

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA, SABERES E COTIDIANO NO MEIO RURAL:
UM ESTUDO SOBRE OS (AS) JOVENS DO SERTÃO DA BAHIA**

Catarina Malheiros da Silva

Brasília, março de 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA, SABERES E COTIDIANO NO MEIO RURAL:
UM ESTUDO SOBRE OS (AS) JOVENS DO SERTÃO DA BAHIA**

Catarina Malheiros da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero, raça e etnia.

Brasília, 27 de março de 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Escola, Saberes e Cotidiano no Meio Rural:
*Um Estudo sobre os (as) Jovens do Sertão da Bahia***

Catarina Malheiros da Silva

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Wivian Weller

Banca Examinadora

**Prof^a. Dr^a. Wivian Weller – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho – Membro
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – Membro Externo
Faculdade de Educação – UFMG**

**Prof^a. Dr^a. Leila Chalub-Martins – Suplente
Faculdade de Educação – UnB**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Fonte

S586e Silva, Catarina Malheiros da.
Escola, saberes e cotidiano no meio rural : um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia / Catarina Malheiros da Silva. - 2009.
167 f. : il. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.
Orientação: Wivian Weller.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

1. Juventude rural. 2. Gênero. 3. Educação no campo. 4. Educação básica. 5. Pesquisa qualitativa. I. Weller, Wivian (orient.) II. Título.

CDU 37.018.51(813.8)

Dedicatória

Aos jovens do Distrito Espirado e fazendas que junto com os (as) amigos (as) constroem um “modo de vida” marcado pela esperança, amizade e partilha.

Amizade sincera

Amizade sincera é um santo remédio
É um abrigo seguro
É natural da amizade
O abraço, o aperto de mão, o sorriso

Por isso se for preciso
Conte comigo, amigo, disponha
Lembre-se sempre que mesmo modesta
Minha casa será sempre sua... amigo

Os verdadeiros amigos
Do peito, de fé
Os melhores amigos
Não trazem dentro da boca
Palavras fingidas ou falsas histórias
Sabem entender o silêncio
E manter a presença mesmo quando ausentes
Por isso mesmo apesar de tão raro
Não há nada melhor do que um grande amigo
Amigo... amigo... amigo.

Renato Teixeira

Agradecimentos

Do município de Palmas de Monte Alto na Bahia, passando pelo Distrito Espiraiado até Brasília, no Distrito Federal, a caminhada que fiz não foi solitária. Muitas pessoas queridas estiveram presentes nessas andanças.

Em especial, agradeço a meus amados pais Eleuza e Fagundo por apoiarem a minha travessia, desde sempre.

Aos queridos irmãos Cristina, Viniccius, Vicente e Virgílio pela alegria compartilhada quando estamos juntos “lá em casa”.

À tia Isabel por me acolher em sua casa, espaço afetivo inestimável.

Agradeço à Wivian pela orientação séria e estimulante. Pela recepção respeitosa e fraterna na “terra candanga”.

À toda comunidade local do Distrito Espiraiado e fazendas, agradeço por me receberem na intimidade de suas casas e pela convivência prazerosa. À família de Dona Dalva por me dar “pouso” em sua casa e mostrar-me um outro “modo de vida”.

Aos professores/as, alunos/as, equipe diretiva e funcionários do Colégio Municipal Wilson Lins pela colaboração durante o trabalho de campo no Distrito Espiraiado.

Agradeço aos professores e professoras que chegaram em Espiraiado nos anos 1990, pelas informações prestadas sobre a história da escolarização do Distrito. Grata a Elizabete Trindade, Áurea Rocha, Glória Lima, Maria Selma, Almir Queiroz, Maria do Rosário, Maria Carmem, Quésia Maia, Ivan, José Neto, Darlan, Celcídio, Marcos. A Jaime Bonfim, Sueli e Ana Paula pelo apoio e amizade durante a minha estadia no Distrito.

A Domingos e Benedito pelo diálogo e companheirismo durante as itinerâncias pelo meio rural, na Bahia.

Aos amigos e amigas das cidades baianas Palmas de Monte Alto, Guanambi, Vitória da Conquista, Salvador, pela partilha.

Aos colegas do Geraju, Danielle, Éricka Barbosa, Iraci, Ana Paula, Janete, Nora, Nicolle, Lucélia, Éricka Ferreira, Fred, Dirce - in memoriam, Nivaldo, Dôra, Breitner pela troca partilhada nas salas e corredores da Faculdade de Educação. Pelo fim de tarde regado a “chopp e tapioca” no Fulô do Sertão.

Ternamente a Cleanto César pelo aconchego.

À Secretaria Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto pelo apoio institucional.

À Fapesb, pelo apoio financeiro.

RESUMO

As experiências dos jovens brasileiros são distintas e múltiplas, o que implica diversas maneiras de viver a juventude, a partir da labuta diária, dos projetos tecidos coletivamente, dos rituais de alegria e de dor, para além de um conceito calcado na homogeneidade. Considerando a centralidade da escola para a realização dos projetos individuais, este estudo buscou compreender e analisar o significado das experiências escolares para a formação de jovens que vivem no Sertão da Bahia. Procurou-se investigar ainda as vivências cotidianas e os projetos de futuro desses jovens. Realizou-se um trabalho de campo, no qual a observação participante, a etnografia e a realização de grupos de discussão constituíram os principais instrumentos de coleta de dados. Foram realizados 10 grupos de discussão com jovens do sexo masculino e feminino, matriculados nas últimas séries do ensino fundamental de uma escola em um Distrito rural, em município baiano. Os resultados apresentados aqui referem-se à análise de dois grupos de discussão, cujos membros são oriundos de fazendas distintas, localizadas no referido distrito. A análise foi feita a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack. Os resultados da pesquisa desenvolvida apontam que a formulação de políticas públicas educativas deve estar articulada com um projeto de país e de campo que reconheça a existência do meio rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer. Isso implica considerar outras especificidades dos contextos sociais dos/as jovens, a exemplo das relações de gênero estabelecidas, do pertencimento étnico, das práticas religiosas e das relações intergeracionais. A compreensão da relação estabelecida entre os jovens rurais e a escola, bem como do significado do cotidiano juvenil, a partir de uma perspectiva que ultrapasse a sua condição de estudante - concebendo-os como sujeitos que estudam e têm outras atividades - que constrói um trajeto escolar e profissional combinado com essas outras dimensões que compõem a vida de cada um, é de fundamental importância para o redimensionamento da educação do/no campo.

Palavras chaves: Juventude rural; Gênero; Escola; Educação no/do campo; Educação básica; Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

The experiences of young Brazilians are multiple and distinct, resulting in many ways of living their youth, from the daily toil, projects woven collectively, rituals of pain and joy, to a concept based on homogeneity. Considering the central role of the school to the accomplishment of individual projects, this study has sought to understand and analyze the meaning of schooling experiences to the development of youngsters living in the backlands of the state of Bahia. Its aim was to investigate daily social interactions and future aspirations of those youngsters. A field survey took place, in which the participant observation, the ethnography and the formation of discussion groups constituted the main instruments for collecting data. Ten discussion groups were formed with both female and male youngsters, enrolled in the last classes of primary school at a rural district, in a municipality in Bahia. The results shown here refer to the analysis of two discussion groups, whose members hail from distinct farms, located in the abovementioned district. The analysis was conducted from the documentary method of interpretation developed by Ralf Bohnsack. The results of the research indicate that the formulation of public policies for education must be articulated to a project for the country and inlands that recognizes the existence of the rural realm as a place for life, culture and leisure. That implies the need to consider other specific features of the social contexts of youngsters, stemming from the gender relations that are established, the ethnic sense of belonging, religious practices and relations among generations. The comprehension of the relationship established among rural youngsters and their school, as well as the meaning of youth's day-to-day life, from a perspective that surpasses their condition as students – seeing them as people Who study and have other activities – that build educational and professional trajectories combined with those other dimensions that make up each of their lives, is of crucial importance to the repositioning of education in and from the countryside.

Keywords: Rural youth; Gender; School; Education in/from the countryside;
Basic education; Qualitative research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	-	Comunidades Eclesiais de Base
CONAQ	-	Coordenação Nacional dos Quilombolas
CONTAG	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	-	Centro Popular de Cultura
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL	-	Programa de Extensão e Melhoria da Educação no Nordeste
EFA	-	Escola Família Agrícola
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FAPESB	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FETRAF	-	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
IBGE	-	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	-	Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP		Movimento de Cultura Popular
MEB	-	Movimento Educacional de Base
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MONAPE	-	Movimento Nacional dos Pescadores
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PETI	-	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SUDESUL	-	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
SUDENE	-	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Colégio Municipal Wilson Lins	59
Figura 2 -	Itinerário do Transporte escolar rural – Curral Novo a Espraiado	63
Figura 3 -	Itinerário do Transporte escolar rural – Pindoba a Espraiado	64
Figura 4 -	Alunos/as aguardando a entrada na escola	65
Figura 5 -	Mapa da região Serra Geral - Bahia	68
Figura 6 -	Rio das Rãs – Distrito Espraiado	69
Figura 7 -	Pracinha do Distrito Espraiado	73
Figura 8 -	Altar da Igreja católica do Distrito Espraiado	75
Figura 9 -	Feira livre da Urtiga – Distrito Vesperina	76
Figura 10 -	Jovens em dia de catecismo na Igreja católica	78
Figura 11 -	Boiada nas estradas da Fazenda Mari	79
Figura 12 -	Igreja católica da Fazenda Mari	80
Figura 13 -	Família de Senhor Eurípedes e a professora Ana Paula – Fazenda Mari	81
Figura 14 -	Pé de Quixabeira – Fazenda Mari	88
Figura 15 -	Grupo escolar onde funcionou a 1ª escola em Espraiado	89
Figura 16 -	Escola Municipal Pe. Manoel da Nóbrega	89

SUMÁRIO

Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
RESUMO	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
INTRODUÇÃO	13
Parte I – Referencial teórico-metodológico	17
CAPÍTULO I – JUVENTUDES – APORTES TEÓRICOS	18
1.1 Juventude rural – uma categoria invisível	21
1.2 Os significados da escola e do saber escolar para os/as jovens do meio rural	23
1.3 As pesquisas sobre juventude - algumas pistas	26
1.4 Políticas educacionais e educação do campo – história e atualidade	28
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	34
2.1 Pesquisa etnográfica em educação e observação participante	35
2.1.1 Observação participante	38
2.2 Grupos de discussão e o método documentário	40
2.2.1 Análise dos dados: o método documentário	43
Parte II – Trabalho de campo	47
CAPÍTULO III – PELOS CAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO	48
3.1 As estradas que me levaram ao Distrito Espraiado - antecedentes da pesquisa	48
3.2 A entrada no Distrito	52
3.3 A pesquisa de campo – os grupos de discussão e a casa de Moema	54
3.4 A escola e os/as jovens	59
3.4.1 Breve Histórico	59
3.4.2 As observações	61
3.4.2.1 Trajeto casa/escola – alunos/as viajantes	61
3.4.2.2 A entrada na escola	65
3.4.2.3 Hora do intervalo	66
3.5 De Palmas de Monte Alto ao Distrito Espraiado	67
3.5.1 Distrito Espraiado – alguns aspectos	70
3.5.1.1 Origem	70
3.5.2 Dia de domingo – a pracinha, o culto na igreja, a feira e as famílias do Mari	72
3.5.2.1 Circulando em Espraiado	74
3.5.2.2 Do culto na igreja às recordações dos moradores	74
3.5.2.3 A feira da Urtiga	76
3.5.2.4 Visita às famílias da fazenda Mari	78
3.5.4 De Espraiado à cidade – narrativas de jovens migrantes em tempos diferentes	82
3.5.5 Escolarização do Distrito Espraiado e fazendas	85
3.5.5.1 Memórias de escola do Senhor Ramiro: “pedindo lição um e outro”	85
3.5.5.2 A escola – 1960 a 1990	87

3.5.5.3 Cronologia da Escolarização em Espiraiado e fazendas	90
CAPÍTULO IV – JUVENTUDE, COTIDIANO E ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS NO MEIO RURAL	91
4.1 Os (as) jovens que vêm de longe	92
A viagem até a Fazenda Cedro	92
Sobre a entrevista com o grupo “Os (as) jovens que vêm de longe”	94
Perfil dos entrevistados	95
4.1.1 Meio rural	95
4.1.1.1 A comunidade vive em paz e em solidariedade	97
4.1.1.2 Rapazes e moças convivem bem	99
4.1.1.3 Entre ficar e sair – estudo e ajuda à família	102
4.1.2 Escola	106
4.1.2.1 “Não ser só um carregador de livro	106
4.1.2.2 Aprender a falar certo	108
4.1.2.3 Eventos escolares	109
4.1.3 Projetos de futuro	111
4.2 As meninas que sonham	112
Sobre a entrevista com o grupo “As meninas que sonham”	112
Perfil das entrevistadas	113
4.2.1.2 Ser jovem moça	117
4.2.1.3 Entre ficar e sair	121
4.2.1.4 Trabalho na roça	123
4.2.2 Escola	125
4.2.2.2 Os assuntos mais importantes são aqueles que “fala da juventude”	126
4.2.3 Projetos de futuro: ser médica, cantora ou advogada	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
Roteiro guia para grupos de discussão com jovens	148
APÊNDICE “B”	150
Questionário	150
APÊNDICE “C”	153
APÊNDICE “D”	156
Códigos de Transcrição	156
APÊNDICE “E”	158
Planta do Colégio Municipal Wilson Lins	158
APÊNDICE “F”	159
Divisão temática do Grupo Os/as jovens que vêm de longe	159
APÊNDICE “G”	162
Divisão temática do Grupo As meninas que sonham	162
APÊNDICE “H”	166
Vocabulário de Espiraiado e fazendas	166

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa GERAJU - Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude, do Programa de Pós-graduação em Educação e se insere nos estudos sobre juventude rural, escola e cotidiano. Se propõe a analisar o cotidiano de jovens rurais do Distrito Espiraiado e fazendas, localizados no município baiano de Palmas de Monte Alto, apresentando as tessituras de suas vidas, as experiências escolares e perspectivas de futuro, já que a atenção exagerada às imagens estereotipadas dos/das jovens difundidas pela mídia nos impede de conhecer os diversos modos de ser jovem, sobretudo no meio rural brasileiro.

As questões relativas à juventude rural há alguns anos vêm ocupando um espaço importante em minha vida, já que em meu trajeto formativo e profissional os/as jovens do sertão baiano sempre estiveram presentes. Como coordenadora pedagógica no período de 2001 a 2004 nas escolas do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, localizadas em áreas rurais, convivi com jovens estudantes e trabalhadores, que vivenciam experiências nos espaços que frequentam para além da escola. Esse convívio instigou-me a buscar o estudo sobre eles, numa perspectiva que conceba suas vozes como possibilidade. É bastante relevante conhecer o significado da escola e do saber escolar para esses jovens, já que, ao observar a dinâmica extraclasse, percebe-se que o espaço escolar é vivenciado de distintas formas, constituindo-se como local de encontros, para bater papo, namorar, escutar música, ou seja, um espaço de relações sociais. Ir à escola e estar na sala de aula parece não ser a mesma coisa para os/as jovens. Que significados atribuem à escola, considerando a existência dessas vivências?

Na tematização sobre juventude e escola no Brasil, observa-se a escassez de estudos que se proponham a desvelar o sujeito a partir da perspectiva da totalidade do ser social e cultural, para além da monolítica dimensão identitária de aluno. Muitos dos sentidos ligados à escola passam hoje pela dimensão da sociabilidade, da convivência entre os jovens e da construção de projetos de vida (Spósito, 1997; Dayrell, 2005; Matos, 2003). Historicamente, a instituição escolar pública parte do princípio de que todos os jovens deste país provêm de espaços onde as relações sócio-culturais, o pertencimento étnico-racial, as relações de gênero e tantas outras dimensões são homogêneos e únicos. Nesse sentido, a desarticulação existente entre o saber mediado na escola e o cotidiano dos jovens que vivem no meio rural reforça a assertiva de que as formas de

vida e a cultura dos grupos privilegiados é que são valorizadas e instituídas como cânone (Giroux, 1997).

Nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino fundamental de uma escola rural localizada no Distrito Espirado e fazendas vizinhas, no município baiano de Palmas de Monte Alto. O estudo se propôs a compreender e analisar o significado dos saberes escolares e das experiências cotidianas para a formação de jovens que vivem no sertão da Bahia e está concebido em torno dos seguintes objetivos: a) Reconstruir os sentidos atribuídos pelos jovens aos saberes aprendidos na escola; b) Conhecer como é construída a relação entre os saberes aprendidos na escola e a vida cotidiana dos/as jovens; c) Identificar a relação existente entre escola e projetos de futuro para jovens do sexo masculino e feminino; d) Registrar a vivência cotidiana dos jovens na escola para compreender as práticas de sociabilidade existentes nesse espaço.

As questões orientadoras que propiciaram a imersão no campo surgiram a partir da revisão da bibliografia sobre juventude rural e do estudo preliminar do campo de pesquisa. Estas questões buscaram contemplar o entendimento das orientações coletivas e das visões de mundo dos jovens rurais, bem como das suas experiências escolares, ou seja: Qual a importância do saber escolar para os jovens? Qual a posição dos jovens em relação à vida e à escola? A escola é pensada como espaço de sociabilidades? Como os/as jovens do meio rural constroem determinado modo de ser jovem? Como eles vêem o campo? Como são pensados os projetos para o futuro por rapazes e moças? Quem são os jovens de Espirado? Como vivem? Essas questões contribuíram ainda para a elaboração do tópico guia, que foi utilizado para estimular a interação entre os/as jovens, durante a realização dos grupos de discussão (cf. Apêndice A).

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização da juventude contemporânea, apontando os fatores que determinam a sua condição juvenil, a exemplo da dimensão de gênero, das condições sócio-econômicas, do pertencimento étnico racial e da dimensão de localidade. Apresenta, ainda, a juventude rural como população bastante invisibilizada, dado o não reconhecimento de problemas específicos que os afetam. Também são apontadas as relações campo/cidade, a relação com o trabalho agrícola, as práticas de sociabilidade, o processo de formação escolar dos/das jovens rurais, bem como um breve mapeamento das pesquisas realizadas sobre juventude.

Em seguida, faz-se uma breve retrospectiva histórica sobre a Educação rural no Brasil, considerando o contexto político-econômico, bem como as influências dos programas implementados no meio rural e da legislação educacional para a configuração da educação escolar ao longo dos anos. Aponta algumas possibilidades para o redimensionamento da educação do campo, a partir da contribuição dos movimentos sociais do campo, numa perspectiva que reconheça esses sujeitos em suas diferenças.

No segundo capítulo, apresentam-se os procedimentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa. Para responder as questões e objetivos propostos, além de aprofundar os conceitos que estão presentes no estudo, recorreu-se à pesquisa de campo de cunho etnográfico. Na busca de recolher as informações necessárias, foi dedicada atenção especial aos meios usados para a coleta de dados. Este estudo contemplou a utilização da observação participante e dos grupos de discussão, que foram desenvolvidos com os jovens estudantes. Está presente neste capítulo, ainda, o método documentário de interpretação utilizado na análise dos grupos de discussão.

O terceiro capítulo apresenta, inicialmente, os caminhos trilhados até a chegada ao local de estudo – o Distrito Espiraiado. Em seguida, apresento o processo de realização do trabalho de campo, em especial a inserção na escola, o acesso aos jovens e aos sujeitos da comunidade, bem como as dificuldades encontradas no campo. Nesse capítulo, faz-se presente a reconstituição da história do Distrito, do processo de escolarização e do cotidiano, a partir do olhar dos moradores locais.

O quarto capítulo traz a análise dos grupos de discussão “Os (as) jovens que vêm de longe” e “As Meninas que sonham,” a partir dos eixos meio rural, escola e projetos de futuro. No primeiro momento, apresento uma breve caracterização de cada grupo, acrescentando o perfil dos participantes, bem como o processo de realização da entrevista. Em seguida, apresento a análise do eixo meio rural, na tentativa de compreender como vivem os/as jovens do Distrito e fazendas, bem como as percepções que têm sobre a vida de moças e rapazes. O eixo escola se propõe a entender os sentidos atribuídos pelos/as jovens à escola, às aprendizagens e aos espaços de sociabilidade escolar. Por fim, aponta os projetos de futuro dos/as jovens a partir da dimensão trabalho, considerando os significados dessa atividade para os/as jovens do meio rural.

Nas considerações finais, apresentam-se os principais resultados da pesquisa concernentes às orientações coletivas dos grupos analisados, considerando as dimensões de localidade e gênero. Os resultados podem oferecer subsídios para o processo de redimensionamento da educação do campo brasileiro, além de apresentar a condição juvenil de jovens localizados em áreas rurais de pequenos municípios brasileiros.

Parte I – Referencial teórico-metodológico

CAPÍTULO I – JUVENTUDES – APORTES TEÓRICOS

A referência ao jovem, nos dias atuais, precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades contemporâneas. A ambigüidade e a imprecisão do conceito de juventude ou sobre o que é ser jovem são algumas das características dessa situação de complexidade, daí a fragilidade de definições que situam o conceito em fronteiras fixas.

Autores como Levi e Schmitt (1996) reconhecem a problemática relativa à definição do conceito de juventude ao afirmar que “nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas” (p.8). No entanto a noção mais geral sobre a juventude refere-se a uma faixa etária, um período da vida em que se completa o desenvolvimento físico de uma pessoa e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorrem.

Margulis (2001) e Dayrell (2007), ao discutirem a juventude, situam-na como produto de uma construção histórica, social e cultural, marcada pela diferença social, pelo sexo, lugar em que vivem, grupo religioso e pela geração à qual pertencem. Os autores rompem ainda com a preponderância da dimensão etária na conceituação de juventude. Também para Groppo (2000, p.15), a juventude como categoria social

(...) é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social -, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero.

É importante destacar que, histórica e socialmente, a juventude tem sido referenciada como uma etapa da vida caracterizada pela instabilidade, associando os jovens a determinados “problemas sociais.” Estes costumam ser entendidos como deficitários, “problemáticos” não sendo vistos, ouvidos e compreendidos como sujeitos capazes de apresentar questões para além das inseguranças e esperanças dos outros (Abramo, 1997).

No que se refere à geração, Mannheim (apud Weller, 2005) nos aponta a idade para além do ângulo da biologia, reconhecendo o plano da história e do contexto social e político no qual estão inseridos. A compreensão das experiências dos sujeitos para além do recorte etário possibilita redimensionar a noção de tempo, ainda pensada de forma

mecanicista. O tempo histórico, social e cultural partilhado pelas gerações deve ser reconhecido como fundante para o entendimento dos significados que determinadas formas de vida, construídas em contextos específicos, têm para os indivíduos.

A cada novo coorte de jovens, os novos códigos que, na época dos pais significavam conflitos e avanços, são vivenciados e incorporados com naturalidade pelos jovens. Uma geração não é um grupo social, apenas torna possível que se agrupem. Ainda segundo Margulis (2001), não se pode desconhecer a relação estreita existente entre classe e geração, afinal, no interior de cada coorte etário está presente a diferença social. Também a condição de gênero figura como necessária para compreender as dimensões de classe e geração.

Os tempos da modernidade influenciam sobremaneira a condição de mulheres jovens, especialmente àquelas provenientes dos setores populares. A alusão ao biológico não se refere apenas à natureza. Aspectos como diferença social, cultura, tecnologia e história são fundamentais para entender o lugar que estas jovens mulheres ocupam nas sociedades contemporâneas. A inserção da mulher no mercado de trabalho, o surgimento de contraceptivos - que possibilitou o controle sobre seu corpo -, a transformação nas condutas sexuais, bem como as lutas emancipatórias, trouxeram mudanças. A maternidade opera de forma distinta nas classes sociais, a exemplo do número de filhos por mulher, que é maior nos setores populares. As mulheres provenientes das classes média e alta - prolongam os níveis de escolaridade - dividem-se entre a maternidade e o desenvolvimento profissional. É necessário destacar ainda os diferentes sentidos que a maternidade pode adquirir. Alguns estudos têm demonstrado que, para jovens mulheres do meio popular, ela constitui uma possibilidade de ser vista e tratada com respeito e reconhecimento social (Margulis, *op.cit*; Castro, 2005).

Um aspecto importante ressaltado por Margulis e Urresti (1996) diz respeito à possibilidade que jovens de determinadas classes sociais têm de protelar a inserção no mercado de trabalho e a constituição da própria família, dedicando-se à ampliação do nível educacional. A estes jovens é concedida uma “moratória”, caracterizada pelo “adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania” (Abramo, 2005, p. 41).

Ainda para Margulis, essa possibilidade concedida a determinados jovens - provenientes das classes média e alta - sustenta-se na existência de condições econômicas favoráveis e na herança cultural, que se constituem em aspectos importantes para a garantia do adiamento das responsabilidades. Diante dos diversos modos de ser

jovem no Brasil - marcados por condições sócio-econômicas desiguais, entre outras - observa-se que essa moratória não alcança a todos/as, excluindo da condição de juventude uma parcela significativa de jovens. Para muitos jovens brasileiros/as, o ingresso no mundo do trabalho e a constituição de família constituem-se em experiências vivenciadas ainda muito cedo. Para Margulis (2001), são os jovens que

economicamente no poseen las características anteriormente descriptas y que tampoco, en el plano de los signos, responden a la imagen del joven legítimo que los *mass-media* han impuesto como portadora de los símbolos de juventud: bella, alegre, despreocupada, deportiva y saludable, vistiendo las ropas a la moda y viviendo romances y aventuras amorosas, ajena a la falta de dinero, al rigor cotidiano del trabajo o las exigências del hogar (p.44).

O trabalho, ainda que temporário, figura como dimensão relevante para garantir aos jovens do meio popular o exercício da sua condição juvenil, especialmente as experiências em torno das práticas de lazer, do namoro e do usufruto dos bens de consumo (Dayrell, 2007). Nesse sentido, faz-se importante refletir sobre as diferenças que determinam a condição juvenil para jovens que vivem nas periferias dos grandes centros, no campo brasileiro e em outros espaços. Afinal, a existência de jovens que não estudam e estão sem trabalho em alguns espaços sociais vem se tornando cada vez mais presente nos territórios sociais, sujeitando-os a um tempo que impede o desenvolvimento de sua criatividade (Margulis, *op.cit*; Pais, 2001).

Vale ressaltar ainda que a modernidade sedimentou uma definição de juventude e de adolescência largamente assentada nas classes altas e médias, transformando suas imagens em modelos privilegiados. Vive-se um tempo de forte apelo imagético na comunicação social, marcado pela espetacularização e pelas forças do mercado. Nesse sentido, Margulis (*op.cit*) se refere à juventude como signo – a partir da imponência do corpo legítimo como paradigma desejável – o que reforça a assertiva de que é prestigioso ser jovem. Afinal, no momento presente, ser jovem constitui-se num valor. A juventude como signo também movimenta o mundo da indústria da saúde, das intervenções cirúrgicas, da cosmetologia e das ginásticas, bem como das vestimentas, dos adornos e da maquiagem. Assim são contemplados os valores dominantes e as modalidades atuais no plano da estética.

Por fim, torna-se imprescindível reportar sobre qual juventude se está referindo, visto que, devido à sua complexidade conceitual, existem várias juventudes (Dayrell, 2005; Castro, 2005; Abramo, 2005), o que marca a existência de diversas formas de ser jovem, concretizadas nas condições sociais, culturais, de gênero e também das regiões, entre outras.

1.1 Juventude rural – uma categoria invisível

No meio rural brasileiro, espaço cada vez mais heterogêneo e diversificado, são tecidas relações sócio-culturais singulares, ao mesmo tempo que se mantêm vínculos de dependência com os centros urbanos. Não se pode negar a influência histórica da cidade no campo, cada vez mais acentuada com a urbanização do meio rural e com a absorção de novos elementos políticos, sociais e econômicos em sua prática produtiva e em seu modo de vida. Nesse sentido, “As ruralidades se expressam de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos” (Pereira, 2004, p.344). O mundo rural pode ser compreendido então, como lugar de vivências peculiares, em consonância com outras formas de organização social. Por outro lado, pensar o meio rural a partir das suas singularidades nos possibilita reportar à “invisibilidade” que atinge a população rural como um todo. Para autores como Veiga (2003) e Abramovay et al (2004) as condições precárias a que são submetidos os sujeitos do campo fortalecem a calcificação de imagens discriminatórias sobre a população rural. O desconhecimento e negação dos modos de vida dessa população fazem com que as demandas existentes no campo sejam negligenciadas.

A juventude rural figura como parcela dessa população ainda bastante desconhecida, dado o não reconhecimento de problemas específicos que os afetam, ao contrário dos jovens urbanos que são vislumbrados pelas instituições, especialmente no que diz respeito à proposição de políticas públicas. Também não são reconhecidas as práticas de sociabilidade e as vivências culturais, aportadas num contexto específico. Vale ressaltar, no entanto, que essas singularidades estão entrelaçadas com a dinâmica da economia e da sociedade como um todo. Assim, não se pode instituir fronteiras nítidas entre os universos culturais dos sujeitos do campo e da cidade, já que ambos compartilham projetos que se assemelham (Carneiro, 2005).

Ainda sobre as relações tecidas no espaço rural-urbano, em pesquisa sobre jovens nas áreas rurais do município de Friburgo, localizado no Estado do Rio de Janeiro e de Nova Pádua, no Rio grande do Sul, Carneiro (1998) chama a atenção para a proximidade existente entre núcleos urbanos representativos, bem como a facilidade de acesso à cidade pelos habitantes do meio rural. A integração rural-urbana abre diversas possibilidades para os jovens rurais – especialmente o prolongamento da escolarização e das escolhas profissionais. Como afirma Castro (2006, p.266) “A vivência marcada pela circulação e socialização em espaços considerados urbanos e rurais aparecem como o

somatório de possibilidades e “sonhos” no campo do desejo, ainda que a realidade possa construir outros caminhos”.

Um outro elemento concernente à mobilização dos jovens rurais para a cidade diz respeito à relação estabelecida entre os jovens e a atividade agrícola. A comparação entre os meios urbano e rural pode levar os jovens a considerar a agricultura mais negativa que positiva. Aspectos relacionados à constituição do trabalho agrícola – tais como ausência de férias, de fins de semana livres e de horários regulares de trabalho, bem como os baixos rendimentos, contribuem para fortalecer a repulsa à esta atividade. No entanto, o trabalho como agricultor também pode estar vinculado à valorização que o jovem e sua família atribuem a essa atividade. Numerosas pesquisas demonstram que a atividade agrícola é considerada relevante para as famílias rurais, especialmente por garantir a autonomia do agricultor, que não depende de um patrão (Wanderley Baudel, 2006).

O trabalho agrícola é visto como uma alternativa entre tantas outras, haja vista a existência de outras ocupações no meio rural, bem como a possibilidade de inserção em outros setores da economia no meio urbano. Assim, a migração para a cidade pode significar uma estratégia tanto da família quanto dos jovens de construir novas possibilidades de vida no campo – a partir do desenvolvimento de outras atividades econômicas - tornando a migração temporária. A migração não se constitui na única forma de vinculação dos jovens com o mundo urbano. A existência de atividades não agrícolas em áreas próximas ao meio rural – a exemplo do que acontece em várias cidades brasileiras - permite que os jovens rurais permaneçam morando na sua localidade (Baudel Wanderley, *op.cit*).

O entendimento sobre a juventude rural supõe o reconhecimento da existência de espaços distintos - a exemplo da casa, da vizinhança e da cidade - onde os/as jovens vivenciam cotidianamente experiências individuais e coletivas. Sobre a importância da comunidade local para os jovens rurais, Brandão (1995, p.136) afirma que “quando há vizinhos por perto, parentes ou não, os grupos de idade alargam os limites da ordem familiar cotidiana e se constituem como os primeiros espaços extrafamiliares de convivência e socialização.” Nesses espaços, os jovens constroem relações com amigos, vivenciam o lazer, estabelecem relações com os meios de comunicação de massa, participam de manifestações culturais e religiosas, expressando um sentimento de pertencimento, tanto à comunidade como a grupos de jovens. Nesse sentido, as experiências cotidianas dos jovens dependem da intensidade e da riqueza da vida social existentes no meio rural (Baudel Wanderley, *op.cit*).

O cotidiano visto sob o signo da regularidade, normatividade e repetitividade manifesta-se como um campo de ritualidades, sendo a rotina “um elemento básico das actividades sociais do dia a dia” (Pais, 2003b, p.28). A vida cotidiana é uma esfera da realidade constituída por fatos anônimos e transitórios, suscetível a mudanças e modificações. Ainda, para Pais, “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus *contextos vivenciais, quotidianos*, porque é quotidianamente, [...] isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de consciência, de pensamento, de percepção e acção” (Pais, 2003a, p.70). Daí a relevância da valorização do lugar social da juventude rural, com suas especificidades. Para Vieira (2006), contrariamente à idéia ainda vigente de que só restam no campo os mais velhos em algumas regiões do país o meio rural concentra uma parcela significativa de jovens homens e mulheres que constroem distintas trajetórias e formas de pensar e de vivenciar suas condições juvenis.

É importante ressaltar também que, para muitos jovens rurais, a ausência de espaços de lazer e, muitas vezes, a inexistência de um projeto de educação continuada para a juventude rural contribuem para a avaliação negativa do campo em relação à cidade e para o desejo de migração. Pensar a juventude rural implica reconhecer seu potencial para a proposição de políticas públicas - que promovam tanto a concessão de terra e crédito para a inserção produtiva como o desenvolvimento da educação do campo e das práticas de sociabilidade e interação social - numa dimensão que desmistifique a visão de juventude como problema e reconheça os jovens em suas diferenças como atores e sujeitos de direitos.

1.2 Os significados da escola e do saber escolar para os/as jovens do meio rural

Considerando a centralidade da escola para a realização dos projetos individuais de muitos jovens brasileiros, é importante entender a relação estabelecida entre estes e a instituição escolar. Para Pais (2003a, p.254), “Importa analisar qual a incidência dos percursos escolares sobre a construção, ou não, de determinados projectos em relação ao futuro e sobre as próprias trajetórias dos jovens”. Para muitos jovens, estar na escola pode ser uma estratégia de credenciamento - a partir da conquista de um diploma - mas também pode significar participar de um contexto de interação cotidiana, a construção de um círculo de amigos e de relações que permitam experienciar novas vivências e afetividades.

A compreensão dos significados da escola para os/as jovens do meio rural - especialmente no que se refere à relação com o saber - perpassa o conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extra-escolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes. O ensino público brasileiro ainda não garante aos alunos as condições necessárias para que desenvolvam uma relação significativa com o saber escolar. O entendimento ainda vigente é o de que o/a jovem, ao rejeitar a escola e o/a professora, não consegue se apropriar do saber escolar e/ou intelectual.

Segundo Charlot (1996), em muitos contextos educativos, os/as jovens estabelecem uma relação com a escola bastante frágil, pois o que se ensina na escola não faz sentido para o momento presente destes, mas somente para um futuro distante, que já não pode ser previsto. Para Corti (2004, p.104), “Uma das questões centrais hoje, quando se fala na relação dos [as] jovens com a escola, diz respeito à relação dos jovens com o conhecimento. Há, notadamente, uma relação tensa dos jovens com o saber escolar, que precisa ser melhor investigada.”

É importante assinalar também que toda relação com o saber escolar é singular e social. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito singular. Na tentativa de compreender a relação estabelecida entre os jovens e a escola através de suas vozes, é importante ainda reconhecer os sentidos atribuídos pelos jovens aos saberes ditos formais ensinados na escola, pois “...se interrogar sobre a transmissão de um saber implica interrogar-se também sobre a postura que a apropriação deste saber supõe, sobre o acesso a certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (Charlot, 2001, p.21).

Embora a educação escolar tenha sido relegada aos homens e mulheres do campo, historicamente, observa-se que os/as jovens rurais têm atualmente maiores chances de continuar os estudos, ao contrário das gerações anteriores (Abramovay et al, 2004; Stropasolas, 2006). Assim, a instituição escolar pode ser vista pelos jovens como espaço relevante para a superação das condições existentes, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com o trabalho agrícola. Nesse sentido, “...a valorização do estudo como condição para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande parte, associada ao abandono da atividade agrícola” (Carneiro, 2005, p.250).

Um outro aspecto presente no processo de formação escolar dos jovens do meio rural diz respeito à diferenciação de gênero observada na procura de aprimoramento educacional. Vale ressaltar, ainda, que a relação das jovens com o trabalho agrícola assume contornos diferenciados.

A posição dos jovens homens no processo sucessório no interior da família, a penosidade da atividade agrícola e a não participação das jovens nas discussões sobre o futuro da propriedade têm sido apontados como fatores que, por um lado, afastam as jovens da atividade agrícola, favorecendo a migração para o meio urbano e, conseqüentemente, a ampliação do nível educacional e, por outro, contribuem para a masculinização da população rural (Abramovay *et al*, 2004).

Os pais que querem que os filhos sejam seus sucessores no estabelecimento familiar ou que a filha se responsabilize pelo cuidado na velhice, desestimulam-nos desde crianças para o estudo¹. No que concerne às jovens, estas são orientadas para o estudo, já que não existem perspectivas de sua permanência no meio rural, pois a transmissão do patrimônio familiar está atrelada ao sexo e à ordem de nascimento (Stropasolas, 2006). Nesse sentido, pode-se pensar que o prolongamento da escolarização, bem como as aspirações ocupacionais não acontecem de forma semelhante para moças e rapazes. Afinal, concorrem para esse prolongamento as possibilidades de acesso e permanência na escola.

Essa clivagem de gênero no que diz respeito ao investimento educacional nos aponta o significado da educação para moças e rapazes. O acesso ao estudo para as moças vai muito além da conquista da independência familiar e da possibilidade de emprego na cidade, uma vez que a formação educacional fortalece seus planos futuros "...com amplitudes que se estendem até outras dimensões do campo profissional e da vida, vendo no acesso aos estudos a possibilidade de questionar padrões, conceitos e comportamentos, sobretudo aqueles que restringem a sua liberdade no espaço rural" (Stropasolas, *op.cit*, p.306). Entretanto, atualmente, há uma tendência em rever o valor atribuído à formação escolar, em virtude da constatação da precariedade na formação dos filhos dos agricultores, sobretudo dos rapazes.

Esse cenário possibilita o entendimento do ser jovem no campo, uma vez que a ampliação do processo de escolarização favorece o prolongamento da juventude, mediante a existência da dependência e coabitação com a família de origem (Vieira, 2006). Daí o fato de que a compreensão do/da jovem como sujeito integral perpassa o redimensionamento do olhar da escola sobre ele. Ou seja, a escola deve conhecer os sujeitos com os quais atua, dentro e fora de seus muros, entendendo a vivência juvenil no sertão baiano, marcada por um modo de vida singular, como dimensão importante para significar o saber escolar.

¹ Por meio de relatos orais também ouvimos histórias de jovens mulheres que foram impedidas de continuar os estudos, por estarem designadas para cuidar dos pais na velhice.

Trata-se de não negar as origens sociais desse jovem, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar (Charlot, 2001, p.49).

Por fim, é preciso compreender a relação tecida entre os jovens e a escola a partir de uma perspectiva que ultrapasse a sua condição de estudante, concebendo-os como sujeitos que estudam e têm outras atividades, que constroem um trajeto escolar e profissional combinado com essas outras dimensões que compõem a vida de cada um.

1.3 As pesquisas sobre juventude - algumas pistas

O debate sobre as juventudes, ainda recente, tem ganhado notoriedade na mídia, nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas. A discussão em torno dos distintos modos de ser jovem se sustenta também na representatividade do número de jovens na sociedade brasileira, dado este confirmado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), que afirma existirem 50,5 milhões de jovens no Brasil, na faixa etária entre 15 e 29 anos. Vale ressaltar que, desse contingente, muitos sofrem as mais diversas formas de violência (drogas, envolvimento com gangues, acidentes de trânsito, brigas etc), além de não terem acesso ao lazer, esporte e cultura.

No Brasil, existe uma significativa produção bibliográfica, embora limitada, principalmente associada a universos urbanos e, em alguns casos, se referindo a uma sociologia da juventude. As décadas 60, 80 e 90 do século passado constituem-se em momentos expressivos das pesquisas sobre juventude. A primeira fase caracteriza-se pelo predomínio das pesquisas de juventude classe média, especialmente a juventude universitária. Os estudos de Foracchi sobre as formas de contestação juvenil dos estudantes de 1960 são representativos dessa fase (Foracchi, 1972 e Augusto, 2005). A segunda fase compreende a década de 1990 e início dos anos 2000, trazendo à cena as manifestações artísticas das culturas juvenis (Abramo, 1994; Diógenes, 1998; Dayrell, 2005 e Weller, 2009), a religiosidade juvenil (Novaes, 2005) e a participação política (Sousa, 1997). A terceira fase apresenta outro eixo de pesquisa mais recente, que está constituído pelas pesquisas sobre juventude, escola e trabalho (Leão, 2004; Dayrell, 2005; Spósito, 2002; Carrano, 2002).

As pesquisas sobre juventude, de uma forma geral, transitaram por abordagens que se mostraram limitadas frente à complexidade social dessa categoria. Assim, as indagações elencadas nesses estudos, sobretudo no que se refere à cidadania, são

aquelas que constituem os jovens como problemas, especialmente os jovens pobres. Para Abramo (1997, p.35), “[...] a acentuação da atenção nas dimensões de vitimização e heteronomia frente às lógicas do sistema, acaba por manter invisível, e impensável, qualquer tipo de positividade das figuras juvenis”. O rompimento com uma concepção discriminatória acerca dos jovens – sobretudo do meio popular – pressupõe o entendimento dos contextos particulares de vida de grupos distintos. Dessa forma, falar das questões juvenis implica saber como os jovens constroem determinado modo de vida, sobretudo no que se refere ao conhecimento das formas de agregação e lazer, aos projetos de vida e ao cotidiano, além de dialogar com sua visão de mundo, seus anseios, seus desejos e ideais. O reconhecimento da diversidade existente nessas dimensões é imprescindível para se pensar ações direcionadas para o público jovem.

No que concerne às pesquisas sobre juventude rural, Weisheimer (2005) apresenta o conhecimento produzido sobre esse tema no período de 1990 a 2004, com o intuito de esboçar um primeiro mapeamento dos recentes estudos sobre juventude rural no Brasil. Esse estudo pautou-se na análise de resumos de teses, dissertações, livros e artigos publicados em revistas ou anais de congressos científicos de diferentes áreas. As temáticas privilegiadas nesses estudos estão organizadas nos seguintes eixos: juventude e educação rural; juventude rural, identidades e ação coletiva; juventude rural e inserção no trabalho; juventude e reprodução social na agricultura familiar. O grupo temático que articula juventude e educação rural apresenta um número inexpressivo de estudos, confirmando a importância de atribuir maior atenção ao processo de escolarização existente no meio rural, especialmente no âmbito regional e nacional.

Apesar da ampliação do debate sobre a juventude rural, os jovens figuram como uma categoria identitária ainda desconhecida, o que impede o reconhecimento da existência de diversas situações de preconceito, privação e marginalidade. Para Castro,

a juventude rural é percebida como uma categoria específica, e não na perspectiva de jovens e rurais. É uma categoria minoritária “dentro” da juventude (...) É uma população de 8 milhões de jovens! Neste sentido, a invisibilidade que marca a juventude rural deve ser problematizada. (2007, p.129).

Stropasolas (2007, p. 286) destaca a existência dos jovens residentes em pequenos municípios brasileiros, em cidades rurais e os jovens que transitam entre o campo e a cidade, como aspecto que certamente tornaria a população jovem ainda maior. O autor chama a atenção para o fato de que, ao contrário dos estudos até então disseminados, os/as jovens querem ficar no campo. As práticas sociais vivenciadas na

localidade constituem-se em elemento que impede a saída de um contingente expressivo de jovens.

Esse desejo de permanecer no campo se revela nas lutas dos/as jovens, enquanto integrantes de movimentos sociais/sindicais do campo por um novo projeto de desenvolvimento do meio rural que dê conta das especificidades de cada região do país, projeto pautado na valorização da unidade familiar, que estabelece o campo como espaço de vida, em que os povos do campo são protagonistas na luta pela terra, pelo respeito à natureza, à cultura, ao trabalho e priorizam as relações sociais em detrimento à visão do campo como espaço do agronegócio.²

1.4 Políticas educacionais e educação do campo – história e atualidade

As relações estabelecidas entre os sujeitos do campo e a escola, no momento presente, podem ser compreendidas também a partir do entendimento da trajetória da educação rural no passado. Durante muito tempo homens, mulheres, crianças e jovens foram excluídos do acesso à instituição escolar pública no meio rural.

Embora o século XIX, tenha sido marcado pela existência de várias iniciativas em prol da oferta da escola aos sujeitos do campo, somente a partir de 1930 são implantados os programas de escolarização considerados importantes para essa população. O ensino regular em áreas rurais foi amplamente difundido na primeira metade do século XX, em razão das transformações ocorridas na estrutura sócioagrária brasileira (Calazans, 1993). Embora os detentores do poder negligenciassem o papel da educação escolar na formação dos homens e mulheres do meio rural, as alterações trazidas especialmente pela industrialização favoreceram o surgimento da escola, ainda que tardio e descontínuo. A busca por uma proposta pedagógica que atendesse à escola rural, estava atrelada à necessidade da extensão do processo de escolaridade, com o intuito de preparar os camponeses para o exercício da participação através do voto.

Os estudos concernentes à história da educação rural no Brasil destacam o Movimento Ruralista, ocorrido na década de 20 do século passado, como evento, que despertou a sociedade brasileira para a educação rural, em razão da intensa migração dos homens e mulheres para a cidade, sobretudo para as áreas onde se começava um processo de industrialização mais abrangente. É necessário enfatizar que o ruralismo pedagógico surgiu não como um movimento que vislumbrava o desenvolvimento do

² Estas reivindicações surgiram nos eventos e conferências sobre juventude rural. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/juventude>>. Acesso em 13 de abril de 2007.

campo, mas a contenção desse fluxo migratório. Esse movimento objetivava alcançar a redução dos problemas sociais nos centros urbanos, provocada pela grande contingência de pessoas que estavam deixando o meio rural e, conseqüentemente, causando o inchaço das cidades (Leite, 1999).

Posteriormente, no contexto da política nacionalista de Getúlio Vargas, tinha-se como prioridade a implantação da industrialização na sociedade brasileira, colocando em pauta a escola urbana como suporte para a mão-de-obra adequada ao processo de industrialização. Quanto à escolarização rural, não houve nenhuma mobilização, ficando inalterada, como destacado a seguir:

comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui, para a percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (Maia, *apud* Leite, 1999, p.30)

De acordo com Leite (1999), por volta de 1937, a escola rural ganha visibilidade, a partir da criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural e da realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado no ano de 1942, o que reforça a relevância da escolarização rural naquele momento. É importante salientar, ainda, que essa atenção à Educação rural está atrelada à manutenção das relações instituídas no meio rural, bem como da sociedade e do Estado. A implantação de vários programas de caráter assistencialista pelo governo federal através de convênios com os EUA na década de 1950 acentuou a nossa dependência política com esse país. Dentre os diversos programas, podemos citar o Extensão Rural, que assumiu características de ensino informal e tinha como base material da ação educativa a empresa familiar. Objetivava combater a subnutrição e as doenças, a ignorância e outros fatores negativos de grupos empobrecidos no Brasil (Werthein, 1981).

Ainda na década 50 do século passado, no quadro nacional do desenvolvimento, pontuam-se a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha de Educação de Adultos, e as Missões Rurais de Educação de Adultos, revelando a “era do desenvolvimento comunitário”. Nesse período, a escola brasileira, especialmente a rural, foi submetida a um período de negação da escolarização nacional. É nesse cenário conflitante que acontece a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61. Para Freitag (1979, p. 56) “... a LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar

de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista”. No entanto, o trabalho realizado pelos Centros Populares de Cultura (CPC), pelo Movimento de Cultura Popular (MPC) e pelo Movimento Educacional de Base (MEB), ambos ligados aos movimentos de esquerda, para a politização das questões sociais e para a educação das classes camponesas, constitui-se em aspecto relevante nesse período. Esses movimentos contribuíram para o surgimento de reações contrárias por parte dos dirigentes, a exemplo dos novos convênios assistenciais/educacionais firmados entre Brasil e EUA – a Aliança para o Progresso – bem como o desenvolvimento de programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e INCRA.

Em meio às transformações decorrentes do regime político instalado no país pelas Forças Armadas, ocorre a promulgação da LDB nº 5.692/71, que regulamenta a educação brasileira. Esta, dada sua ênfase liberal, apesar de teoricamente abrir espaço para a educação rural, não atingiu os objetivos preconizados. Nesse contexto, se inscrevem inúmeros projetos especiais do MEC, como o Pronasec, o EDURURAL, o MOBREAL, entre outros. Estes caracterizaram-se como programas de caráter assistencialista, comprometidos com a formação de mão-de-obra produtiva, e não uma política pública educacional para o campo.

Como espaços de resistência das ações coercitivas e silenciadoras, especialmente nas décadas de 60 e 70 do século passado, destacam-se as Organizações da Igreja, o Movimento sindical rural e a Pedagogia da Alternância. Nesse contexto, as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e a CPT (Comissão Pastoral da Terra) desempenham um papel importante na garantia de espaços de luta e organização dos trabalhadores rurais e urbanos “contra a injustiça e por seus direitos, quer de mediação para o surgimento e desenvolvimento dos movimentos sociais populares, quer para a renovação interna da igreja” (Silva, 2006, p. 76). As escolas rurais – EFAs (Escola Família Agrícola) em regime de alternância no Brasil vislumbram uma proposta educacional em opção à educação formal, que possibilite aos sujeitos do campo o acesso a um ensino que dialogue com sua realidade, numa dimensão que garanta uma relação significativa com o campo.

É importante lembrar ainda das contribuições de Paulo Freire (1983) para a educação do meio rural. Este revolucionou a prática educativa a partir da criação de métodos da educação popular, tendo por ideário filosófico e ideológico os valores e o universo sociolinguístico cultural dos sujeitos. Em outras palavras, podemos definir a pedagogia de Paulo Freire como uma proposta de empoderamento dos sujeitos populares e de fortalecimento da relação com os outros, tanto no trabalho como na luta

cotidiana, que pudesse produzir a dignidade dos excluídos em uma sociedade marcada por distinções de classe e pertencimento étnico-racial.

No contexto do início da abertura política e da redemocratização do país, na década de 1980, surgem novos atores sociais na cena brasileira, que passam a reivindicar novas temáticas e a participação no controle e gestão social das políticas ensejadas. Como movimentos sociais do campo relevantes que trouxeram para a pauta do debate, tanto as questões emergentes como as lutas históricas, destacam-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), os Movimentos Indígenas, o Monape (Movimento Nacional dos Pescadores), o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), a Conaq (Coordenação Nacional dos Quilombolas), Contag, Fetraf (caracterizados como movimentos de agricultores/as e trabalhadores/as rurais) (Silva, 2006).

No que se refere a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, diante do total descaso com que era tratada a educação rural, apresenta uma atenção maior em relação às diretrizes anteriores, sobretudo na compreensão do currículo escolar, na consciência ecológica e na valorização da práxis rural. É importante ressaltar que os sujeitos do campo constroem conhecimento nos espaços informais, propagando uma maneira particular de viver e conhecer o mundo que os cerca. Pensar a educação, nessa perspectiva, implica compreender a construção do saber como algo vivo, dinâmico e imbricado de significado.

As discussões em torno de uma Educação do Campo assentada em princípios que reconhecem os diversos sujeitos do campo, bem como suas necessidades e interesses, ganham força no cenário educacional, especialmente a partir da conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Também a realização da I Conferência de Educação “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, trouxe contribuições importantes para o redimensionamento da educação existente no meio rural brasileiro.

A origem do conceito de Educação do Campo está aportada nas demandas apresentadas pelos movimentos camponeses, em prol da construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este conceito abarca uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que concebem o campo, a educação e a escola sob outras perspectivas. É a partir desse contexto que surgem o Pronera e a Coordenação geral de Educação do Campo (Silva, 2006). A compreensão das diversas formas de organização do campesinato e das formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio, é

fundamental para a gestão de políticas públicas educacionais assentadas nos princípios do direito à educação pública.

Pensar o campo como espaço de vida nos instiga a compreendê-lo como lugar onde se realizam todas as dimensões da existência humana, para além da produção de mercadorias. A explicação do território apenas como setor de produção anula o aspecto multidimensional que caracteriza o campo, a exemplo da educação, cultura, produção, trabalho, organização política, etc. Ao conceber o território apenas como espaço de produção, o agronegócio não reconhece a educação como política pública, já que esta dimensão não faz parte das bases constitutivas do seu modelo de desenvolvimento. Para o campesinato, a educação pública é necessária para o desenvolvimento do território, tanto no que se refere à formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação tanto no nível fundamental como no ensino superior, para a prática da cidadania (Fernandes, 2006).

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo passam a ser reconhecidos como protagonistas necessários para a proposição de um projeto educativo que contemple também o ideário campesino. Trata-se de compreender a luta pela terra, o trabalho e a cultura como experiências que apontam o campo brasileiro para além da condição de espaço do agronegócio. Assim, é importante recuperar a memória sobre os ensinamentos que os movimentos sociais produziram ao longo da história, pois existem várias experiências inovadoras de escolas do campo espalhadas pelo país, que tem suas bases ancoradas nesses ensinamentos (Fernandes; Molina, 2004).

Mediante o avanço da discussão sobre a Educação do campo no país, atualmente muitas universidades, movimentos sociais e órgãos governamentais têm se empenhado em prol da oferta e garantia de educação superior para os povos do campo. A discussão em torno das reconfigurações no campo brasileiro e a realidade mais ampla constitui-se em aspecto fundante para a formação não só dos professores e professoras como de outros sujeitos do campo. O curso de graduação em Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do campo figuram como experiências importantes para a formação desses sujeitos, que são desafiados a pensar o campo sob outras perspectivas. Ao objetivar a formação de professores, coordenadores e assessores pedagógicos, para atuar nas escolas, instituições de educação e áreas de assentamento, esses cursos propõem a educação em vários espaços de vida, para além da escola.

Assegurar as singularidades que caracterizam os Povos do Campo³ implica em um rompimento com a supremacia do ideário urbano, exigindo para a escola do/no campo não só um planejamento interligado à vida, à produção e ao trabalho no meio rural, mas também uma educação que garanta aos sujeitos escolares o acesso às tecnologias proporcionadas pelos modernos meios de comunicação, assim como a possibilidade de uma recepção crítica das expressões culturais veiculadas pela mídia. A leitura dos processos produtivos e culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do Projeto Político Pedagógico. Afinal, a educação ocorre tanto na sala de aula como em outros espaços formativos e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados (Arroyo, 2004).

A implementação de políticas educacionais para as escolas do campo perpassa o reconhecimento dos movimentos sociais existentes no campo brasileiro. A relação estabelecida entre os atores inseridos nesses movimentos sociais - em prol da construção de uma escola do campo significativa - fortalece o redimensionamento da educação campesina vigente que, até o momento presente, nega e repudia os sujeitos do campo. A partir dessa relação, estes passam a ser compreendidos como fazedores das escolas do campo, a partir da luta e da organização. Como assinala Caldart "... não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro" (Caldart, 2004, p. 110).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o projeto que mobiliza os sujeitos do campo para a luta está assentado em princípios que defendem a conquista de direitos usurpados, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o movimento pela escola do campo deve ser uma luta da sociedade brasileira e não apenas dos povos do campo, pois a gênese dessa luta contempla os interesses de todos.

³ Povos do campo- nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998, com o intuito de reconhecer as diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com a emergência da pluralização das esferas de vida, a pesquisa qualitativa tem adquirido maior relevância para o estudo das relações sociais. Os novos contextos e perspectivas sociais apresentam as particularidades local e temporal de situações específicas, onde as expressões e atividades humanas clamam por reconhecimento. Nesse momento, não apenas as questões abstratas e universais chamam a atenção dos pesquisadores, mas, sobretudo, aquelas concernentes às experiências sociais e biográficas dos sujeitos, bem como as tradições e formas de vida locais existentes (cf. Flick, 2004, p.17-29).

Essa nova configuração traz desafios para os procedimentos teórico-metodológicos a serem adotados nas pesquisas, uma vez que os estudos quantitativos já não dão conta de compreender esses processos. Daí que a pesquisa empírica requer uma nova sensibilidade. A abordagem qualitativa considera a existência de uma multiplicidade de métodos, o estudo do uso e a coleta de uma diversidade de materiais empíricos que apresentem situações e sentidos concernentes à vida diária dos indivíduos. A utilização de diversas práticas interpretativas objetiva compreender de forma mais consistente o assunto estudado (Denzin e Lincoln, 2006).

Para a pesquisa educacional, a utilização de dados qualitativos possibilita a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, estabelecendo relação com o contexto cultural mais amplo. Para Denzin e Lincoln “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se” (*op. cit.*, p. 22). É a preocupação com o entendimento dos contextos em que estão inseridos os sujeitos, especialmente as singularidades das ações e interações, que motivam os/as pesquisadores a frequentar os locais de estudo. Essa dimensão interpretativa da pesquisa qualitativa possibilita ao/à pesquisador/a conhecer os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos que marcam sua condição no mundo.

Para a abordagem qualitativa, a comunicação do/a pesquisador/a com o campo constitui-se em aspecto inerente à produção do conhecimento. A subjetividade do/a pesquisador/a e dos sujeitos envolvidos fazem parte do processo de pesquisa. É importante considerar as reflexões realizadas durante o registro das ações e observações

no campo, bem como os sentimentos de insegurança, dúvidas e conquistas, como elementos importantes para a interpretação (cf. Flick, 2004, p.69-75).

Na tentativa de reconhecer as especificidades que caracterizam os contextos locais do meio rural, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se propõe a compreender as experiências compartilhadas pelos/as jovens rurais, considerando a diversidade dos espaços sócio-culturais em que estão inseridos. Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa etnográfica na qual a observação participante e os grupos de discussão se constituíram como principal instrumento de coleta de dados. Faremos a seguir algumas considerações sobre a Pesquisa Etnográfica em Educação e sobre o desenvolvimento e utilização dos Grupos de Discussão e do Método Documentário nas pesquisas sobre juventude.

2.1 Pesquisa etnográfica em educação e observação participante

A etnografia constitui-se em um esquema de pesquisa aportada nos princípios da antropologia cultural, representada por Bronislaw Malinowski. Considerado o primeiro antropólogo cultural profissional a passar longos períodos de tempo junto à uma aldeia nativa, foi também o primeiro a descrever os caminhos percorridos para a obtenção dos dados e a experiência do trabalho de campo, o que lhe confere papel importante no desenvolvimento das técnicas de trabalho de campo (Bogdan e Biklen, 1994). A partir dos anos 20 do século passado, Malinowski reconhece a observação participante como única alternativa possível para conhecer o outro em profundidade, a fim de superar os postulados do evolucionismo e do etnocentrismo. Assim, a etnografia passa a ser pensada como pesquisa intensa e duradoura e caberia ao pesquisador apreender a totalidade da vida dos grupos observados, desde o aprendizado do idioma até às especificidades da constituição da vida social, do espírito do nativo e do cotidiano (Mattos, 1996).

Com o surgimento de outros paradigmas de estudo, a exemplo da hermenêutica (cf. Weller, 2007; Scocuglia, 2002), surge a necessidade de dar voz ao participante, uma vez que a interpretação da cultura não deve partir apenas de um único olhar, sobretudo aquele ao qual o estatuto da ciência confere maior autoridade. Esse paradigma vai além da abordagem observacional, uma vez que reconhece a multiplicidade das vozes dos sujeitos como importantes para compreender a cultura (Mattos, 1996).

Nesse sentido, a emergência de estudos etnográficos tanto sobre os contextos interativos das escolas como sobre os ambientes sociais não-estigmatizados contribuem

para o reconhecimento de diversos sujeitos, que fazem parte da cena contemporânea. Assim, ouvir a voz dos sujeitos, sobretudo para além da sua condição de classe, é fundamental para compreender os significados que estes constroem sobre os ritos da vida cotidiana, por exemplo. Tal postura se constitui em avanço, já que tradicionalmente essa abordagem tem sido associada a áreas de exclusão social, onde as narrativas de vida são concebidas sob a perspectiva da violência, entre outros aspectos negativos.

Sobre as origens antropológicas da pesquisa em educação, Bogdan e Biklen (1994) destacam que estão ligadas aos trabalhos desenvolvidos por Franz Boas, expoente da antropologia interpretativa e o primeiro a escrever sobre antropologia e educação, no final do século XIX. Também figura como um dos primeiros a residir nos contextos naturais dos sujeitos, ainda que por pouco tempo, além de ter reconhecido o papel relevante dos informantes. Ao contrário de outros antropólogos, acreditava na abordagem indutiva das culturas, afirmando que o estudo deveria se propor a conhecer a visão que cada membro tinha de sua cultura.

A abordagem da educação como objeto privilegiado da antropologia no interior da escola data dos anos 1930, com os estudos desenvolvidos pela antropóloga Margaret Mead nos Estados Unidos. Estes se propunham a compreender os aspectos referentes às formas de transmissão, à formação da personalidade e aos modos de aprendizagem das crianças na escola. Mead apontou, ainda, a importância de os professores estudarem os contextos de socialização dos alunos, objetivando uma melhor atuação em sala de aula (Bogdan e Biklen, *op.cit.*)⁴

Somente a partir dos anos 1970 é que o interesse por outros assuntos concernentes à escola amplia-se consideravelmente. Conforme destaca André (1995), pesquisas sobre as questões relacionadas à integração na sala de aula, como a interação professor-aluno, bem como os métodos de avaliação educacional, figuram como temas recorrentes nos estudos etnográficos em educação neste período. Também surgem com muita força os estudos etnográficos diagnósticos, os etnohistoriográficos e os etnomatemáticos.

Ainda segundo André (1995), os anos 1980 representam um marco na popularização da pesquisa de tipo etnográfico. Trabalhos como teses, dissertações e pesquisas realizadas por docentes sobre o espaço da sala de aula e as representações dos sujeitos escolares estiveram concentrados especialmente nos programas de pós-graduação em educação do Brasil. Nos anos 1990, as pesquisas etnográficas foram

⁴ Pfaff destaca que na Alemanha estudos etnográficos em Educação já vinham sendo realizados desde o século XIX (cf. Pfaff, 2009).

mais consistentes e regulares, além de trazer novos objetivos, fundamentos e procedimentos, o que possibilitou realizar uma avaliação crítica destes trabalhos, tanto para identificar contribuições como para refletir sobre as principais lacunas.

Nesse sentido, Mattos (2006) e André (1995) elencam alguns aspectos que carecem de reflexão para que a abordagem de pesquisa etnográfica no Brasil seja melhor aplicada, a saber: a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, a utilização indiscriminada e individualizada dos instrumentos e o desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia. Chamam a atenção, ainda, para o processo de análise que desconsidera a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relato final do trabalho. O lugar da experiência dos sujeitos deve ser reconhecido como aspecto primordial da abordagem etnográfica. O pesquisador não deve apenas falar sobre o pesquisado e sim com ele.

A caracterização de um trabalho etnográfico em educação torna-se possível quando este faz uso de técnicas usadas na etnografia, como a observação participante, a entrevista narrativa, a história de vida, os grupos de discussão, a análise de documentos, dentre outros. No entanto, embora estes sejam usados em pesquisas educacionais desde a década de 80 do século XX, muitos estudos utilizam os instrumentos de forma aleatória, o que contribui para o descrédito da abordagem etnográfica (André, *op. cit.*). Também o reconhecimento do papel da teoria na pesquisa etnográfica é fundamental, já que, em muitos estudos que se autodenominam como qualitativos, o referencial teórico apresentado no início do trabalho nem sempre dialoga com o processo de coleta de dados e com a análise posterior.

A pesquisa etnográfica prevê, ainda, a construção de um plano de trabalho flexível, marcado pela revisão, reavaliação e reformulação, pois a pesquisa reconhece a possibilidade de descobrir novos conceitos, novas relações e novas formas de entender a realidade. O trabalho de campo exige não somente o domínio metodológico e teórico do tema, como também o conhecimento sobre o meio pesquisado (cf. Weller, 2005). Ao se inserir no campo, o pesquisador estabelece contato com experiências, situações, circula em lugares e eventos, o que garante um contato direto e prolongado. A imersão nos ambientes educativos é importante para entender as referências que os sujeitos utilizam para interpretar seus pensamentos, sentimentos e ações. O pesquisador tem o desafio de apreender e retratar esses significados (André, *op. cit.*). Que sentidos são atribuídos pelos sujeitos às suas vidas, ao cotidiano, ao mundo que os cerca? Que percepção os sujeitos têm de si mesmos?

A descrição densa e a indução figuram como princípios importantes da pesquisa etnográfica. O pesquisador reconstrói por escrito ou por transcrições literais a grande quantidade de dados que ele acessa no decorrer do trabalho de campo. Essas descrições devem garantir a especificidade do particular, ao mesmo tempo em que retorna à totalidade do evento observado. As interações e ações dos sujeitos devem ser reconstruídas pelo pesquisador, admitindo outras formas de entender, conceber e recriar o mundo. Também a ênfase no processo constitui-se em característica importante dessa abordagem, afinal são os acontecimentos e não os resultados finais que devem ser enfatizados.

2.1.1 Observação participante

A observação participante como orientação teórico-metodológica esteve presente desde os estudos de grupos nativos realizados por Malinowski e as investigações de campo sobre as comunidades urbanas realizadas pelos sociólogos da Escola de Chicago (Coulon, 1995).

Para muitas abordagens de pesquisa, as práticas são acessadas através da observação, que permite ao observador tomar conhecimento das ocorrências de um determinado meio. A observação participante fundamenta-se na localização das situações ocorridas no aqui e agora e nos ambientes da vida humana, além de se constituir como habilidade diária metodologicamente sistematizada (Flick, 2004, p.152-158). Nesse sentido, é necessário que não haja a intenção de modificar o ambiente, afinal os lugares, as pessoas e situações observadas em sua manifestação natural são importantes para interpretar e compreender os fenômenos que marcam a existência dos sujeitos.

No que se refere à utilização da observação André (1995) afirma que as questões referentes ao início e à duração do contato com os sujeitos constitui-se em preocupação para o/a pesquisador/a. As informações iniciais a que o/a pesquisador/a tem acesso, bem como a relação estabelecida com os/as informantes-chave devem ser consideradas nesse primeiro momento. O tempo destinado ao contato com a situação estudada pode variar em função de alguns aspectos: as especificidades do trabalho, o tempo disponível do/a pesquisador/a, sua aceitação pelo grupo, sua experiência em trabalho de campo e o número de pessoas envolvidas na coleta de dados.

A inserção do/a pesquisador/a no campo como participante e o acesso às pessoas caracterizam a observação participante como um processo que deve ser

cuidadosamente planejado para que se compreenda os aspectos essenciais das questões de pesquisa. A adoção de critérios para a realização da observação também é importante para garantir a confiabilidade do processo de coleta de dados. Nesse sentido, Spradley (1998 *apud* Flick, 2004, p.153) apresenta as fases da observação participante da seguinte forma: primeiramente, a observação descritiva, que é realizada no início e tem como objetivo auxiliar o pesquisador no campo em estudo. Esta oferece descrições não-específicas, além de propiciar o desenvolvimento de questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas. Em seguida, a observação focal possibilita centrar a atenção nos processos e problemas mais cruciais para as questões de pesquisa; e, por fim, a observação seletiva que ocorre mais ao final da coleta de dados e busca encontrar elementos relacionados aos tipos de práticas e processos descobertos na fase anterior.

O registro das observações figura como elemento fundamental para a análise a ser realizada posteriormente. Faz-se necessário, portanto, adotar um procedimento criterioso para a produção das notas de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo devem ser registradas após a saída do local, no final do período de observação, já que em alguns casos não é recomendável tomar nota diante dos sujeitos. O/a pesquisador/a deve ter cuidado com as anotações, pois estas apresentam informações sobre os sujeitos observados, além de reflexões pessoais. O registro de idéias, estratégias e dos padrões que emergem é importante para a reflexão dos dados de um estudo qualitativo. As notas de campo caracterizam-se pela descrição (registro objetivo dos detalhes que ocorrem no campo) e pela reflexão (apreensão do ponto de vista do observador, de suas idéias e preocupações). É importante considerar que toda descrição representa, ainda, escolhas e juízos. O/a pesquisador/a deve buscar ser o mais descritivo possível, dentro dos parâmetros dos objetivos do estudo.

Para Adler e Adler (1998 *apud* Flick, 2004, p.151), a expressividade dos dados reunidos pode ser garantida com o uso da triangulação de observações com outras fontes de dados, além da inserção de diferentes observadores. Cabe destacar a relevância do reconhecimento das diferenças de gênero, pois as observações em locais públicos trazem restrições às mulheres, especialmente no que se refere ao acesso e à movimentação.⁵ Daí a importância de garantir a utilização de equipes com componentes de ambos os sexos nas pesquisas que envolvem a observação participante em espaços públicos.

⁵ Um exemplo dessa restrição diz respeito por exemplo à frequentação de bares e festas por pesquisadores/as do sexo feminino, sobretudo no meio rural. O critério também é recorrente, por exemplo, à dificuldade que um pesquisador do sexo masculino encontra para assistir a uma reunião de mulheres.

O/a pesquisador/a deve adotar uma postura apropriada, estando atento às consequências da posição assumida para o desenvolvimento da pesquisa, para não incorrer em observações equivocadas. Na observação participante, o/a “pesquisador [a] tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p.28). Ao reconhecer o significado dos sujeitos, bem como de seus relatos, também é importante considerar que o/a pesquisador/a é alguém que vive, sente e cria. É alguém que atua no mundo, se relaciona e se transforma. Por isso, em todos os momentos, deve haver um esforço do/a pesquisador/a em tomar consciência da sua subjetividade.

Ainda que a postura adotada pelo/a pesquisador/a contribua para o êxito da pesquisa, Flick (2004) destaca que nem todos os fenômenos importantes para o estudo podem ser observados nas situações em que eles acontecem. O conhecimento do/a pesquisador/a na observação participante apóia-se na observação parcial das ações. Daí a importância de integrar outros métodos de pesquisa que garantam a enunciação verbal como elemento importante para compreender relações e fatos.

2.2 Grupos de discussão e o método documentário

A utilização dos grupos de discussão acontece inicialmente na Alemanha, na década de 50 do século XX, em estudos com diferentes classes sociais, desenvolvidos por integrantes da Escola de Frankfurt. Nesses estudos, os grupos de discussão ainda não eram utilizados para a exploração de opiniões individuais, sendo que a opinião do grupo era vista como soma de opiniões (cf. Weller, 2006).

Somente no final da década de 1970, com as contribuições do arcabouço teórico do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia, os grupos de discussão passaram a ser reconhecidos como um método de pesquisa e não apenas como uma técnica de coleta de opiniões. Para adquirir a propriedade de método, é preciso “que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico” (Bohnsack, 1999 *apud* Weller, 2006, p.245).

Os grupos de discussão como método constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Mangold, citado por Weller (2006), propôs, com suas reflexões, um aspecto a ser pesquisado por meio dos grupos de discussão: as opiniões de grupo. Estas

expressam as orientações coletivas ou visões de mundo provenientes do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa. A partir desse momento, os participantes passaram a ser vistos como representantes de um meio social, e não mais apenas como detentores de opiniões. Havia o interesse pelas vivências coletivas e posições comuns dos sujeitos pertencentes à diferentes classes sociais. Nesse sentido, as opiniões de grupo não são apenas atualizadas no decorrer da discussão, lembrando que as manifestações individuais acerca do tema proposto são produto da interação mútua.

A partir da década de 1980, muitos estudos sobre juventude passaram a utilizar os grupos de discussão como método de pesquisa, dada a possibilidade que oferecem ao pesquisador de conhecer as experiências típicas da fase juvenil. O uso dos grupos de discussão em estudos sobre juventude possibilitaram a elaboração de algumas tipologias: desenvolvimento (mudanças biográficas); geracional; do meio social (origem social e orientação biográfico-profissional); de formação educacional (referentes aos tipos de escola); de gênero (análise das diferenças biográficas e escolhas profissionais de jovens de ambos os sexos). Estas tipologias foram desenvolvidas pelo sociólogo Ralf Bohnsack (*apud* Weller, 2006).

Vale ressaltar, ainda, que, embora este método seja bastante difundido nos estudos sobre juventudes, tem sido aplicado em pesquisas com crianças, portadores de necessidades especiais e adultos. Como aponta Weller, os grupos de discussão apresentam vantagens que transcendem a justificativa da economia de tempo na coleta de informações. Ainda sobre esse aspecto, o pesquisador deve ficar atento com a preparação do trabalho de campo, pois, em alguns contextos, a realização do grupo se estende até três ou quatro horas.

Para Weller, existem vantagens que podem ser obtidas com a utilização desse método especialmente nas pesquisas com jovens. São elas: a) Estando em grupo e pertencendo ao mesmo meio social, os jovens demonstram espontaneidade para expressar sua linguagem, o que permite captar aspectos da vida cotidiana; b) O diálogo entre membros de um mesmo meio social possibilita conhecer as singularidades das vivências tecidas neste espaço; c) Os membros do grupo protagonizam um diálogo bastante interativo, próximo ao experienciado em outros espaços da vida cotidiana. Nesse sentido, a presença do pesquisador e do gravador não constroem o grupo, sobretudo porque o pesquisador assume o papel de ouvinte minimizando a sua interferência; d) Devido à densidade presente nas discussões em grupo, é possível que os jovens façam reflexões mais consistentes e profundas sobre determinados temas; no

grupo é possível corrigir fatos distorcidos, distantes da realidade que partilham, o que torna mais difícil os jovens produzirem narrativas a partir de histórias inventadas. Os colegas tendem a se pronunciar questionando a veracidade dos fatos. Dessa forma, é possível atribuir maior confiabilidade às produções coletivas narradas (Weller, 2006, p.250).

É fundamental ressaltar que a realização de grupos de discussão traz alguns desafios para o/a pesquisador/a, afinal, existem critérios para a condução dos grupos que devem ser considerados para que esse método tenha êxito. A elaboração de um tópico-guia contendo as questões que servirão de estímulo para a discussão entre os/as jovens deve ser feita com base na revisão bibliográfica bem como nos estudos exploratórios do campo de pesquisa (cf. Apêndice A). O tópico-guia não se constitui em um roteiro que deve ser seguido à risca, mas ele é um instrumento importante para o/a pesquisador/a conduzir a discussão, já que os temas estão bem encadeados. Weller (*op.cit.*) destaca a importância da pergunta inicial ser a mesma para todos os grupos, pois, num momento posterior, estes serão analisados comparativamente.

Bonhsack (*apud* Weller, 2006) destaca a relevância do momento inicial da pesquisa- representado aqui pela relação estabelecida com o grupo. O contato com os membros do grupo deve estar pautado numa base de confiança mútua para que se sintam seguros e à vontade. O início da discussão deve ser feito com uma pergunta mais vaga e geral, visando estimular a participação interativa dos membros. As perguntas devem gerar narrativas, daí a necessidade de priorizar aquelas que perguntam pelo *como*, pois estas promovem relatos mais consistentes e detalhados. É importante que as perguntas sejam dirigidas a todo o grupo e, portanto, o/a pesquisador/a não deve direcionar o olhar para um único membro ao realizar a pergunta.

Outro aspecto importante a ser garantido pelo pesquisador é a autonomia do grupo para organizar ou ordenar as falas, escolher a forma e os temas do debate, incentivando o grupo a dirigir a discussão. Nesse sentido, o/a pesquisador/a atua em momentos específicos, quando solicitado, ou diante da necessidade de propor outra pergunta, para garantir a integração do grupo.

Quando o grupo sinalizar o esgotamento da discussão, o/a pesquisador/a poderá realizar perguntas imanentes com o intuito de aprofundar os temas discutidos e esclarecer as dúvidas referentes às produções discursivas do grupo. Após esta etapa, o pesquisador poderá realizar perguntas exmanentes ao grupo, ou seja, sobre temas que ainda não tenham sido discutidos pelo grupo, mas que contribuem com a pesquisa.

Quanto à seleção dos grupos, o critério definido por Anselm Strauss (*theoretical sampling*) como amostra teórica é bastante pertinente para o desenvolvimento do método. Este critério se orienta pela construção de um *corpus* que se sustenta no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Dessa forma, a amostra teórica não é definida previamente, mas no decorrer do processo de pesquisa. À medida que se realizam os grupos de discussão, o/a pesquisador/a terá condições de escolher os próximos entrevistados com base nas informações acessadas na entrevista anterior (Weller, 2005 e 2006). Esse procedimento possibilita a comparação constante dos dados no decorrer da coleta destes e visa a formulação de teorias fundamentadas nos dados empíricos (cf. Strauss e Corbin, 2008).

Para Weller (*op.cit*), o pesquisador deve se orientar pelo princípio da saturação para determinar o número de grupos de discussão necessários à pesquisa, pois, a partir de um ponto, as informações começam a se repetir, tornando desnecessária a realização de mais grupos. Também é importante construir um relatório apresentando a situação do grupo de discussão, os entrevistados e o local, com o intuito de explicar como se deu o processo de interação entre o entrevistador/a e entre os entrevistados/as. Ainda com o objetivo de obter informações adicionais sobre os/as entrevistados/as, recomenda-se a aplicação de um questionário ao final da realização do grupo (cf. Apêndice B).

2.2.1 Análise dos dados: o método documentário

O Método Documentário está aportado nas raízes teóricas da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, além de contar com a influência da fenomenologia social, da etnometodologia e da escola de Chicago. Apesar da intensa adaptação e aplicação do referido método para a análise de fotografias e imagens (cf. Bohnsack, 2007), o método documentário também é amplamente utilizado na análise de grupos de discussão. Esse método é o instrumento teórico-metodológico utilizado para analisar as distintas visões de mundo, que, por sua vez, estão ancoradas em experiências ligadas a determinada estrutura, constituindo-se em base comum das vivências que marcam a existência dos sujeitos. Essas visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e fazem parte do campo definido por Mannheim como ateórico. No entanto, a compreensão da visão de mundo e da orientação dos grupos só é possível a partir da conceitualização e explicação teórica das práticas desse conhecimento ateórico (cf. Weller *et al*, 2002; Weller, 2005).

O objetivo desse procedimento teórico-metodológico de análise de dados, introduzido pela sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, é superar o dilema

dicotômico entre objetividade e subjetividade, já que o conhecimento atóricico, silencioso ou implícito, como definido por Polanyi, rege a ação (cf. Bohnsack e Weller, 2006). O método documentário permite o acesso à estrutura de tal ação, que, por sua vez, possibilita a reconstrução da perspectiva dos atores. Essa estrutura é representada pelas pessoas como um saber comum que todos dispõem e isso implica dizer que não é somente o/a observador/a-pesquisador/a que terá acesso privilegiado, já que os/as entrevistados/as detêm um saber que desconhecem (Weller *et al*, 2002).

Uma outra característica da interpretação segundo este método refere-se a uma mudança na postura de análise, visto que ela deixa de estar orientada para o *que* e passa a orientar-se pelo *como*. Assim, a tarefa do/a pesquisador/a não é explicar a realidade das pessoas que participam da pesquisa, mas analisar *como* é constituída a realidade na qual elas estão inseridas. Nesse sentido, a pergunta pelo *como* nos remete à identificação do *habitus* elementar da prática⁶. Essa compreensão funcional ou interpretação genética é o que define a funcionalidade da ação nesse modo de interpretação. Já a interpretação imanente da realidade social é aquela que apercebe-se de forma intuitiva e que é devolvida ao cotidiano. Para Mannheim, citado em Weller *et al* (2002), existem três tipos de sentidos que podem ser identificados em uma ação cotidiana como exemplo, o gesto de dar uma esmola. Um nível de sentido *imanente* ou objetivo que é dado, ou seja, que pode ser interpretado imediatamente; outro refere-se ao nível de sentido *expressivo* e constitui-se naquele transmitido através das palavras ou ações e que exige um conhecimento dos atores envolvidos para que possa ser interpretado; por último o nível *documentário* que documenta a ação prática e exige que o processo de interpretação também envolva a posição daquele que está interpretando.

A compreensão deste último nível dá-se somente por meio da postura genética. Essa postura - viabilizada através da pergunta pelo *como* - é fundamental para a compreensão do sentido documentário das visões de mundo ou dos sentidos das ações de determinados grupos. O acesso a esse sentido documentário dá-se somente através da interpretação; para isso, faz-se necessária uma via de acesso ao conteúdo subjetivo do outro, bem como uma análise da inserção do pesquisador/a no contexto social do grupo pesquisado para que se possa conhecer as experiências e representações coletivas dos sujeitos da pesquisa (Weller, 2005).

Após essas etapas, faz-se necessária a reconstrução detalhada das referências verbalizadas e o modo como estão relacionadas entre si, já que a interpretação

⁶ O conceito de *habitus* aqui utilizado está em consonância com os estudos de Bourdieu. Para maiores informações sobre o conceito ver. NOGUEIRA E NOGUEIRA, Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

documentária não parte de metodologias ou teorias pré-concebidas: estas são desenvolvidas e incorporadas de forma reflexiva durante o processo de pesquisa. Para isso, a análise processual deve levar em conta a dramaturgia dos discursos; estes, por sua vez, são identificados como metáforas de foco. As metáforas de foco referem-se aos centros de convivência que são comuns aos membros do grupo pesquisado. Tais centros foram denominados por Mannheim como espaço de experiências conjuntivas e dizem respeito àquelas experiências biográficas e de socialização que são semelhantes e que por isso dispõem de um espaço experiencial comum: “Estes interesses comuns podem resultar das experiências associadas à geração, ao meio social, ao gênero, à fase de desenvolvimento”, entre outras (Weller, 2006, p.27).

A partir dos três níveis de sentidos apresentados por Mannheim, o método documentário foi atualizado e adaptado para a análise de dados empíricos por Ralf Bohnsack. Dessa forma, ao “invés da reconstrução do *decurso* de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o *sentido* dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário)” (Weller, 2005, p.268). Assim, o método documentário tem se constituído em uma importante abordagem teórico-metodológica na análise dos grupos de discussão (cf. Weller, 2005 e Bohnsack e Weller, 2006).

A análise se inicia com a etapa denominada interpretação formulada. Nessa fase, “busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial” (Weller, 2006, p.251). Primeiramente, é realizada uma divisão em temas e subtemas,⁷ sendo importante o reconhecimento da autoria da fala inicial, por exemplo, se partiu do/a pesquisador/a ou dos membros do grupo. Em seguida, seleciona-se as passagens centrais do grupo ou as metáforas de foco. Também deve-se fazer a seleção das passagens relevantes para a pesquisa, considerando os objetivos do estudo e a interação existente entre os membros do grupo. Não é necessário transcrever todo o grupo de discussão, mas deve-se transcrever a passagem inicial, as passagens ou metáforas de foco, bem como os trechos importantes para a pesquisa.

A análise inicia-se com a passagem inicial, em seguida as passagens de foco e, ainda, as que discutem as questões concernentes ao tema da pesquisa. Deve-se reescrever o que foi dito pelos membros do grupo, trazendo o conteúdo das falas para uma linguagem que poderá ser compreendida pelos leitores que não pertençam ao mesmo meio social dos participantes. Nessa fase, não são feitas comparações,

⁷ Para compreensão desse procedimento foi incluída a divisão temática completa dos grupos de discussão analisados nesta dissertação (cf. Apêndices F e G).

tampouco são apontadas referências ao campo ou à literatura, pois nesse momento busca-se analisar a estrutura básica do texto.

A segunda fase - denominada interpretação refletida -, implica uma observação de segunda ordem, em que o pesquisador se propõe a realizar a análise, podendo se pautar no conhecimento teórico e empírico construído nos contextos estudados. Para Weller, a interpretação refletida “busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (Weller, 2006, p.251). Essa interpretação tem por objetivo a reconstrução desse “quadro de orientação”. Essa segunda fase é subdividida em outras duas. Na primeira, dedica-se à reconstrução da organização do discurso e à análise da interação entre os participantes do grupo. O pesquisador busca analisar não somente questões temáticas relevantes, mas padrões semelhantes ou aspectos típicos do meio social. O próximo consiste na análise de uma outra passagem do mesmo grupo de discussão com o intuito de se estabelecer uma comparação interna, ou seja, como os mesmos jovens se posicionam diante de um outro tema. Em seguida o/a pesquisador/a escolhe um segundo grupo. Após a análise da passagem inicial, dá-se seguimento à comparação externa, ou seja, como os/as jovens de outro grupo se posicionaram em relação a um mesmo tema, que também foi discutido pelo outro grupo, e assim sucessivamente. A interpretação dos dados só ganha forma e conteúdo quando fundamentada na comparação interna e externa (Weller, 2006).

Parte II – Trabalho de campo

CAPÍTULO III – PELOS CAMINHOS DA PESQUISA DE CAMPO

3.1 As estradas que me levaram ao Distrito Espirado - antecedentes da pesquisa

A minha entrada no Distrito Espirado foi possível devido às muitas andanças feitas na área rural de alguns municípios baianos.⁸ A graduação em pedagogia no período noturno, iniciada em 1995, era conciliada com a docência no período diurno nos níveis fundamental e médio, no colégio da sede do município baiano de Palmas de Monte Alto. Ministrava as disciplinas língua portuguesa e literatura brasileira para jovens e adolescentes predominantemente de origem rural. A presença de jovens residentes no meio rural, que se deslocavam diariamente para estudar, trouxe-me algumas indagações a respeito de seu cotidiano e aspirações futuras. Conhecer os sentidos atribuídos por esses jovens ao movimento de ir e vir até a sede do município para estudar, era uma das questões que perpassava minha prática pedagógica.

Ao concluir a graduação em 1998, iniciei um trabalho de coordenação pedagógica nas classes multisseriadas, especialmente com os professores e as professoras do meio rural, no período de 1999 a 2000. A partir daí, inicia-se meu itinerário pelo universo escolar, social, cultural e político deste espaço, assumindo todas as implicações profissionais e pessoais que essa inserção proporcionou. Conviver diariamente com a problemática do campo possibilitou-me conhecer outras lógicas de existência, outros conhecimentos construídos em contextos sociais específicos. A partir dessas reflexões minha produção oral e escrita sobre a educação rural, tanto nas escolas como em outros espaços formativos, foi ganhando sentido. Como o trajeto particular de cada um de nós se entretetece num trajeto mais envolvente da nossa coletividade, fui inserindo-me em outros contextos educativos, fazendo parte de Associações Escolares no Campo, ministrando cursos formativos para as famílias, professores/as e alunos/as de cursos de graduação em cidades baianas. A relação estabelecida com as famílias rurais instigava-me a conhecer as diversas organizações familiares existentes no meio rural, bem como o seu papel na formação das crianças e jovens. Nesse sentido, desenvolvi um estudo sobre essa instituição no âmbito do Programa de Pós-graduação lato sensu em Psicologia da Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre os anos de 2001 a 2002.

⁸ Nos capítulos relativos à apresentação dos dados empíricos a narração em primeira pessoa também é um convite ao leitor, para que este acompanhe a pesquisadora por estas estradas pelo interior do país.

Entre os anos de 2001 a 2004, juntamente com um colega, assumi a coordenação pedagógica dos colégios, ensino fundamental – 5ª a 8ª dos distritos rurais de Espirado, Rancho das Mães, Pinga Fogo e Barra do Riacho, localizados no município baiano de Palmas de Monte Alto. O trabalho consistia em acompanhar o planejamento de ensino quinzenal⁹ dos docentes dos distritos na sede do município. Esses professores, em sua maioria, residiam na sede e se deslocavam para trabalhar nos colégios. Também era nossa atribuição orientar e acompanhar os eventos escolares como festas de São João, dia das mães, gincanas estudantis, bem como as reuniões com a comunidade escolar ao final de cada unidade. Então íamos também até a escola, especialmente nos eventos que a escola promovia. Também nesse período trabalhei como coordenadora pedagógica de um colégio de 5ª a 8ª série na área rural do município baiano de Matina. Tinha contato com a comunidade local e escolar, o que contribuiu bastante para as reflexões sobre jovens rurais. Este trabalho com os professores/as e, conseqüentemente, com os jovens e suas famílias, influenciou-me na escolha do estudo sobre juventude e escola.

Nos anos de 2004 e 2005, cursei as disciplinas “Educação e intervenção sócio-educacional para a cidadania” e “Educação, lazer e cultura juvenil” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na condição de aluna especial. Nessas disciplinas, pude discutir juntamente com meus pares as práticas educativas para a cidadania, em meios escolares e informais ocupados por jovens (homens e mulheres) que têm suas histórias silenciadas, bem como as relações de gênero construídas nesses espaços.

Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação na Universidade de Brasília (UnB), frequentei alguns espaços formativos que foram importantes para pensar o tema no decorrer da pesquisa. Dentre estes, destaco a participação nos eventos: II Seminário Nacional Interdisciplinar sobre Violência contra a Mulher Adolescente/Jovem,¹⁰ I Conferência Nacional de Educação Básica,¹¹ Seminário Transporte Escolar Rural,¹² II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo,¹³ entre outros, que foram significativos para compreender as questões referentes à educação no/do campo brasileiro, destinada à crianças e jovens que vivem neste espaço. Além destes, considero o I Festival Nacional da Juventude Rural,¹⁴ realizado em Brasília, no período de 26 a 29

⁹ Os docentes do Distrito Espirado realizavam o planejamento de ensino na própria escola.

¹⁰ Brasília-Df, 29 a 31 de agosto de 1997, www.portal.saude.gov.br

¹¹ Brasília-Df, 14 a 18 de abril de 2008, www.mec.gov.br

¹² Brasília-Df, 08 e 09 de maio de 2008, www.ceftru.unb.br

¹³ Brasília-Df, 04 a 06 de agosto de 2008, www.encontroobservatorio.unb.br

¹⁴ Brasília-Df, 26 a 29 de março de 2007, www.contag.org.br/juventude/

de março de 2007 como momento ímpar para o desenho inicial da pesquisa. Esse evento contou com a participação de jovens de 25 estados brasileiros, dirigentes sindicais, delegações estrangeiras, representantes de ONGs, coordenadores de grupos de jovens e secretários de governo. O referido evento propunha uma análise das políticas públicas destinadas aos jovens rurais, com destaque para a discussão sobre educação, cultura, trabalho e lazer.

Contemplou ainda a realização de conferências, jogos esportivos, oficinas culturais, além da construção da carta da juventude rural, da escolha do hino, da caminhada na Esplanada dos Ministérios e da audiência na Câmara dos Deputados. No decorrer do evento, realizei um total de cinco grupos de discussão com jovens oriundos de assentamentos, integrantes de movimentos sociais, grupos de igreja e estudantes provenientes dos Estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Ceará e do Distrito Federal. Foi uma espécie de estudo exploratório, no qual abordei temáticas relacionadas com a discussão que apresento neste estudo, a saber: o que é ser jovem e viver no campo, percepções sobre a escola e o saber escolar, relações estabelecidas entre a escola e a comunidade, lazer e o fim de semana no campo, relações com pais e irmãos, o trabalho e as relações de gênero. Durante a 1ª Conferência Nacional de Juventude¹⁵, realizada em Brasília no período de 27 a 30 de abril de 2008, pude conhecer mais a fundo as questões que perpassam a vida dos jovens brasileiros, numa perspectiva ampla, ao mesmo tempo em que reconhecia as especificidades que demarcam a condição juvenil em distintas localidades. Foram dias intensos de discussão, partilha, construção e resistências protagonizadas por jovens que ali estavam para apontar os caminhos a serem trilhados pelas políticas públicas. Um aspecto importante nessa conferência diz respeito à participação do Grupo de Trabalho Juventude do Campo, que conquistou votação expressiva em quesitos como: acesso à terra e à reforma agrária; garantia de políticas públicas que promovam a geração de trabalho e renda para o jovem e a jovem do campo; e a efetivação da educação do e no campo pública, gratuita e de qualidade. Essa movimentação foi significativa para refletir sobre as demandas e conquistas apontadas pelos jovens rurais, para além dos aspectos regional, escolar, cultural e social.

Os eventos acadêmicos: II Congresso Internacional Cotidiano-diálogos sobre diálogos,¹⁶ III Simpósio sobre Juventude Brasileira,¹⁷ 8º Fazendo Gênero – corpo, violência e poder,¹⁸ as disciplinas “Juventude, Educação e Cultura” e “Campesinato”; e a

¹⁵ Brasília-Df, 27 a 30 de abril de 2008, www.juventude.gov.br/conferencia

¹⁶ Niterói-Rj, 03 a 06 de março de 2008, www.grupalfa.com.br

¹⁷ Goiânia-Go, 04 a 06 de junho de 2008, www.ucg.br/eventos/jubra3

¹⁸ Florianópolis-Sc, 25 a 28 de agosto de 2008, www.fazendogenero8.ufsc.br

minha inserção no grupo de pesquisa Geraju – gênero, raça e juventude constituíram-se em espaços de aprendizagem, trocas entre os pares e partilha de questões que perpassam as pesquisas nos distintos meios sociais. Estes foram importantes para acompanhar a construção dos temas de pesquisa, tanto na perspectiva das instituições universitárias como na perspectiva dos movimentos sociais, especialmente do campo. No entanto, existe uma solidão que nos acompanha nessas andanças, uma vez que esses espaços e tempos destinados para a realização de um mestrado não são suficientes para realizar reflexões mais cuidadosas, para a partilha de dúvidas, construções e inseguranças que marcam a nossa inserção pelo universo da pesquisa.

Mas e os jovens de Espiraiado? A estrada percorrida nas áreas rurais era sempre longa e cansativa, ao mesmo tempo em que se constituía em um momento para pensar: como eles vivem? O que representa o estudo na perspectiva dos filhos/as de lavradores? Que estratégias são elaboradas por eles/as para dar continuidade aos estudos? Como se divertem? O que pensam sobre o futuro? Era sempre assim que me interrogava quando voltava para casa após as visitas que fazia aos colégios rurais. Ao fazer estas reflexões, a distância – que tantas vezes impediu-me de ir ao São João e ao Desfile Folclórico de Espiraiado – foi-se diluindo e dando forma a inquietações sobre eles/as, os/as jovens de lá.

3.2 A entrada no Distrito

A ida para Espraiado trouxe-me um problema. Onde iria ficar nesse período? Constatei que não conhecia tantas pessoas assim em Espraiado, exceto meus ex-alunos do ensino médio.¹⁹ Sabia que alguns estavam por lá, outros já haviam saído. Queria permanecer no Distrito sem a preocupação de estar retornando para a sede do município. Conviver com as pessoas de lá possibilitaria conhecer o dia a dia na comunidade, os lugares frequentados, os assuntos que os interessavam. Foi então que recorri à professora Joana, que morou no Distrito durante muitos anos, para informar-me sobre a possibilidade de ficar numa pensão. Disse-me que não havia nenhum lugar ou casa que recebesse hóspedes, exceto D. Lourdes, comerciante local, que sempre “vendia refeições” em sua casa. Joana gentilmente se dispôs a conversar com D. Lourdes para receber-me, durante o período do trabalho de campo. D. Lourdes aceitou, mas informou que sua casa era simples, sem muita comodidade. Quando nos conhecemos, demonstrou preocupação com as minhas impressões sobre a estadia.

Decidi ir a Espraiado num domingo do mês de fevereiro de 2008. As aulas iniciariam na segunda e eu queria amanhecer lá. Soube então que o Senhor Juca fazia essa viagem aos domingos para “colocar barraca” na feira da Urtiga.²⁰ Fiz o contato com ele e às 5 horas partimos em direção a Espraiado numa camionete do tipo C10. Combinamos que ele deixaria-me na entrada do Distrito e seguiria viagem até a feira. Fui sentada ao lado do Senhor Juca e de sua esposa Benta, que juntos rememoravam os tempos fartos das feiras, desde quando iniciaram. Estávamos no mês das chuvas e as estradas ruins tornavam a viagem longa. Chegamos em Espraiado às 7 horas. Logo à entrada do Distrito, identifiquei o cemitério e mais adiante o colégio, que fica em frente à mercearia e à padaria de D. Lourdes. Desci da camionete em frente à mercearia e à padaria.

D. Lourdes recebeu-me calorosamente juntamente com seu esposo José e suas filhas Luma e Esmeralda. Levou-me primeiramente ao quarto das jovens para colocar a bagagem. Em seguida, tomei café e descansei na cama cedida por Luma. Informou-me

¹⁹ No período de 1998 a 2002, trabalhei como professora do Ensino médio, no Colégio Municipal Eliza T. Moura, localizado na sede do município de Palmas de Monte Alto/BA.

²⁰ A feira livre da Urtiga existe desde a década de 50 do século XX e é uma das mais antigas da região. É realizada no Distrito Rural Vesperina, que pertence ao município baiano de Riacho de Santana e funciona aos domingos. Os barraqueiros são oriundos das cidades baianas de Palmas de Monte Alto, Guanambi e Riacho de Santana. Sr^o Juca e sua esposa Benta participam da feira da Urtiga há 19 anos.

que eu iria dormir na sua cama no período em que ficasse em sua casa. Aos poucos, fui conhecendo a família que me dava “pouso”. D. Lourdes mora no Distrito há muitos anos. Junto com a filha Luma, administra a mercearia e a padaria. É casada com José, comerciante, motorista do transporte escolar e aluno da 6ª série no noturno. As filhas Luma e Esmeralda concluíram o ensino médio recentemente. Soube mais tarde que Esmeralda assumiria uma turma de Educação de Jovens e Adultos na fazenda Cedro.

Ainda na casa, ouço pelo rádio a notícia do suicídio de uma jovem residente nas imediações do Distrito. Foi um domingo muito tenso na localidade. Era o assunto que envolvia os moradores, incrédulos diante desse desfecho. À noite fui convidada por D. Lourdes a acompanhá-la – juntamente com sua família – ao velório da jovem que havia concluído o ensino médio no ano de 2007, em Espraiado. Era moradora de uma fazenda próxima e havia se enforcado na própria casa na manhã daquele domingo.

Fomos no ônibus escolar, juntamente com alguns funcionários do colégio de Espraiado e moradores. À medida que o ônibus passava, as pessoas que também estavam indo para o velório acenavam para que o transporte parasse. Assim, chegamos à casa da jovem com muitas pessoas não só de Espraiado, como das fazendas do entorno. Ao chegarmos à casa encontramos professores/as, jovens, além de crianças, idosos e pessoas de “perto”. Soube mais tarde que o irmão da jovem, juntamente com seu pai e irmã, estavam de mudança para a sede do município. O irmão havia comprado uma casa e queria levar a irmã para estudar. Ao retornarmos, passamos na casa da professora Marisa para visitarmos sua filha Júlia, nascida há um mês. D. Lourdes é tia do marido de Marisa e estava muito empenhada em visitar a criança.

No retorno para casa, fiquei a pensar no significado desses acontecimentos para a família de D. Lourdes, que partilhava na mesma noite a dor da perda e a alegria da chegada. A morte da jovem e o nascimento da criança certamente teriam impactos diferentes para eles. A tessitura da vida que inicia, mas que também é interrompida marca a rotina desses moradores, que juntos comparecem e testemunham as experiências dos “conhecidos”.

No dia seguinte, as aulas iniciariam no Distrito e fazendas. Era tempo de conhecer os/as jovens. O dia amanheceu e logo avistei as crianças se dirigindo até a escola. Eu os observei atentamente adentrando pelos portões. À tarde poderia avistar os/as jovens. Era o início do ano letivo de 2008.

3.3 A pesquisa de campo – os grupos de discussão e a casa de Moema

Cheguei ao Colégio na 1ª semana do ano letivo de 2008. Foi uma semana chuvosa e intensa. Toda a comunidade se mobilizava em torno desse evento: o início das aulas em Espiraiado.

Em um final de tarde do mês de fevereiro, fui apresentada à comunidade escolar. No primeiro momento, tive um breve acesso aos alunos/as na escola, especialmente na sala de aula. Em seguida, apresentei em linhas gerais – aos professores e equipe diretiva – o estudo que pretendia desenvolver no colégio com os/as jovens. Não houve muitos questionamentos por parte dos/das professores, apenas algumas curiosidades sobre a pesquisa. Com a permissão para realizar o estudo, iniciei a preparação do primeiro momento da pesquisa: o trabalho de observação e registro etnográfico. Inicialmente, busquei informações básicas sobre o colégio, tais como: horários de entrada, saída e intervalo, número de turmas e alunos, estrutura física e administrativa, moradia e transportes dos alunos, entre outras.

Aos poucos, meu plano de trabalho foi-se delineando. O acesso aos jovens seria no período da tarde, especialmente em momentos externos à sala de aula, tais como: a hora da entrada, o intervalo e o trajeto casa/escola feito no ônibus. Defini como roteiro das observações o horário de início e término das aulas, a constituição dos grupos, a relação com os/as professores nestes espaços, a circulação nas imediações do Distrito, os vínculos estabelecidos com os colegas, entre outros. Como esses momentos eram vivenciados fora da escola, pude garantir minha presença sem intimidá-los. Meu local de referência era a mercearia de D. Lourdes, que fica em frente ao colégio. Nesse espaço, pude ter uma visão ampla das regularidades e inconstâncias que marcam o cotidiano escolar do Distrito. As observações iniciais também foram importantes para levantar informações que contribuíssem com a problemática da pesquisa, além de possibilitar a interação com os/as jovens do Distrito. Consistiam em atividades como: observação e registro da abertura do início do ano letivo, realização de práticas esportivas, reuniões iniciais com alunos, pais e comunidade, entre outras.

As notas de campo dessas observações foram construídas diariamente no diurno e ao término das aulas no colégio, a partir das 22:30. Era o horário em que parte do Distrito, como o colégio e as casas, entrava em silêncio, exceto alguns bares que se mantinham abertos durante toda a semana. Na casa de D. Lourdes, me dirigia sempre a uma grande mesa que ficava numa sala para fazer minhas anotações. Posteriormente, essas anotações foram digitadas, selecionadas e analisadas.

O segundo momento da pesquisa constituiu-se pela realização dos grupos de discussão com jovens do sexo masculino e feminino formados a partir do critério da amizade, ou seja, os próprios jovens determinavam quem participaria do grupo, com a presença de três a seis integrantes por grupo. Foram realizados um total de dez grupos de discussão com jovens oriundos do Distrito e fazendas vizinhas, alunos da 5ª a 8ª série, entre os meses de fevereiro e março de 2008. No primeiro momento, optei por realizar os grupos com jovens matriculados nos últimos dois anos do ensino fundamental, haja vista que se trata de uma fase em que novas perspectivas e projetos de futuro começam a ser delineados. Questões sobre a continuidade dos estudos, a busca por trabalho na cidade, o ingresso em cursos técnicos fazem parte dos interesses desses jovens.

O processo de formação desses grupos ocorreu de forma tranquila e acessível. Como os jovens se organizavam em rodas de amigos pelo entorno da escola, abordava-os considerando a aproximação existente entre eles. Observei, ainda, que se organizavam em grupos de rapazes e moças, sendo rara a existência de grupo misto. No decorrer da abordagem, os jovens inicialmente demonstravam insegurança quanto ao meu estudo. Alguns perguntavam se era preciso estudar algo para participar da entrevista. Outros simplesmente se recusavam a participar sem apresentar justificativas. Com o passar do tempo, eram os jovens que se apresentavam para que eu os entrevistasse.

No entanto, confesso que nas primeiras semanas senti-me desestimulada a dar continuidade ao trabalho no Distrito. A minha angústia diante do pouco tempo de fala dos jovens – os primeiros grupos de discussão duraram entre 12 e 25 minutos – e da inexistência de um local apropriado para a realização dos grupos minimizaram um pouco minha empolgação inicial. Constatei que o colégio não dispunha de uma sala disponível para a pesquisa, uma vez que todas estavam ocupadas. Inicialmente, realizei os grupos na casa dos professores²¹ e na casa de D. Lourdes, mas não obtive êxito, em razão das intensas interferências externas.

Foi então que numa tarde, quando vagava pelo Distrito – já havia ido ao posto de saúde, a algumas casas, ao mercado municipal – que me deparei com Moema em frente à sua loja de roupas. Nos reconhecemos prontamente, afinal, convivemos no colégio da sede em que lecionei. Moema, uma jovem de 29 anos, havia sido minha aluna no ensino médio. Falei da minha busca e ela ofereceu a casa de seus pais, que estava fechada há

²¹ A casa dos professores – local destinado à estadia dos/das professores que vêm especialmente da sede do município e outras cidades, para trabalhar no Distrito. Está localizada ao lado do colégio e foi construída nos anos 1990 pela prefeitura do referido município.

algum tempo e localiza-se ao lado de sua loja. Disse que assim que limpasse, entregaria-me a casa para que pudesse realizar os grupos de discussão em um local externo à escola.

Foi na casa de Moema que pude conhecer melhor os/as jovens de Espirado e a vida nas fazendas. Com o tempo, tornou-se uma cena constante para muitos moradores a minha presença na companhia de grupos de jovens em direção à casa de Moema. Eu me dirigia até ao colégio, solicitava aos professores que dispensassem os/as alunos e caminhávamos até o local. No caminho, íamos falando do clima, do intervalo, do início das aulas. Ao chegar, sentávamos em papelotes, feitos com as caixas disponibilizadas por D. Lourdes. Não foi possível trazer cadeiras do colégio, pois eram a “conta” para os alunos se sentarem. Ficávamos em círculo e – como num ritual – iniciava pedindo permissão para gravar a entrevista, apresentava meu estudo e, ansiosa, me dispunha a ouvi-los. Nesse primeiro momento, também solicitava que se apresentassem com nomes fictícios, para que suas identidades fossem preservadas. Inicialmente, se mostravam tímidos, surgiam os olhares de soslaio, silêncios demorados frente às questões apresentadas, os risos. Posteriormente, a cumplicidade construída no colégio ia sendo revelada à pesquisadora. Foi assim que falaram sobre suas vidas.

Os grupos de discussão foram realizados seguindo um tópico-guia (cf. Apêndice A) que trazia os temas de interesse da pesquisa. A interação entre os membros variava de um grupo para outro. Apesar de serem colegas de sala, em alguns grupos a conversa fluía; em outros, alguns membros simplesmente mantinham-se em silêncio durante toda a entrevista. Mas, em quase todos os grupos, assuntos como o fim de semana, família, casamento e eventos escolares eram discutidos com mais entusiasmo. No entanto, na maioria desses grupos, a discussão se limitou aos temas apresentados pela pesquisadora, ainda que ao final da discussão fossem novamente instigados a falar sobre assuntos que não havia sido discutidos. As entrevistas foram marcadas pelos sons que ecoavam pelas ruas do Distrito, pois eu as realizei em meio ao cotidiano local. Constatei então que o barulho das motos, os cumprimentos pela rua, as músicas vindas do interior das casas, as brincadeiras das crianças, os carros, eram mais frequentes do que imaginava. Como foram gravadas em um gravador digital *stereo*, as interferências externas não comprometeram a transcrição das falas. Ao término dos grupos de discussão, com o objetivo de obter informações adicionais, cada participante preenchia um questionário com informações relevantes para a constituição do perfil de cada um (cf. Apêndice B).

A cada final de encontro, repetia-se a cena: os jovens se levantavam, fechávamos a janela, as portas e colocávamos um cadeado ao sair. No primeiro dia, entreguei a chave para Moema. No segundo dia disse-me que poderia ficar com a chave. Tinha me “apossado” de sua casa. E assim se seguiram os dias. Chamava os jovens na sala e levava-os até ao colégio ao final do grupo de discussão.

Ao retornar para casa, construía um relatório (cf. Apêndice C), apresentando o processo de realização do grupo, os entrevistados e o local, com o intuito de explicar como se deu o processo de interação entrevistados/as-entrevistadora. Tinha o cuidado de registrar as expressões verbais e corporais, bem como as confidências relatadas quando desligava o gravador. Esses “rabiscos” contribuíram para o processo de análise dos grupos.

O interesse por conhecer melhor os sujeitos que falavam sobre tantos modos de ser jovem me levou, ao final de um grupo de discussão, a perguntar se gostariam de fotografar o período em que não estavam na escola, durante uma semana. O grupo ficou bastante animado e, ao entregar a câmera, senti que iam trazer para mim um pouco da intimidade de suas vidas.²² Produziram 20 fotografias apresentando a rotina diária na localidade em que vivem. Uma análise geral permitiu identificar a predominância das atividades desenvolvidas pelos/as jovens nos espaços da casa e da roça. Somente em quatro registros apresentaram a ida para a escola, as condições de estudo em casa e o jogo de futebol. Para um outro grupo, disponibilizei cadernetas de anotação. Pedi para cada membro registrar verbalmente sua rotina, desde quando levantavam até o término do dia. Quando retornei ao Distrito no mês de julho de 2008, tive acesso aos diários dos jovens. Durante um mês, eles escreveram diariamente no caderno. Trouxeram escritos que foram importantes para a compreensão das falas, dos gestos e dos silêncios que caracterizavam esse grupo.

Apesar deste estudo não adotar imagens como um instrumento central de coleta e análise de dados, a pesquisadora produziu vários registros de situações cotidianas, tanto na escola como na comunidade, com o intuito de reconhecê-los para além das falas. Durante os registros, os jovens se dispunham sempre em grupo, sendo que as “poses” variavam conforme o local e o horário. Ora se abraçavam sorrindo, ora portavam-se seriamente, mas sempre demonstrando disposição para serem fotografados. No mês de julho de 2008, voltei ao Distrito e realizei uma exposição das fotografias no colégio.

²² Os registros fotográficos realizados pelos jovens, bem como os realizados pela pesquisadora no decorrer do trabalho de campo encontram-se organizados no Caderno de Imagens, que posteriormente foi apresentado às comunidades escolar e local do Distrito, no mês de julho de 2008.

Durante três dias, no período do intervalo, os/as alunos apreciaram as fotografias, ao mesmo tempo em que pediam para levá-las para casa.

Embora estivesse envolvida com a formação e realização dos grupos de discussão, também ficava atenta à disponibilidade de alguns sujeitos da escola para uma entrevista, sobretudo à noite. Nesse horário, espaços como a cantina e a sala dos professores foram decisivos para ter acesso a outras vozes. Foi assim que conheci as opiniões de alguns professores, mães estudantes, equipe diretiva, motoristas do transporte escolar e jovens rapazes do ensino médio. Considerei importante saber o que pensavam sobre a escola, o ser jovem, trabalho, família, formação docente, entre outros aspectos. Essas entrevistas possibilitaram localizar informações sobre a escola, tanto nos aspectos concernentes à organização física e administrativa, como nas questões que perpassam o cotidiano escolar. O registro por meio de imagens e as entrevistas com outros sujeitos constituíram o terceiro momento da pesquisa de campo.²³

Com o término da realização dos grupos de discussão e das observações na escola, iniciou-se a preparação para a análise dos dados empíricos. De posse dos dados coletados, dei início à transcrição e divisão temática dos grupos de discussão realizados com os jovens. Essa divisão compreende a identificação das passagens/subpassagens e da metáfora de foco. Embora todos trouxessem aspectos importantes para serem analisados, a escolha de grupos representativos para análise era necessária. Nesse sentido, fiz a transcrição completa e codificada²⁴ de três grupos, tendo o cuidado de preservar as marcas de oralidade dos entrevistados, na tentativa de garantir o reconhecimento do dialeto local e da densidade interativa presente nos grupos. Para a análise, foram escolhidos os grupos “Os jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham.”²⁵ A escolha está aportada nas especificidades apresentadas pelos referidos grupos, tais como o local de moradia e as representações de gênero. Com base nos objetivos do estudo, procedeu-se a seleção das passagens relevantes para a pesquisa e em seguida iniciou-se a análise dos referidos grupos. O processo de análise destes foi feito a partir do método documentário de interpretação (cf. Capítulo 2).

²³ Além das entrevistas gravadas com a comunidade escolar, pude entrevistar 10 moradores residentes no Distrito e nas fazendas.

²⁴ Os códigos utilizados na transcrição das entrevistas foram desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bonhsack, na Alemanha (cf. Apêndice D). Weller (2005) considera relevante numerar as frases dos membros do grupo, bem como criar códigos para apresentar a entonação da voz e as expressões produzidas pelos participantes. Também assinala a importância de apresentar nomes fictícios para os membros, garantindo assim o anonimato destes.

²⁵ O terceiro grupo constituiu objeto de análise e foi importante para subsidiar a reflexão desenvolvida em torno dos outros grupos. Para Weller (2005), o Mét. Documentário não privilegia a quantidade, mas a densidade das análises realizadas. Por isso preferi ficar com dois grupos.

3.4 A escola e os/as jovens



**Figura 1 - Colégio Municipal Wilson Lins – Distrito Espraiado.
O Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries teve início em 1992.**

3.4.1 Breve Histórico

A construção do Colégio no Distrito Espraiado foi marcada por um fenômeno que ainda hoje impressiona os moradores. A enchente ocorrida em 1992 causou estragos que superaram as enchentes anteriores ocorridas nos anos de 1919 e 1966. Somente após o término das enchentes é que a construção do colégio foi concluída. O colégio serviu de abrigo a várias famílias que perderam suas casas e estava pronto para receber alunos, professores e funcionários.

Era o início das turmas de 5ª a 8ª séries, que seriam uma extensão do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, localizado na sede do município, a partir de 1992. Nesse período, os/as professores sem formação para o magistério foram substituídos por novos professores/as. Inicialmente os/as professores/as “formados”²⁶ que vieram da sede do município para ensinar ocuparam uma sala de aula no colégio. Posteriormente, foi construída a casa dos professores, na qual alguns passaram a residir, e está localizada ao lado do colégio.

²⁶ Professor “formado”- curso magistério completo.

O Colégio Municipal Wilson Lins está localizado à entrada da sede do Distrito. À sua frente estão comércios e residências, além de muitas árvores. Também tem um telefone público, que é bastante utilizado pela comunidade local para receber notícias dos parentes que estão “fora”. Aos domingos pela manhã, crianças do Distrito se dirigem até o colégio para participar do catecismo. As dependências físicas são muito pequenas e, no momento da pesquisa, o colégio contava com 5 salas de aula,²⁷ dois banheiros para alunos, um banheiro para professores, uma sala para professores, uma sala para direção, uma sala para secretaria, uma cantina (cf. Apêndice E).

Em termos de organização, o colégio é uma instituição de ensino fundamental da 1ª a 8ª série da rede pública do município que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno matutino é frequentado por crianças oriundas da sede do Distrito, que cursam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Os jovens provenientes das fazendas e sede do Distrito estudam a 5ª a 8ª no turno vespertino. No noturno funcionam uma turma de 5ª a 6ª série, frequentada por adultos e jovens que estudam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de turmas de ensino médio.²⁸

As aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno acontecem nos respectivos horários: 8:00 às 11:45, 13:00 às 17:30, 19:00 às 22:30. O intervalo escolar ocorre num tempo de 15 minutos. O colégio conta com o trabalho de professores que ingressaram na escola através de concurso público municipal e contratos temporários. Alguns professores estudaram os anos iniciais do ensino fundamental no Distrito. São 18 professores que atuam nos níveis fundamental e médio. Trabalham na instituição auxiliares de secretaria e serviços gerais, motoristas do transporte escolar, porteiro e membros da equipe diretiva.

Muitos jovens que estudam à tarde e à noite no colégio provêm do Distrito Vesperina²⁹, da sede do Distrito e de fazendas³⁰ vizinhas como: Alagadiço, Angico, Barrocas, Baldo, Caetano, Caraíbas, Cedro, Covão, Curral Novo, Juá, Jurema, Lagoa do Couro, Malhada Grande, Mari, Muquém, Papaconha, Passagem Funda, Paus Pretos,

²⁷ Na praça do Distrito existe um prédio escolar com duas salas onde funcionam 2 turmas das séries iniciais do ensino fundamental e turmas do PETI no diurno e 1 turma de Educação de Jovens e Adultos no noturno.

²⁸ As turmas de ensino médio funcionam desde 2005. Em anos anteriores, os alunos se deslocavam para a sede do município no transporte escolar rural.

²⁹ Muitos jovens do Distrito Vesperina (antes denominado Urtiga) – que fica a 4 km da sede do Distrito Espreado – cursam o Ensino Médio no Colégio Municipal Wilson Lins.

³⁰ Em épocas passadas, com a chegada dos compradores de terra, os moradores do “lugar” residiam em fazendas, mantidas pelos fazendeiros. Atualmente, embora o nome fazenda tenha sido preservado, residem em pequenos povoados, em terreno próprio (informações prestadas por senhor Quitério, em entrevista no mês de julho de 2008).

Pedra de fogo, Pindoba, Quixaba, Santa Maria, Sertão do Mari, Sítio Canjirana, Tabatinga, Vargem da Cheia. Em algumas destas localidades, existem classes multisseriadas no diurno em prédios escolares construídos na década de 80 do século passado. São 150 alunos/as que se deslocam das fazendas no transporte escolar rural.

3.4.2 As observações

3.4.2.1 Trajeto casa/escola – alunos/as viajantes

Ao saber que os/as jovens eram alunos viajantes, decidi conhecer o trajeto que fazem até a escola. Isso possibilitaria saber sobre as condições de acesso ao transporte escolar, as relações estabelecidas com os colegas, bem como o significado desse “tempo de viagem” para cada um. Fiz o contato com o motorista, que gentilmente concordou em levar-me. Estávamos em março e as aulas já haviam iniciado. Às 10:10h do dia 11 de março, saí de moto da sede do Distrito com Osnir – motorista que transporta os/as alunos/as em direção à Fazenda Cedro. Antes passamos na Fazenda Curral Novo para que pudesse pegar gasolina, na casa de uma conhecida dele. Aos poucos, ia falando sobre a “situação das estradas” após as chuvas. Fomos passando por outras estradas, driblando poças d’ água e atoleiros. Disse ainda que nesse período é comum os alunos ajudarem-no a desatolar o ônibus.

Chegamos ao Cedro e nos dirigimos até a casa de Geovana, local onde fica estacionado o ônibus escolar. Geovana ensina numa classe multisseriada da Escola dessa localidade. Em meados de 2000, foi professora em Curral Novo, ocasião em que a conheci quando trabalhava como coordenadora pedagógica nas escolas rurais. Rememorávamos aquele período, enquanto Osnir limpava o ônibus. Geovana informou que, há mais ou menos cinco meses, foi instalada energia elétrica no local. Falou ainda que gosta de morar no Cedro, devido à tranquilidade. Acha a cidade agitada, embora frequente-a mensalmente. Enquanto conversávamos, observei que alguns alunos vinham andando até sua casa. Finalmente, Osnir dá sinal de que a viagem vai começar. Despeço-me de Geovana, que me ofereceu duas melancias. Antes de entrar, fotografo o ônibus e os alunos. No decorrer do trajeto – saímos da casa de Geovana às 11:25 – o ônibus para tanto no início das localidades como próximo às casas. Alguns alunos ficam dispostos na beira da estrada. Outros são avistados a poucos metros, vindo em bicicletas que são deixadas nas casas de conhecidos. Percebi que, durante a viagem, iam ficando à vontade com a minha presença. Assim como no intervalo escolar, os/as alunos/as sentam-se juntos conforme o sexo.

Os rapazes se aglomeram em grandes ou pequenos grupos e conversam sobre a partida de futebol ocorrida na noite anterior. Fazem análises, riem juntos, silenciam e recomeçam. Enquanto isso, outros ficam com as cabeças para fora da janela do ônibus. Algumas meninas cantam trechos da música tema do filme “Tropa de Elite”, ao mesmo tempo em que outros alunos/as consultam o caderno, olhando as aulas do dia. À medida que o trajeto avança, alguns alunos/as ficam em pé, demonstrando naturalidade, já que essa prática parece ser frequente. Neste ônibus, viajam uma média de 50 alunos/as. Não percebi queixas ou discussões para ficarem com a cadeira do ônibus. Os que entram primeiro vão ocupando as cadeiras, enquanto os últimos viajam em pé. Perguntei a Marcos (participante de um grupo de discussão) se ele sempre ocupa a mesma cadeira. Disse que não, que sempre se senta em outro lugar.

No decorrer do trajeto, nas imediações da fazenda Mari, um grupo de crianças entre cinco e sete anos entra no ônibus e desce em frente à Escola municipal Pe. Manoel da Nóbrega, localizada em local central do Mari. À medida que o ônibus vai enchendo, alguns alunos, que estão no fundo, começam a assoviar. Na frente, alguns grupos dão gargalhadas. Observo que, nesse momento, os rapazes estão mais falantes que as moças. Falam ao celular, fazem comentários sobre as pessoas que passam na estrada etc. Chegamos às 12:25 e Osnir estaciona o ônibus próximo à escola. Os alunos descem e se dispersam pelos bares, comércios, calçadas e árvores. Alguns se dirigem até a mercearia para fotocopiar textos de livros. Trata-se de um cenário semelhante ao do intervalo. Ainda fotografei alguns grupos. Ao chegar na casa de D. Lourdes, fui informada que o outro ônibus ainda não havia chegado³¹. Soube mais tarde que demorou por ter atolado na estrada.

³¹ Existem dois ônibus para transportar os(as) alunos (as) das séries finais do ensino fundamental, no turno vespertino. Fazem as rotas Espraiado-Cedro e Espraiado-Pindoba. Optei por apresentar neste trabalho apenas o trajeto Espraiado-Cedro.

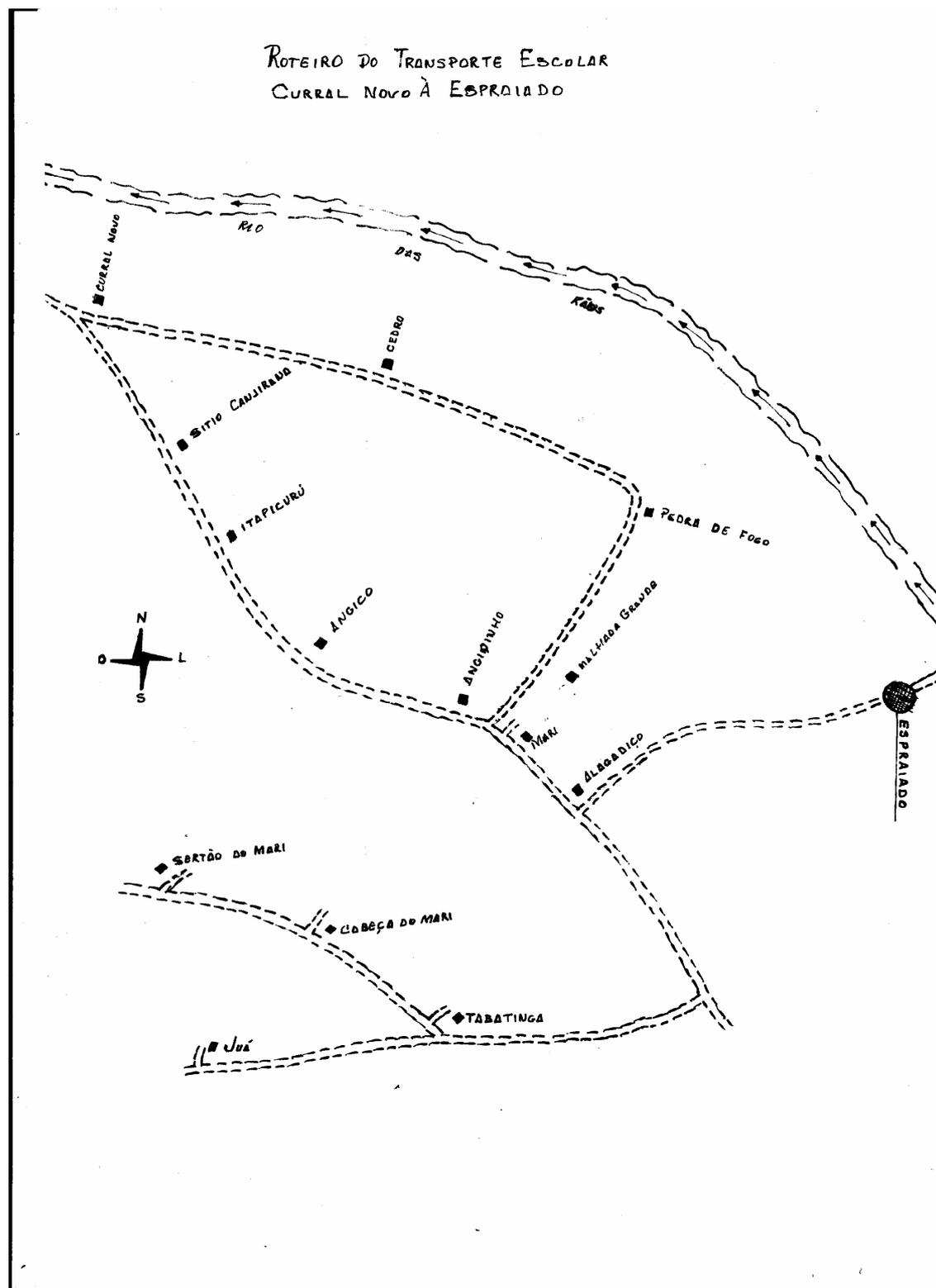


Figura 2 – Itinerário do Transporte escolar rural – Curral Novo a Espiraíado. Autores: aluno Valdinei e o professor Helton Ramos.

3.4.2.2 A entrada na escola



Figura 4 - Alunos/as aguardando a entrada na escola.

Minha entrada na escola começou a ser feita a partir do lado de fora. Queria conhecê-los antes de adentrarem os portões. Me detive então a observar a chegada dos jovens à escola. Percebi que a maioria chegava no ônibus escolar, enquanto alguns vinham andando e outros vinham de bicicleta. Ficavam dispersos pelo entorno da escola, especialmente em frente à mercearia de D. Lourdes, nas residências e debaixo das árvores. Era o momento de partilhar as novidades, estudar as atividades escolares, conversar com os moradores da comunidade, acompanhar o noticiário da tv. No momento em que o sinal da entrada tocava, às 13h, os alunos(as) se dirigiam até o portão para entrar³². Há um tempo de tolerância para que entrem na escola, mas não observei situações em que os alunos(as) tenham se recusado a entrar.

³² Embora existam 2 portões, a entrada é feita através do portão menor, favorecendo a aglomeração dos alunos/as em torno do mesmo.

3.4.2.3 Hora do intervalo

Para conhecer as práticas de sociabilidade desses jovens, alguns momentos do tempo e espaço escolares são importantes. Estive presente no horário do intervalo e distribuição da merenda, ocorridos às 15h30. Esse horário é marcado pela participação dos/das alunos/as que se dirigem à cantina e pegam bacias com pratos e copos, e levam-nas para as salas. Alguns alunos saem da sala e se dirigem para outros espaços do entorno da escola, a saber: a praça do Distrito, a mercearia, o telefone público, a sorveteria. Já no intervalo – que ocorre após a distribuição da merenda – os alunos se dispersam em vários grupos, formados por rapazes e moças. Alguns ficam na escola, nos banheiros, lavando os pés no tanque e outros saem para fora.

Embora ao redor da escola existam várias árvores, observa-se que estas não formam sombras, estimulando os alunos a irem para outros locais. Ao término do intervalo, pude constatar a existência do lixo resultante do lanche em frente à escola. Também no decorrer do intervalo, fui reconhecida pelos/as jovens entrevistados no mês de fevereiro. Observei ainda que muitos estudantes se dirigiam a mim, demonstrando interesse em participar dos grupos.

Certo dia, após a realização de um grupo de discussão, observei novamente o intervalo às 15h30. Constatei que existe uma regularidade no que se refere à dispersão dos/das alunos/as para o entorno da escola, especialmente para a Mercearia 2 Irmãs de D. Lourdes (onde consomem lanches ou batem papo na calçada, alguns sentados no passeio, outros nas cadeiras), para bares que oferecem jogo de sinuca (alguns alunos ficam dentro do bar, outros parados na porta chupando geladinho e conversando) e para os arredores da praça do Distrito. Observo ainda que minha presença instiga uma aproximação (sobretudo dos que já participaram dos grupos de discussão), marcada por cumprimentos, risos e conversas. Durante todo o intervalo é comum a cena em que ficam juntos. São grupos de rapazes e grupos de moças esparramados pelos passeios, debaixo das árvores, andando. São raros os grupos mistos e também é raro encontrar alguém andando sozinho.

3.5 De Palmas de Monte Alto ao Distrito Espraiado

O município de Palmas de Monte Alto, com 167 anos de emancipação política, localiza-se na Região Sul-Sudoeste da Bahia, limitando-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com Guanambí e ao oeste com Iuiu e Malhada. Dista de Salvador em 840km. Sua origem remonta ao ano de 1742, quando o alferes português Francisco Pereira de Barros construiu uma capela dedicada a Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens, em terras de sua propriedade, adquiridas por compra a D. Isabel Guedes de Brito e que se estenderam do Morro do Chapéu às nascentes do rio da Velhas. Daí surgiu a primeira povoação denominada Praia das Palmas de Monte Alto, que originou o município de Palmas de Monte Alto. A capela foi elevada à categoria de freguesia com o nome de “Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens de Monte Alto”, pela lei provincial nº 124, de 19 de maio de 1840, que também elevou a povoação à categoria de vila e criou o município com o nome de Monte Alto, com território desmembrado do de Macaúbas, o qual foi instalado a 15 de novembro do mesmo ano (ARAÚJO; MARTINS, 2003).

Sua população está estimada em 21.107 habitantes, concentrando a maioria da população ativa no campo. A maioria da população é formada por pequenos agricultores, juntando-se a estes numa relação de complementaridade, comerciantes, funcionários públicos, professores, auxiliares de serviços gerais, profissionais liberais, entre outros. Tem como principais produtos agrícolas feijão, algodão, mandioca, sorgo, mamona, milho e arroz. O clima é do tipo quente e seco, apresenta uma temperatura média anual de 22° C, a precipitação anual é de 700/900mm e seu período chuvoso vai de novembro a janeiro. O risco de seca é considerado médio, o que favorece a agricultura de subsistência, inclusive pela sua extensão em área de 2.789,6km² (IBGE, 2007).

O município de Palmas de Monte Alto conta com um quadro educacional organizado com um total de 50 escolas públicas, que atendem a educação infantil, aos níveis fundamental e médio, além de classes de Educação de Jovens e Adultos. Existem também 2 escolas privadas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental e uma faculdade com ensino à distância. Essas escolas estão distribuídas na sede do município, em distritos e fazendas, atendendo a um público de 6.322 alunos. Estes são oriundos da sede do município e da zona rural, sendo que a maioria reside no meio rural – nos Distritos de Espraiado, distante 48km da sede; Barra do Riacho, distante 25km; Pinga Fogo, distante 15km e Rancho das Mães, distante 13km – e conta com o auxílio do

transporte escolar rural para frequentar as escolas localizadas na sede, nos referidos Distritos e em outras localidades rurais. A maioria desses alunos provém das classes populares e são filhos e filhas de trabalhadores, que desempenham atividades no campo, nos serviços públicos e no mercado informal. A faixa etária dessa população varia bastante, em virtude da garantia de ampliação do direito à educação escolar, especialmente para as crianças, jovens e adolescentes, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (Séc. Mun. Educação, 2007). O município dista 42km de Guanambi, cidade em que está localizado o Departamento de Educação/Campus XII da Universidade do Estado da Bahia, cujos cursos oferecidos são Pedagogia, Enfermagem, Educação Física e Administração. O município conta ainda com um patrimônio arqueológico, localizado na Serra de Monte Alto. Registrou-se seis sítios com pinturas rupestres, três estruturas de pedra denominadas localmente como “Curral de Pedra”, um sítio arqueoastronômico na forma de alinhamento de menires e uma estrutura-habitação de pedra denominada “Casa de Pedra”(SILVA; SOARES FILHO, 2006).

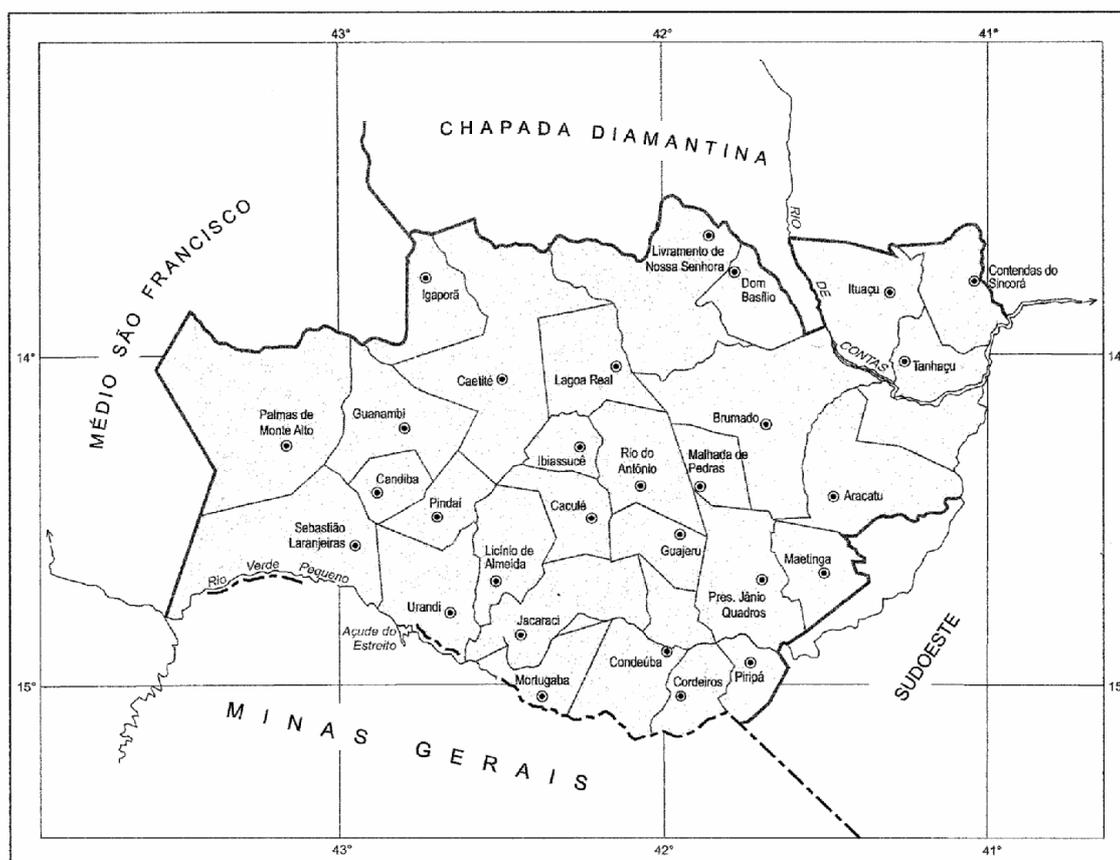


Figura 5 – Mapa da região Serra Geral – Bahia. SEI



Figura 6 – Rio das Rãs. Distrito Espriado.

“O nome bonito, isso se procedeu porque localizaram aqui à margem do rio como você já verificou a beleza desse rio que nós temos aqui, o rio das Rãs. Ali abaixo tinha um lugar aberto em forma de uma esplanada. E ali ficava assim a aparência de uma praia as pessoas procuravam para pescar, lavar roupa, tomar banho e aí devido à esplanada eles acharam por bem colocar o nome Espriado. Por causa da esplanada quer dizer espriado, lugar aberto que se espraia ou se espalha, em vez de pôr espalhado colocaram Espriado no termo vulgar. A própria população que denominou esse nome de Espriado por causa da praia, em forma de praia.” Sobre a origem do nome Espriado. (Trecho da entrevista feita com Sr. Isidoro).

3.5.1 Distrito Espirado – alguns aspectos

3.5.1.1 Origem

Os “velhos do lugar, os antigos contavam...” Era assim que os/as moradores entrevistados iniciavam as narrativas sobre o início do povoamento do Distrito. Muitos moradores chegaram à localidade em meados de 1910, vindos de cidades baianas como Riacho de Santana, Igaporã, Brotas de Macaúbas. Adquiriram terras que, naquela época, eram “baratas”. Já os fazendeiros chegaram por volta da década de 70 e compraram terras dos moradores, aumentando o tamanho das fazendas. Os casamentos aconteciam entre pessoas da localidade, mas também com famílias de “fora”, que vinham de outros lugares.

Inicialmente, o local era chamado de Cocho³³, permanecendo o nome Fazenda Cocho. No início da década de 60 do século passado, um membro de uma das famílias que viviam na localidade “vindo de São Paulo criou um desejo de abrir aqui um espaço, uma formação no povoado, uma Feira livre, porque era muito distante daqui a sede.³⁴” Doou uma área para a prefeitura iniciar a construção da Feira livre, além de doar terrenos para as pessoas, iniciando assim a construção do povoado, que passou a chamar-se Espirado. No local onde começou o povoado, existiam apenas três casas de enchimento. Em seguida, outras pessoas iniciaram a construção de suas casas. A partir de 1966, realizou-se a primeira Feira livre embaixo de um pé de quixabeira. Havia movimentação intensa de vários comerciantes da sede do município no povoado de Espirado. No entanto, a comunidade também frequentava a Feira da Urtiga, localizada no município baiano de Riacho de Santana.

Além da feira, foi construída uma escola em 1971 e uma igreja católica em 1972, tendo como padroeiro Nosso Senhor do Bonfim.³⁵ As festas desse santo eram movimentadas e ocorriam no mês de agosto com a realização de novenas, preparação de batizados e casamentos. As maiores festas eram religiosas e além da Festa de Senhor do Bonfim, festejava-se o Sábado de Aleluia com a queimada de Judas, a festa de Reis, que era cantada nas casas dos moradores, o 2 de julho com cavalhada, além do São João, que ainda hoje é comemorado. As igrejas Assembleia de Deus e Cristã do

³³ Cocho – poço onde as pessoas pegavam água.

³⁴ Entrevista com o senhor Quitério, em julho de 2008.

³⁵ Os moradores contam que a “saudosa” Raquel Magalhães, devota de Senhor do Bonfim, prometeu e doou a imagem para a igreja. Acompanhou todas as festas “enquanto ela pôde acompanhar”.

Brasil foram construídas nos anos 1990. Os membros da Bethel do Brasil se reúnem em residência, pois ainda não tem o templo edificado.

Em Espraiado, sempre existiram muitos “curandeiros” bastante conhecidos em todo o município. Conforme explica um morador, “nos centros espíritas fazia as olhadas, aí indicava as pessoas que estavam sofrendo e passava os remédios caseiros que eram composição de raízes, sementes e folhas para banho. O centro se reunia nas sextas e trabalhava na linha de canto, de roda para expulsar os males das pessoas.”³⁶ Os moradores também buscavam tratamentos na sede do município até meados de 1970, além de fazerem uso de remédios caseiros como chás, banhos e defumadores. Nessa época existiram muitas parteiras, “agora que cruzaram os braços.”³⁷ O Posto de Saúde foi construído nos anos 1980, contando com atendimento médico.

A viagem até a sede do município era feita a cavalo e “aqueles menos favorecidos” iam a pé. Depois veio o jipe, a picape e o caminhão. Atualmente, os moradores utilizam os micro-ônibus para ir à sede de Palmas de Monte Alto e à cidade de Guanambi. São quatro veículos tipo micro-ônibus que fazem a viagem diariamente. Espraiado foi reconhecido como Distrito em 08 de junho de 2004. Está localizado à margem esquerda do Rio das Rãs, e faz divisa com o município de Riacho de Santana-BA. É formado pelas fazendas Alagadiço, Angico, Baldo, Caetano, Caraibas, Cedro, Covão, Curral Novo, Jurema, Lagoa do Couro, Malhada Grande, Mari, Muquém, Papaconha, Passagem funda, Pedra de fogo, Pindoba, Quixaba, Santa Maria, Sertão do Mari, Sítio Canjirana, Tabatinga, entre outras. Na maioria destas fazendas, existe um prédio escolar, com uma classe multisseriada, e uma turma de Educação de Jovens e Adultos, uma igreja católica, além da associação dos trabalhadores rurais.

Dista 48km da sede do município de Palmas de Monte Alto. Existem comércios como mercearias, lojas de roupa e móveis, salão de beleza unissex, sorveteria, bares, açougue e locais que prestam serviços como borracharias, oficinas de moto e de carro. A Associação dos Trabalhadores Rurais, fundada em 1990, é composta por trabalhadores de Espraiado e fazendas próximas. Espaços como a casa de farinha, o mercado municipal, a quadra poliesportiva e o posto de saúde são representativos para a vida social local. Em 2006, também foi criado o Conselho Tutelar da infância e do adolescente.

Os moradores vivem da agricultura de subsistência e da criação de animais: “No tempo das águas” é com roça, já no tempo do verão aqueles que têm criação de animais

³⁶ Entrevista com o Senhor Quitério, em 25 de julho de 2008.

³⁷ Entrevista com o Senhor Isidoro, em 18 de março de 2008.

se dedicam a essa atividade. O preparo da terra é feito entre os meses de agosto e setembro e o plantio ocorre entre os meses de outubro e novembro. O início das chuvas ocorre em novembro e vai até março. O volume pluviométrico é de 600mm por período de chuva. A produção é predominantemente para consumo próprio, embora uma parte seja vendida nas sedes dos municípios baianos de Palmas de Monte Alto, Guanambi e na própria localidade. Os produtos cultivados são feijão, farinha, sorgo, mandioca, milho, algodão e outros. A área de cada família varia de 25 a 120 hectares. Atualmente as famílias estão trabalhando para si mesmas, e eventualmente fazem algum serviço para fazendeiros que têm propriedade no local. Os filhos costumam ser dispensados para se dedicar aos estudos pois conforme expressa um pai: “não pode tirar um jovem novo pra adoecer pra colocar em roça pra atrapalhar o estudo dele.”³⁸ A sobrevivência também é mantida com o auxílio dos programas do governo federal, a exemplo do Bolsa Família, Bolsa Escola e PETI.

3.5.2 Dia de domingo – a pracinha, o culto na igreja, a feira e as famílias do Mari

Nos dias que se seguiram à minha chegada, as pessoas de Espriado demonstravam interesse em saber o que estava fazendo no “lugar”, quem era e se era parente de algum morador do local. Entendi que a comunidade queria me situar, inicialmente a partir deles próprios. Afinal, em princípio quem circula na localidade ou é morador ou é parente de morador.

Não pensei em realizar um estudo de comunidade, pois a pesquisa se propunha a compreender os significados das experiências escolares e cotidianas para os/as jovens rurais. No entanto, conhecer os modos de vida, a história social, e o processo de escolarização foi fundamental para entender as orientações coletivas dos jovens de Espriado e das fazendas. O relato das observações feitas na comunidade respalda-se na relevância do reconhecimento dos espaços de vida das pessoas – a visita às casas, a feira, a praça, a conversa sobre os fatos mundanos da vida cotidiana – como aspecto fundante para o entendimento da organização dos contextos de sociabilidade no meio rural. Os limites das observações possibilitam representar apenas algumas nuances demográficas, a exemplo da raça/etnicidade, gênero, religião, classe e geração, que neste trabalho aparecem eivados de sentido. No decorrer da imersão no campo, a constante referência aos homens como os guardiães da memória do “lugar” chamou-me

³⁸ Entrevista com senhor Quitério, em 25 de julho de 2008.

a atenção. Embora tenha entrevistado muitas mulheres, os homens eram referenciados pelos moradores como informantes importantes. Por que suas vozes prevaleciam? Quem está autorizado a contar a história da comunidade? E se fosse narrada apenas pelas mulheres? Quem pode falar? Esse aspecto foi considerado, haja vista a necessidade de estudos dessa natureza não omitirem tais questões.

Os estudos sobre comunidade podem possibilitar a compreensão da história dos movimentos migratórios e da escolarização pública no meio rural, já que estão entremeados pela história pessoal de cada um. O acesso à história desses sujeitos possibilitou-me conhecer uma outra lógica de existência, mas também o receio de incorrer em engano, de interpretar, romantizar a vida deles.

Conforme o meu plano de trabalho, à tarde me dedicaria aos jovens, pela manhã fazia registros fotográficos no Distrito, ao mesmo tempo em que andaria pelas ruas. À noite, poderia entrevistar os moradores, além de ficar no colégio, na mercearia e na praçinha. Foi assim que decidi circular em Espiraiado, nos meses de fevereiro, março e julho de 2008. Aos poucos, frequentava os espaços existentes no Distrito, ao mesmo tempo em que convivia com os jovens na escola. Me dirigia à escola diariamente, mas sentia necessidade de conhecer os “lugares” e as pessoas de Espiraiado.



Figura 7 - Pracinha do Distrito Espiraiado, construída em 2005.

3.5.2.1 Circulando em Espraiado

Comecei a frequentar a pracinha do Distrito Espraiado, que está localizada junto ao posto de saúde, à igreja católica, à igreja cristã do Brasil, vários bares, residências, telefone público, mercadinhos e sorveteria. É em meio a esses locais que jovens, crianças e moradores transitam. A ida à praça, ao mesmo tempo que se constitui em atividade de lazer, inspira recomendações por parte de quem já conhece o “lugar”. Em uma noite que saí com destino à casa de um morador, fui advertida por D. Dilma para não demorar “pois tem muito bêbado na rua”.

Foi em função dessa advertência, ou seja, de que mulher decente não deve andar sozinha pela rua, que as jovens estudantes Malba e Lena se dispuseram a acompanhar-me no final de semana. Achei ótima a idéia de sair com as jovens, afinal tínhamos contato diário e conversávamos sobre vários assuntos. No entanto, não imaginava que teríamos de ser seletivas quanto aos locais a serem freqüentados. Fiquei sabendo que alguns espaços não são adequados para pessoas de “bem”, pois são frequentados por “pessoas faladas”, “pessoas de outro grupo”. Na tentativa de compreender os princípios que regem as interações sociais neste meio, decidi acompanhá-las. Assim, pude partilhar a sensação de sentar à praça num sábado à noite, de ir aos cultos das igrejas católica e evangélica, ao restaurante para conversar e comer churrasco, bem como ir ao rio durante a semana, já que nesses dias não há “pessoas inconvenientes”. Nesses tempos e espaços, outras presenças se aproximavam, de modo que passei a participar das práticas de sociabilidade local. Essa inserção me garantiu o acesso às minúcias dos acontecimentos rotineiros e das ocorrências inusitadas, marcas importantes do cotidiano do Distrito. Mas faltava conhecer as histórias do “lugar.”

3.5.2.2 Do culto na igreja às recordações dos moradores

Foi numa noite de domingo do mês de julho que fiquei sabendo quem seriam os moradores que eu poderia entrevistar. Após o término do culto em frente à igreja católica, conversei com um professor do Distrito e uma jovem que havia celebrado o culto naquela noite. Falei de minha pesquisa com os jovens e do meu interesse em saber da história do Distrito. Aos poucos disseram quem eu deveria procurar para saber sobre o Distrito. Ainda em frente à igreja, apontavam com as mãos as moradias dos moradores. Pedi ao professor para que me acompanhasse até as casas.

Este se dispôs então a me levar até a casa dos moradores. No dia seguinte, saímos em direção à casa do primeiro morador. Tornou-se comum ver-me nas casas de algumas pessoas, sempre à noite. Entendi que a “prosa” cairia melhor nesse horário, afinal durante o dia, se labuta na casa, na roça, no comércio. Ao passar pelas ruas do Distrito à noite, ouvia sempre muitas conversas, entremeadas pelos risos. Algumas crianças gritavam meu nome pelas ruas pedindo para fotografá-las. Uma delas perguntou-me se fazia parte do Conselho Tutelar da Infância e do Adolescente do município.

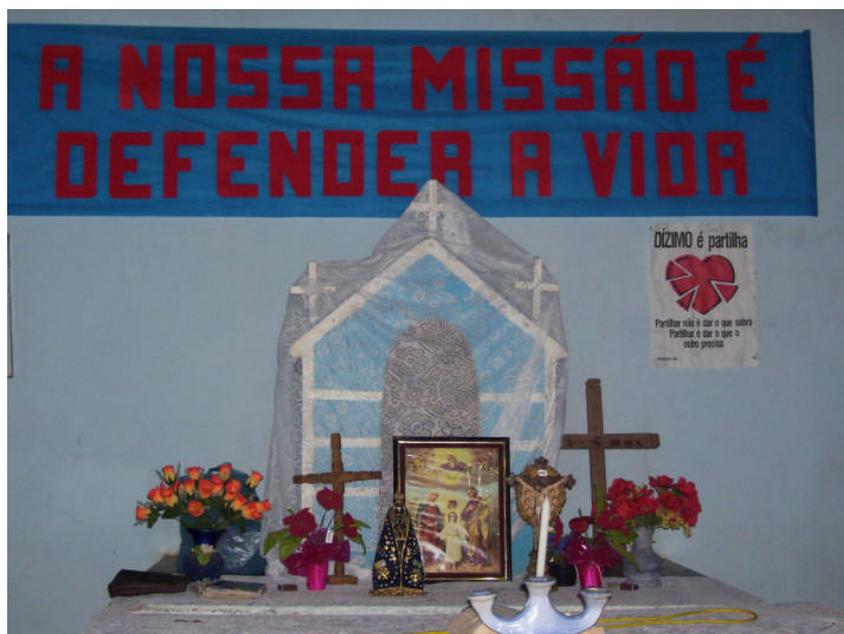


Figura 8 – Altar da igreja católica do Distrito Espriado

Não se tratava de uma entrevista com roteiro definido. Adentrava nas casas dos moradores e inicialmente pedia para que falassem sobre a história do Distrito, especialmente sobre o processo de escolarização das pessoas que ali viviam. No decorrer das entrevistas, era comum a presença de outras pessoas como familiares e vizinhos. Em uma das casas, interrompemos a entrevista para que o morador atendesse ao telefonema da filha que reside em São Paulo.

Eu tinha curiosidade em saber sobre o “tempo de escola” na região, a chegada das primeiras famílias, as crendices, além da relação com a agricultura e com a sede do município. Os moradores demonstravam satisfação em revelar a história do “lugar”. Lembraram com detalhes a ida para São Paulo nos anos 1970, a aceitação de uma

outra religião, as primeiras casas e seus moradores, as festas religiosas, as enchentes que devastaram o “lugar”.

As minúcias da história de vida de cada um eram confidenciais, ao mesmo tempo em que interrompiam os relatos para pegar algum objeto de recordação, guardado em outros cômodos da casa. Infelizmente, não tive acesso às recordações do “tempo de escola,” boletim escolar, avaliações escritas, cartilhas, pois as águas da enchente ocorrida em 1992 levaram junto esses “guardados”. Mas conheci as fotografias antigas dos moradores, que mostravam os “parentes queridos”, que moram “fora” há algum tempo. Essa referência é muito recorrente na fala dos moradores, sobretudo a partir da apresentação dos álbuns de fotografia. Nomes, datas, particularidades iam sendo reveladas para mim espontaneamente. Disseram que podia levá-las para minha casa e trazer quando pudesse. Assim o fiz. A história deles se fundia com a história do lugar.

3.5.2.3 A feira da Urtiga³⁹



Figura 9 – Feira livre da Urtiga – Distrito Vesperina.

A feira da Urtiga sempre foi referenciada como um acontecimento especial na região. Os comerciantes das cidades vizinhas participam da feira há muitos anos, com suas barracas de roupas, verduras, frutas, calçados, etc.

³⁹ Urtiga- nome anterior do Distrito Vesperina que pertence ao município baiano Riacho de Santana. Está localizado a 4 km da sede do Distrito Espriado.

Foi numa manhã de domingo no mês de março que me dirigi até a feira da Urtiga. Considerei necessário ir até lá, pois é freqüentada por muitos jovens da sede do Distrito e das fazendas.⁴⁰ Logo soube que a viagem poderia ser feita a pé. Contudo, ao me colocar a caminho, uma família se dispôs a levar-me na charrete. Fui ao lado do casal, enquanto o filho viajava atrás.

Quando cheguei, muitas barracas já estavam armadas. Fui observando como o entorno da feira ia acordando aos poucos, e, ia observando o que havia na feira da Urtiga para além das barracas dos feirantes. A presença das motos guiadas por jovens homens, a disposição dos bares, lojas e mercearias, a prosa no “pé do balcão das vendas” compunham a cena local. Foi então que me dirigi ao mercado para tomar café e lá conheci “pais de família,” alguns eram filhos primogênitos. Aos poucos iam narrando sobre o breve tempo de escola, encerrado ainda no primário. Para muitos foram as ajudas prestadas ao pai que os impediram de continuar na escola. No decorrer da conversa, um dos homens informa que, juntamente com a esposa, frequenta atualmente a Educação de Jovens e Adultos em sua localidade.

À medida que o tempo passava, os olhos inquiridores das pessoas da feira foram substituídos pelas perguntas que buscam localizar o “estranho”. É parente de quem? De onde vem? “Você é muito parecida com a filha de Mário!” Por essa via informal de controle das pessoas que circulam na comunidade, também ia me “inteirando” sobre a feira. Um jovem casal que vendia roupas queixava-se da feira, referindo-se ao fraco comércio, após o término do feijão. Ao andar pelo Distrito em busca de uma manicure, fui informada que uma jovem que “dava catecismo” na igreja poderia fazê-lo. Me dirigi até a igreja, localizada na praça central e encontrei a jovem e as moças, em momento de reflexão. Ao entrar na igreja, me deparo com a cena. Inicialmente, pedi para fotografá-las e, ao aceitarem, registrei imediatamente. A disposição das jovens no momento do catecismo revela uma prática disciplinar marcada por uma postura corporal rígida, silenciosa e circunspecta. Sentadas no banco lendo o folheto de oração, as jovens parecem estar de acordo com os ritos de ordem interpostos pelos templos religiosos. Chama a atenção o fato de que o Catecismo é frequentado aos domingos apenas por moças, sendo que a ausência dos rapazes pode ser compreendida pelos distintos papéis assumidos pelos homens e mulheres no campo.

⁴⁰ Uma jovem integrante de um grupo de discussão informou-me que, além de fazer compras, se diverte com os amigos e amigas na feira da Urtiga aos domingos.



Figura 10 – Jovens em dia de Catecismo na Igreja Católica

Ainda nos arredores da feira, soube que os jovens de Vesperina com suas motos frequentam Espraiado nos fins de semana e nos dias de aula do colégio, pois muitos estudam lá. Existe uma relação bastante estreita entre os moradores dessas localidades, que compartilham os espaços de trabalho, estudo e lazer. Mas era preciso retornar para Espraiado. Escurecia e os feirantes aos poucos guardavam a mercadoria nos carros. Fiz o retorno numa moto, considerada o transporte mais desejado pelos jovens.

3.5.3.4 Visita às famílias da fazenda Mari

Interessada em conhecer melhor o meio social em que estão inseridos (as) jovens do Distrito Espraiado e fazendas vizinhas, não resisti ao convite da professora Ana Paula,⁴¹ para visitarmos as famílias da fazenda Mari.⁴² Também nessa fazenda se encontra, ou “vive,” o pé de Quixabeira,⁴³ sempre tão falado pelos moradores antigos de Espraiado. Como podia ausentar-me? Pusemos o pé na estrada num sábado do mês de julho. Saímos de Espraiado às 8 horas da manhã.

⁴¹ Ana Paula lecionou numa classe multisseriada nessa fazenda e queria visitar as famílias dos/as alunos, que já não via há algum tempo.

⁴² A fazenda Mari está localizada a 52 km da sede do município de Palmas de Monte Alto. Muitos jovens desta fazenda estudam no Colégio de Espraiado e deslocam-se no transporte escolar.

⁴³ Nos anos 70, a primeira professora desta fazenda lecionou embaixo do Pé de Quixabeira, localizado na fazenda Mari, durante 8 anos.

Iniciamos a caminhada e, aos poucos, ia reconhecendo o lugar. Fui registrando a paisagem local como árvores, boiadas, roças de palma, mandacaru, crianças andando de carro de boi, mulheres com bacias de roupa, homens a cavalo, pessoas caminhando nas estradas, etc. Aos poucos, íamos avistando as casas na fazenda Alagadiço,⁴⁴ fazenda mais próxima de Espreado. As casas são dispersas, o que demonstra haver restrições no convívio entre os moradores.



Figura 11 – Boiada nas estradas da fazenda Mari.

Em seguida, avistamos a fazenda Mari, que tem casas próximas umas das outras. Nos dirigimos à casa de Senhor Simão e Dona Matilde. Estes narram histórias sobre o tempo em que foram animadores na comunidade de Mari, bem como o período em que frequentavam a igreja na Urtiga. O Senhor Simão foi animador de igreja nos anos 1970 e ocupou o cargo de Ministro da Eucaristia. Conta ainda, que frequentou a escola por seis meses, dividindo o tempo entre ir à escola e dar água para o gado. Já "olhou" até o 4º livro. D. Matilde aprendeu a ler depois de casada. Foi animadora de comunidade e também trabalhou na pastoral da criança. Frequentou por alguns dias a EJA. Relatam então o período em que estudaram, as dificuldades, o tempo de estudo e de aprendizagem. D. Matilde serve-nos café com mandioca cozida, enquanto conversamos.

⁴⁴ Alunas residentes na fazenda Alagadiço e integrantes dos Grupos de Discussão realizados informaram-me que o distanciamento das casas favorece o contato apenas com os familiares.

Pergunto se posso fazer um registro fotográfico. Eles concedem. Conversamos mais um pouco e, em seguida, nos despedimos.

Seguimos para a casa de Dona Marta. Estava acompanhada da nora e do filho Laurêncio. Muito solícitos, narravam a história da comunidade e dos moradores, falaram sobre a distância até a sede do município, sobre as doenças e as curas. Pergunto sobre as experiências escolares. Ela e seu filho falam sobre a escola, destacando o pouco tempo que estudaram. Dona Marta conta que em dois meses aprendeu a assinar o nome. No decorrer da conversa ela serve-nos café com bolacha e também pedi permissão para fazer algumas fotografias. Seguimos adiante em direção à escola e ao pé de Quixabeira. Passamos antes na casa de D. Cândida, pois a árvore fica ao lado de sua casa. Conversamos bastante. Ela confia para Ana Paula o seu temor com relação ao casamento das filhas com homens de outro estado. Enfatiza que, quando o homem é de outro estado, costuma voltar para perto de sua família, e como a mulher tem que acompanhar o marido, é provável que tenham de passar sozinhas por experiências tais como doenças e outras situações em que precisem de apoio familiar. Na sua fala, fica explícita a valorização da presença do núcleo familiar. Após a conversa, nos dirigimos à área externa da casa e registramos a igreja, a Quixabeira e a escola da fazenda Mari.



Figura 12 – Igreja Católica da Fazenda Mari.

À medida que passávamos em frente às casas, as crianças se aproximavam, acompanhando-nos até as casas dos moradores. No caminho, pediam para que lhes

tirasse fotografias e faziam poses coletivas. Passamos então a ser acompanhadas pelas crianças. Quando chegamos na casa de Dona Cibele e de Senhor Ramiro, já eram doze horas. Conversamos novamente sobre as famílias, as origens e as escolas na região. No decorrer da conversa, um jovem se dirige aos donos da casa pedindo a benção, pois estava indo para o Espraiado. Os avós concedem a benção e fazem recomendações ao jovem que ia retornar de moto. Em seguida, Dona Cibele anunciou o almoço. As histórias que o Senhor Ramiro contava foram interrompidas. A dona da casa ofereceu-me a cama para que tirasse um “cochilo,” após o almoço. Aceitei, pois sentia-me cansada e sabia que o costume de oferecer “pouso” aos estranhos que chegam faz parte da boa educação local. Após uma sessão de fotografias, seguimos adiante.

Na casa de Senhor Eurípedes, que nos esperava desde o almoço, tomamos café e conversamos brevemente. Foi uma conversa sobre o tempo, a poeira das estradas, o estudo dos “meninos”. Nessa casa, não fiz perguntas de cunho histórico como fiz nas demais. Era a última parada. Ao pedir para fotografá-los, disseram para aguardar até que trocassem de roupa. Todos da casa adentraram para os quartos e em seguida reuniram-se no quintal entre as flores para a “pose.” Ao nos despedirmos, nos ofereceram raízes de mandioca. Era hora de voltar, pois a noite ia se aproximando. Pelo caminho íamos nos despedindo dos moradores que estavam em frente às suas casas. Chegamos às 19 horas em Espraiado.



Figura 13 – Família de Sr. Eurípedes e a professora Ana Paula-Faz Mari

3.5.4 De Espraiado à cidade – narrativas de jovens migrantes em tempos diferentes

As pessoas de Espraiado e das fazendas próximas deslocam-se entre os dias de segunda a sábado, especialmente, para a sede dos municípios de Palmas de Monte Alto e Guanambi. Numa manhã do mês de fevereiro, desloquei-me para a sede do município no micro-ônibus de um morador local. A viagem iniciou-se às 5 horas da manhã, com destino a essas cidades, e o retorno estava previsto para as 13 horas. O valor da passagem de ida e volta fica em torno de 10 reais. As pessoas esperavam no caminho, em frente às suas casas ou porteiras. Os viajantes (velhos, crianças, jovens...) conversavam, especialmente sobre os motivos da viagem até a cidade. Era preciso ir ao cartório, ao hospital, ao banco, à prefeitura e outros serviços que não são oferecidos em Espraiado. Já não se frequenta tanto o comércio da sede para fazer a feira do mês, pois nas mercearias de Espraiado encontra-se “de tudo”. As estradas, abatidas pelas chuvas, tornavam a viagem demorada e cansativa. Por fim, o ônibus parou na Brasília,⁴⁵ próximo ao mercado municipal. Aqueles que iam ficar na sede do município desceram e se dispersaram nas ruas. Outros seguiram viagem até Guanambi.

Ao descer do micro-ônibus, presencio a saída de vários ônibus com destino aos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Os viajantes são jovens da zona rural do município de Palmas de Monte Alto que se deslocam anualmente para os cortes de canas nesses Estados. Foi essa cena que me fez refletir sobre a migração temporária protagonizada por esses jovens. Ao retornar para Espraiado, localizei alguns rapazes que trabalharam em canaviais, nos anos de 2005 a 2007, e os convidei para participar de um grupo de discussão.

Soube então que cada estadia nos canaviais dura de oito a dez meses, retornando para casa após o término da safra. O “orgulho” pelo pagamento recebido nesses canaviais caminha junto com as lembranças do trabalho “árduo e difícil de adaptar”. Aos poucos, narram sobre as condições inadequadas a que são submetidos, além da difícil convivência com as pessoas do “lugar”. Os jovens informam que são discriminados por serem “cortadores de cana,” e ressaltam a visão estereotipada sobre a origem social dos canavieiros. Ser cortador de cana tem implicações decisivas na socialização dos jovens nessas cidades. A forma como algumas jovens mulheres se

⁴⁵ Brasília- área comercial do município onde ficam localizados vários estabelecimentos comerciais como açougues, mercados, papelarias, farmácias, mini-feiras, bares, lojas, barbearias, salões de beleza, etc. Também é ponto de referência para transportes coletivos.

dirigem a eles - “olha se eu tenho uma moita de cana aqui nas minhas costas, otário”- revela a discriminação sofrida por eles nas redondezas dos canaviais.

O dia a dia nos canaviais é relatado em detalhes, especialmente os acidentes que sofreram, a relação com os fiscais, com os turmeiros, a hierarquia entre os cortadores,⁴⁶ o valor de cada metro de cana cortada, bem como a concorrência entre os colegas para “ver quem corta mais”. Na fala dos jovens fica expressa que as condições de trabalho nos canaviais são caracterizadas como insalubres, perigosas e penosas. Os jovens falam, ainda, com admiração da presença de jovens mulheres nos canaviais. Dizem que ficam impressionados com a resistência delas, principalmente porque conseguem “cortar mais cana”, superando alguns homens.

A ida para os canaviais tem uma motivação. O desejo de comprar uma moto, pôr um “negócio pra viver,” usufruir de bens de consumo ou guardar um dinheiro, são razões muito significativas para esses jovens migrantes. Para um dos jovens entrevistados, o período nos cortes de cana em que trabalhou, tornou possível a compra de um carro para “fazer linha“, transportando moradores do Distrito até a sede do município. No entanto, afirmam que “não há futuro para o cortador de cana”. Quando conseguem alcançar o objetivo, é para a comunidade de origem que querem voltar, onde projetam o futuro, pois, como ilustrou um dos jovens entrevistados: “bom é aqui”. As relações estabelecidas com os familiares e amigos, a tranquilidade do “lugar“, além da sociabilidade local figuram como fatores que tornam a vida no Distrito relevante.

A realização desse grupo de discussão me fez recordar da entrevista que realizei com senhor Teotônio. Essas narrativas tratam de dois tempos distintos, nos quais a migração era vista como única alternativa de renda para jovens do Distrito Espreado: os anos de 1971 e 2005.

Foi na década de 70 do século passado, que “revoadas” de jovens (homens e mulheres) do Distrito migraram para o estado de São Paulo. Quando o senhor Teotônio chegou a essa região, percebeu que se tratava de uma terra de possibilidades. A notícia “correu” através das cartas escritas e outros jovens do Distrito migraram para o estado. Iam se estabelecendo inicialmente nas casas dos “parentes” e a medida que “firmavam” no trabalho, mandavam dinheiro para a família.

⁴⁶ Goela- quem corta muita cana; Aranha- aquele que enrola; Borrar- quando o trabalhador sente-se mal e precisa ser internado em hospital, em razão da exploração do trabalho que leva os trabalhadores à exaustão de suas capacidades físicas; Dar gancho- punição por desobediência.

Os relatos sobre o trabalho como operário na construção civil possibilitaram a rememoração de situações em que sofreu preconceito por ser “cidadão de cor”⁴⁷. Ser homem pobre, negro e nordestino impediu o acesso ao trabalho em várias fábricas, mas também a espaços de lazer das cidades paulistas em que morou. Em algumas, só conheceu lugares destinados a “gente de cor”, tais como o “clube dos pretos”, pois era proibido frequentar o “clube dos brancos,” embora muitos jovens brancos pudessem ir até o “clube dos pretos”. Lá casou-se, ficou “filiado” e o projeto de permanecer ganhava força. Com a morte do pai, sentiu-se na obrigação de voltar para a Bahia e cuidar da mãe. Não fosse esse infortúnio, teria continuado lá, tal como os primos o fizeram e hoje estão “bem de vida.” Retornar para seu local de origem favoreceu o reencontro com os familiares e amigos, mas também a partilha da experiência adquirida durante os anos em que morou na capital paulista.

⁴⁷ Cidadão de cor – homem negro. A expressão foi utilizada pelo entrevistado para se referir aos homens negros que buscavam trabalho na capital paulista.

3.5.5 Escolarização do Distrito Espirado e fazendas

3.5.5.1 Memórias de escola do Senhor Ramiro: “pedindo lição um e outro”

Numa manhã de sábado do mês de julho de 2008, visitei o senhor Ramiro⁴⁸ em sua casa. Aos 69 anos, narrou sua trajetória escolar na casa do avô, na fazenda Malhada Grande. Muitos moradores do Distrito frequentaram a escola apenas por alguns meses. Senhor Ramiro narra com entusiasmo as aulas que teve na casa do avô nos idos de 1947, durante os meses de maio, junho e julho, na fazenda Malhada Grande. Seu avô, “velho muito respeitado” por resolver as confusões na região, era inspetor no município de Palmas de Monte Alto. Sob os ensinamentos de professores homens, aprendeu a ler e a escrever.

Naquele tempo, a escola era particular. Os pais contratavam um professor por três meses para ensinar os filhos homens. Os pais pagavam cinco mil réis por mês e não tinham condições de pagar por mais tempo. Após o vencimento do contrato, o professor pegava outra “empreitada” em outras regiões. Eram professores viajantes que iam de fazenda em fazenda para ensinar a ler e escrever. Senhor Ramiro relembra as aulas dadas pelo professor:

“Ele dava aula debaixo de um pé de, um pé de árvore também acho que um pé de Umbuzeiro que tinha na casa do meu avó, depois o pé de arvore caiu as folhas, quando é no mês de agosto em diante os paus caia as folhas aí eles fizeram uma latada cobriram de palha. Tudo sentado em cepo, aquele cepinho de pau não tinha cadeira, não nada” (linhas 91-94).

Quando pergunto sobre os colegas daquela época, o senhor Ramiro fala o nome e o “paradeiro” de cada um. Tem o cuidado de informar-me a origem dos colegas, ao mesmo tempo em que me pergunta se conheço as famílias de que fala. A memória aos poucos vai desvelando o tempo em que “fazia frequência em escola”. Os 18 colegas, lembrados com ênfase, são descritos como “crianças e rapazinhos”. Pergunto então sobre as mulheres e senhor Ramiro relata o costume daquela época: “tinha uma tradição que os pais não gostava que as mulher estudava isso pra não escrever pros namorados. Só homem, nessa escola não conheci uma menina mulhé, uma mocinha mulhé não, era só homem.” Em seguida explica que da “década de 50 pra cá começou a desenvolver” pois foi nessa época que as mulheres começaram a estudar na zona rural. Numa

⁴⁸ Entrevista gravada com senhor Ramiro, na fazenda Mari, em julho de 2008.

tentativa de destacar o nível educacional das mulheres, que décadas atrás foram impedidas de estudar, enfatiza com entusiasmo que “hoje as mulher tá o conhecimento tá acima dos homens”. É a observação de quem cresceu ouvindo “os velhos falar que não deixava as filhas aprender não,” além de não ter conhecido “uma menina que estudava”. Informa que foi também a partir dos anos de 1950 que “o governo criou a escola pública aí a gente caminhava pra estudar, já vinha aqueles livros didáticos. Os pais não podiam também tá pagando por mês, o Estado é quem pagava”.

Era preciso levantar cedo, escovar os dentes, tomar um cafezinho e entrar na escola às 6 horas. As aulas encerravam-se às 18 horas e eram muito “apertadas”. Aos sábados tinha o “grumento”⁴⁹. Ao meio dia, os alunos pediam licença ao professor, dirigiam-se até suas casas para almoçar e retornavam após o “repouso da comida”.

O senhor Ramiro lembra que a “latada” ficava cheia de estudantes. Havia um quadro de pedra pequeno na parede e escrevia-se com giz. Ensinava-se o “alfabetismo, o ABC, o B e o A = BA, até a pessoa desenvolver, saber ler e escrever, só”. Os ensinamentos sobre a higiene corporal faziam parte da rotina escolar. Andar com as mãos limpas, unha cortada, dentes escovados, ensinava-se tudo.

Utilizava-se cartilhas, especialmente a “Cartilha do Povo” e livros. Para senhor Ramiro, o pouco tempo de permanência na escola, em virtude do vencimento do contrato de 3 meses do professor, não o impediu de continuar aprendendo. Era aos “sabidos” que recorria para entender a lição do livro:

“toda pessoa que chegava que eu via que era desenvolvido eu saia com o livro, aquela dúvida que eu tinha no livro que eu não entendia o que que era eu pedia a ele pra me explicar o que era aquilo. Aí ele dizia, isso aqui é isso, aí eu gravava. Outra hora queria fazer uma lição pedia ele pra fazer uma lição pra mim ele fazia, explicava e tudo, e tudo que ele me explicava eu decorava. Aí eu desenvolvi, eu desenvolvi só pedindo a lição pras pessoas, eu não tinha acanhamento de pedir pra me ensinar o que eu não sabia, não acanhava. Já tava estudando por conta própria assim, pedindo lição um e outro (linhas 177-183).”

⁴⁹ Grumento – argumento, sabatina com uso da palmatória.

3.5.5.2 A escola – 1960 a 1990

“Mas eu brigo pra ver esse lugar crescer, pra não ser atrasado como eu conheci. O atraso que eu conheci. Pra ver aqui todo mundo desenvolvido. Hoje eu tô vendo o povo tudo sabido, todo mundo sabe ler e escrever. Menino "desse tamanho" sabe ler melhor do que eu. Tem uma força. Tem um modo de viver. Já sabe saí no mundo e já sabe como que se vira. Não é como eu saí daqui, cego. Sabia pouco. Com o pouco saber que eu tenho eu busquei muita coisa, fiz muito curso.” Espraiado, julho de 2008. Senhor Teotônio⁵⁰ – 58 anos, morador do Distrito Espraiado.

Numa casa de enchimento localizada na fazenda Tabatinga⁵¹ foram dadas as primeiras aulas a muitos moradores de Espraiado e das fazendas vizinhas, como Caraíbas, Sertão do Mari, Malhada Grande. No período de 1963 a 1968, os alunos saíam de suas localidades e iam a pé para a fazenda Tabatinga. As aulas eram ministradas pelo senhor Eujácio de Souza Neto. A escola funcionava de 8 às 12, “às vezes até mais tarde devido ao interesse dos professores e dos alunos”. Quando “aumentava” os alunos, as aulas aconteciam na área da casa de farinha. Não haviam bancos, cada aluno providenciava o seu. Não havia caderneta nem quadro negro. O professor escrevia o alfabeto completo no caderno. Quem podia comprava o tinteiro, ia cobrindo as letras.

Na fazenda Mari também existiu uma escola nos anos 1970. A professora era Dona Josefa da Silva Rodrigues, conhecida por Branca, uma das primeiras mulheres a estudar na região, aos 17 anos. Ensinou durante oito anos embaixo do Pé de Quixabeira e somente nos dias de chuva ensinava em sua casa. As aulas aconteciam no período de março a novembro e eram supervisionadas por técnicos da Secretaria de Educação do município. A professora preparava a merenda e fazia a limpeza. Os alunos vinham de várias fazendas. O quadro negro era fixado no tronco da Quixabeira.

“O estudo daquele tempo” é descrito como “rígido pois no regime militar a coisa era meio complicada. Os alunos tinham mais respeito, mais temor pelo professor”. Estudava-se primeiramente o ABC. Somente depois é que se entendia as letras e soletrava. Depois estudava no livro intitulado “Cartilha do Povo” ou “Cartilha da Roça” além do livro “Infância Brasileira.” Cobrava-se as quatro operações “e não era aquele negócio de levar calculadorinha não, tinha que ser bom de ideia”.

⁵⁰ Entrevista gravada com senhor Teotônio, 25 de julho de 2008.

⁵¹ Os moradores informaram que a casa “não existe mais só existe lá o lugar”.



Figura 14 – Pé de Quixabeira – Fazenda Mari. Local onde D. Josefa lecionou nos anos 1970.

Nos finais de semana tinha o “grumento”. A partir da década de 70 do século XX, a merenda chega às escolas. Era preparada pelos alunos e professores. Muitos alunos desse período ainda moram “aqui dentro” enquanto alguns faleceram e outros moram em São Paulo. “O professor pra nós era quase como se fosse um pai, além de ser um mestre e ensinar a gente estudar. Mas a gente tinha um respeito por ele como se fosse um pai.”

Nas avaliações escritas, pedia aos alunos para separar sílabas, escrever nomes de pessoas e lugares, aumentativo e diminutivo e desenhos. Não existia caderneta escolar e os dados da criança eram anotados em cadernos. Somente em 1974 a caderneta escolar é introduzida. Em 1971 passou a “ter escola” em Espriado, funcionando em uma casa. Com o aumento do número de alunos, não foi possível permanecer na casa. As aulas passaram a ser ministradas em um barracão coberto de telhas francesas. Em 1972 foi “levantada” a primeira sala de aula, no primeiro grupo escolar.

Para os moradores antigos, a escola trouxe o desenvolvimento para o Espriado: “instalou escola para todo lugar, aquilo foi o crescimento do lugar, foi a partir do conhecimento que o povo passou a ler, passou a ter conhecimento, o povo passou a ter sabedoria, aí começou a desenvolver o lugar” (Senhor Teotônio, julho de 2008). Eram os anos 1980, início da construção dos prédios escolares nas áreas rurais do município.



Figura 15 – Grupo escolar onde funcionou a 1ª escola em Espirado Anos 1970.



Figura 16 - Escola Municipal Pe. Manoel da Nóbrega - Fazenda Mari. Prédio Escolar construído nos anos 1980. Funciona uma classe multisseriada no diurno e uma classe de EJA no noturno.

3.5.5.3 Cronologia da Escolarização em Espraiado e fazendas

- Nos anos 1940, as aulas eram dadas embaixo de árvores ou de latadas. Somente professores homens, como Elizeu Magalhães e Deoclídio, ensinavam durante 3 meses.
- Nos anos 1950, os professores Hermes Magalhães e Paulino Magalhães ensinaram na fazenda Tabatinga. Senhor Eujácio de Souza Neto foi “discípulo deles.”
- Nos anos 1960, o professor Eujácio ensina na Tabatinga. Em seguida, desloca-se com a turma para Espraiado.
- Em 1971, Dona Josefa da Silva Rodrigues, “discípula” do professor Eujácio, começa a ensinar o primário nos turnos matutino e vespertino embaixo do Pé de Quixabeira, na fazenda Mari, durante 8 anos.
- Em 1981, inicia-se a construção do prédio escolar na fazenda Mari, que recebeu o nome de Pe. Manoel da Nóbrega. As aulas iniciaram-se em 1982. Era o início das classes multisseriadas.
- Em 1991, chega a 1ª professora "formada" (com ensino médio completo) em Espraiado.
- 1992 – início da construção do Colégio em Espraiado. Seriam formadas turmas de 5ª a 8ª série. Era uma extensão do Colégio municipal Eliza T. de Moura, localizado na sede do município. Os/as professores(as) que vieram da sede do município para o Distrito inicialmente ficaram instalados numa sala de aula no colégio. Tempos depois, inicia-se a construção da "casa dos professores".

As informações acima foram prestadas por moradores do Distrito Espraiado e fazendas, durante entrevistas realizadas nos meses de março e julho de 2008.

CAPÍTULO IV – JUVENTUDE, COTIDIANO E ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS NO MEIO RURAL

A presente pesquisa contou com a realização de 10 grupos de discussão com jovens estudantes da II etapa do ensino fundamental, moradores do Distrito rural Espreado e fazendas vizinhas, localizados no município de Palmas de Monte Alto, sertão baiano.

Embora a realização dos grupos de discussão contemplem a abordagem de temáticas como: relações familiares, casamento, práticas religiosas, lazer no fim de semana, entre outras (Apêndice F e G), os segmentos apresentados a seguir discutem somente alguns temas.

Neste capítulo apresento o processo de realização de 2 grupos “Os (as) jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham”, o perfil dos entrevistados(as) e a análise de alguns segmentos, que tratam dos eixos: Meio rural, Escola e Projetos de futuro. Primeiramente, os grupos se reportam às vivências no meio rural, especialmente no que se refere à organização sócio-cultural da comunidade em que estão inseridos. São analisadas ainda a condição juvenil de jovens moças e jovens rapazes, as formulações feitas sobre a saída ou não do meio rural e, as relações estabelecidas com o trabalho agrícola. Em seguida, os grupos discorrem sobre as experiências escolares no meio rural, a partir da discussão dos aspectos: relação com o conhecimento escolar, eventos extra-escolar e os sentidos atribuídos à escola. Os projetos de futuro são apontados a partir da relação com o trabalho.

4.1 Os (as) jovens que vêm de longe

A viagem até a Fazenda Cedro⁵²

Foi numa tarde do mês de março, durante o retorno dos alunos para casa no ônibus escolar, que conheci os participantes do grupo de discussão “Os (as) jovens que vêm de longe.” Saímos às 17:30 do colégio do distrito com destino às “moradas” dos alunos. Já dentro do ônibus, os alunos se queixavam do calor e do cansaço que sentiam, ao mesmo tempo que pediam ao motorista para iniciar a viagem. Uma aluna disse-me que na ida para a escola o sol está forte e ficam desanimados com o tempo que vão passar na viagem e na escola. Observo que, no momento em que iniciamos a viagem, as conversas, risos e gritos invadiam o ônibus. A partir daí, durante todo o trajeto, demonstravam satisfação. Aos poucos iam interagindo entre si, entretendo-se com o aparelho celular, cantando músicas de forró, conversando. Percebi que esse tempo de retorno se constitui num momento de encontro de jovens que moram em fazendas distintas e partilham a experiência de voltar para casa juntos.

Aos poucos anoitecia e os rapazes e as moças iam ficando pelas beiras das estradas ou já próximos à porta de casa. Cada um se despedia dos pares de uma forma muito singular. Entre abraços, apertos de mão, cochichos e silêncios encerrava-se mais um dia para eles. À medida que a viagem avançava, o ônibus esvaziava-se e os alunos ficavam mais próximos. Aos poucos o tom das conversas iam diminuindo, tornando-se quase confidenciais. Aproximei-me de um grupo composto por seis jovens matriculados em séries distintas e que inicialmente chamou minha atenção porque cinco integrantes moravam na última localidade do trajeto, a fazenda Cedro. Embora já tivesse conversado com alguns deles durante o intervalo escolar, apresentei-me e falei sobre a pesquisa que estava desenvolvendo no Distrito. Entrelharam-se e permaneceram em silêncio. Falei então que estava no Distrito há algum tempo e que já havia entrevistado vários jovens. Perguntei se gostariam de participar de um grupo de discussão. Aos poucos foram confirmando a presença. Moisés, Tatiana, Carla, Carlos, João e Wesley. Este último já havia descido quando os convidei. No entanto, Moisés pediu que anotasse o nome do colega, se encarregando de conversar com ele. Lembrei que durante o trajeto Wesley conversava bastante com vários colegas, falava alto, deitava no banco, cantava, parecia bastante à vontade com todos. Juntos marcamos a realização do grupo para o dia

⁵² Na fazenda Cedro existem uma Escola onde funciona uma classe multisseriada no diurno e uma classe de EJA, no noturno e uma Associação de Trabalhadores Rurais.

seguinte. Comuniquei que estaria na escola no 1º horário do turno vespertino e em seguida solicitaria aos professores que os dispensassem.

Como esse grupo demonstrava sentir-se à vontade com minha presença, perguntei sobre o que faziam quando chegavam em casa. Disseram que chegam cansados mas assistem televisão.⁵³ Um deles recomendou ao motorista Osnir que assistisse ao jogo do Vasco naquela noite. Senti que estava provocando Osnir, talvez por este torcer para outro time. Num determinado momento, Osnir para o carro e alguns homens e mulheres (uma delas com uma criança pequena) entram no ônibus. São alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, que estavam indo para a Escola do Cedro, no período noturno. No Distrito Espraiado e fazendas próximas, muitos homens e mulheres estão retornando para a escola, especialmente aqueles que interromperam a trajetória escolar nos anos de 1970 e 1980. Constató então que, num mesmo espaço, estão sujeitos com trajetórias escolares distintas movidos pelo mesmo objetivo: ir para a escola. Fiquei refletindo sobre os significados que esse movimento de ir e vir para a escola poderia ter para essas pessoas. Os jovens seguiam conversando e observei que alguns moradores faziam parte do núcleo familiar dos jovens do Cedro.

Por fim, chegamos à casa de Geovana, última parada do trajeto escola-casa e início do trajeto casa-escola. Chegamos ao local às 18:45. Osnir fecha o ônibus e estaciona embaixo de uma árvore. Os alunos do Cedro vão para suas casas e os alunos da Educação de Jovens e Adultos para a escola. Nos despedimos de Geovana e iniciamos o retorno para o distrito de moto. Durante o retorno, sem que perguntasse, Osnir falou-me que os alunos do Cedro ainda andam bastante até suas casas. Chegarão em casa mais ou menos às 19h30. Disse-me que saem de casa pela manhã às 10h. Informou também que um deles está de mudança junto com a família para Espraiado, em detrimento das precárias condições de acesso ao distrito. Como não têm transporte, ficam à mercê de alguém para levá-los quando precisam. Chegamos em Espraiado às 19h25.

⁵³ A inauguração da energia elétrica ocorreu no ano de 2008 na Fazenda Cedro.

Sobre a entrevista com o grupo “Os (as) jovens que vêm de longe”

No dia seguinte, conforme combinado na viagem, fui até ao colégio e reuni o grupo para irmos à casa de Moema, local de realização das entrevistas. Era uma tarde do mês de março e já havia realizado alguns grupos de discussão com outros jovens. Mas esse foi o único grupo em que os integrantes residiam na mesma localidade.

Durante o trajeto até o local, os/as jovens estavam silenciosos e sérios, ao contrário de outros, que sempre faziam perguntas, riam, ou conversavam entre si. Ao chegarmos à casa de Moema, nos sentamos em círculo nos papéletes que já estavam postos e eu falei brevemente sobre minha pesquisa, além de solicitar permissão para gravar a entrevista.

Inicialmente, os/as jovens interagiam de forma séria e tímida, falando devagar, olhando sempre para baixo. Mas percebi que sentiam a necessidade de dizer algo ainda que brevemente. Então, todos participavam à sua maneira. Um aspecto que chamou minha atenção foi a ordenação das falas por parte dos/as jovens. A participação destes obedeceu à posição que ocupavam no círculo. Então, durante a entrevista, quase sempre Wesley era o primeiro a falar, sendo seguido pelos rapazes. As moças, em geral, falavam por último. No decorrer da discussão, temas como família, casamento, filhos e a convivência entre moças e rapazes eram discutidos de forma efusiva. Sorriam bastante, além de incentivar aqueles que ainda não haviam falado sobre o tema a opinarem. No entanto, a seriedade dos jovens marcou toda a entrevista.

Ao final, quando perguntei se gostariam de falar sobre algo que ainda não havíamos discutido, fui surpreendida com muitos pedidos de desculpa por todos os integrantes do grupo. Ainda em círculo, falavam dos risos –“☺ gosto muito de sorrir sou feliz ☺”– durante a realização do grupo como algo que talvez houvesse atrapalhado. Também se desculparam pelo comportamento do grupo durante a viagem que fiz com eles no dia anterior. Toda a algazarra vivenciada através dos gracejos, conversas em voz alta, cantorias, chamamentos através de apelidos eram apontados por eles como algo que precisava ser desculpado, tal como afirma Wesley: “você viu o comportamento nosso, aí você poderia falar ‘nossa como esses menino são mal-educado’, eu queria lhe pedir perdão”. O empenho em garantir o estatuto de estudante educado é representado pela autorrepreensão da risada compartilhada no trajeto para casa. Para os/as jovens, essas manifestações devem ser disciplinadas, numa demonstração de que esse tempo escolar – o retorno no ônibus para casa –, talvez esteja em consonância com as normas instituídas. É o receio de ter a sua credencial de “aluno de classe” questionada é que

motiva esses jovens a se retratarem. Disseram, ainda, que estavam satisfeitos por participar da pesquisa, disponibilizando-se para me ajudar no que fosse preciso: “a hora que você precisar eu tô às ordens”.

Por fim, entreguei os questionários para que preenchessem e em seguida disponibilizei cadernetas de anotação para o grupo. Pedi que registrassem verbalmente sua rotina, desde quando levantavam até o término do dia. Quando retornei ao distrito no mês de julho, tive acesso aos diários dos jovens. Durante um mês, escreveram diariamente no caderno. Trouxeram escritos que foram importantes para a compreensão das falas, dos gestos e dos silêncios que caracterizam esse grupo.

Perfil dos entrevistados

Moisés

Moisés (Mm) tem 17 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora nessa fazenda desde que nasceu, na companhia dos pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Malhada Grande, é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai nasceu na fazenda Papaconha, é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos cursam a Educação de Jovens e Adultos à noite, na fazenda Cedro. Moisés estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. No momento atual, cursa a 8ª série e seu lazer preferido é praticar esporte. Frequenta um grupo há seis meses na igreja, de quinze em quinze dias, para brincar e realizar atividades orais.

Tatiana

Tatiana (Tf) tem 13 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe é zeladora e foi a primeira professora da localidade. Tatiana não informou a naturalidade dos pais, a renda, a escolaridade e a ocupação do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 5ª série e tem como lazer preferido estudar. Frequenta um grupo, a cada quinze dias, há 6 meses, na igreja.

Carla

Carla (Cf) tem 16 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 9 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu em Malhada, trabalha em casa e cursa a Educação de jovens e adultos à noite na fazenda Cedro. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Carla não informou a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 6ª série e tem como lazer preferido brincar de futebol com as amigas. Participa de um grupo há três meses. Encontram-se a cada quinze dias, na igreja, para fazer leituras bíblicas e brincar.

Wesley

Wesley (Wm) tem 14 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos estão cursando a Educação de Jovens e Adultos à noite na fazenda Cedro. Wesley não informou a escolaridade e a naturalidade dos pais. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa a 7ª série e tem como lazer preferido jogar futebol. Participa de um grupo, há seis meses, a cada quinze dias, na igreja de Santo Espedito. Nesse grupo, realiza atividades orais e brincadeiras.

Carlos

Carlos (Cm) tem 16 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs (informa ainda que morreram 8 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em São Paulo, é zeladora e tem o ensino fundamental completo. Seu pai é lavrador. Não informou a renda dos pais, bem como a escolaridade e naturalidade do pai (escreveu que não sabe a naturalidade do pai). Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Cursa a 6ª série e trabalha na “panha” de feijão. Informa que trabalha 3 h e que o valor que ganha gasta com alimentação. Seu lazer preferido é o jogo de futebol. Participa de um grupo há 1 ano, 2 vezes, para rezar, brincar e cantar rezas.

João

João (Jm) tem 18 anos, religião católica, negro, natural de Palmas de Monte Alto. Mora na fazenda Curral Novo desde que nasceu, com os pais. Tem 6 irmãos e irmãs (morreram 2 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em Candiba, é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Informa não saber a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal José Pinto Lima, localizada na fazenda Curral Novo. Cursa a 7ª série e trabalha. Seu lazer preferido é jogar futebol. Participa de um grupo há 1 ano, a cada quinze dias. Nesse grupo, reza, brinca e realiza atividades orais.

4.1.1 Meio rural

“São mais reunidas as casas. Comunidade muito animada, unida. São descendentes de famílias. É difícil ter gente de “fora”.

Sobre a Fazenda Cedro - R. morador da Fazenda Mari

4.1.1.1 A comunidade vive em paz e em solidariedade

As diversas fazendas que fazem parte do Distrito Espreado se constituem como “moradas” de muitos jovens estudantes que deslocam-se diariamente em direção à escola. Na tentativa de conhecer o cotidiano dessas localidades, bem como os significados que atribuem ao “rural” em que vivem, a pesquisadora propõe aos jovens que falem sobre a vida na fazenda Cedro (Passagem Meio rural, linhas 103-125):

Y: Todo mundo aqui mora em Cedro?

Wm: esse daqui não esse daqui mora na fazenda Curral Novo

Y: como é que é pra vocês morar no Cedro e no Curral Novo?

Wm: é

Y: [Como que é a vida lá?

Wm: a vida lá é assim muitos lá a comunidade lá é sempre gosta de ajudar uns aos outros ajuda também a os povo lá é tudo bom ; lá e também lá é bom pra viver e e ; tem mais outras coisas

Mm: a vida na fazenda Cedro é muito é muito boa ninguém tem inimigo vive tod- todo mundo quando faz um faz quando tem casamento quando morre alguma pessoa a união lá é sempre boa não tem desigualdade não tem agressão graças a Deus lá nós vivemo tudo na paz e todos somos solidários um com o outro

Cm: pra mim assim um lugar que tá muito distante um do outro igual Curral Novo e Cedro não acho diferença nenhuma né porque sempre a pessoa acha amigo e também sempre ta junto não tem não tem inimigo não briga nem nada dia de sábado assim também a gente encontra com os amigo e faz favor pro outros (2) °não acho nada de diferente°

(3)

Cf: pra mim também eu não acho não é mo- nada assim não tem diferença nenhuma morar na fazenda Cedro e Curral Novo porque mesmo assim as pessoas morando distante se precisar de alguém aí está sempre pronto pra ajudar

Tf: pra mim também não não tem diferença assim de Curral Novo com a fazenda Cedro porque uma pessoa precisar de ajuda é só lá e pedir para alguma pegar e ajudar

Jm: pra mim também não (1) não tem de Cedro pra Curral Novo é que ali dialogamos com os amigos não tem (2) respeita uns aos outros () diferença nenhuma

Os jovens atribuem um valor positivo ao espaço físico e afetivo em que vivem, como bem expressa Wesley ao dizer que “lá é tudo bom; (...) e também lá é bom pra viver”. Destacam que a solidariedade existente no grupo preserva a amizade entre eles, ainda que morem em fazendas distintas.

Nesse sentido, a vida social na fazenda Cedro parece não ser afetada pelas dificuldades existentes em decorrência das longas distâncias que a separam da sede do Distrito e da sede do município. Morar na fazenda Cedro é viver numa comunidade unida, solidária e pacífica. É assim que os/as jovens apresentam a sua “morada” – que se constitui não apenas como espaço físico destinado às suas necessidades –, mas como lugar de vida. É o modo como se vive cotidianamente: “Graças a Deus lá nós vivemos tudo na paz e todos somos solidários um com o outro”, que ressignifica o “lugar de morada”.

A proposição inicial de Wesley e, em seguida, a exemplificação feita por Moisés – “quando tem casamento, quando morre alguma pessoa, a união lá é sempre boa” – permitem afirmar que as relações estabelecidas na localidade são regidas pela solidariedade existente no grupo, aqui representada pela ajuda prestada e pela partilha dos momentos de alegria e de dor. Esses princípios parecem estruturar a vida local e são eles que certamente motivam os jovens a permanecer na localidade.

Estar pronto para ajudar – ainda que o beneficiado pela ajuda more em outra localidade – é uma demonstração de que os infortúnios⁵⁴ dos outros podem ser partilhados na comunidade a qualquer tempo, o que garante a unidade do grupo. O fortalecimento dos vínculos da vida local é garantido quando todos se disponibilizam a

⁵⁴ Durante a entrevista com uma moradora de outra fazenda fui informada sobre as “dificuldades passadas” por uma família que morava próximo de sua casa. Falava das “ajudas” que essa família recebia da comunidade, ao mesmo tempo em que pedia para que eu os visitasse.

ajudar aqueles que precisam de apoio. Em muitas localidades rurais, os moradores enfrentaram catástrofes naturais como longas estiagens e enchentes. Portanto, faz parte das normas que regem o “lugar” socorrer aos que precisam, ainda que não façam parte do núcleo familiar.

Certamente, a convivência entre membros de gerações distintas fortalece os valores que são relevantes para o grupo, historicamente. As recordações dos “velhos do lugar” sobre o “tempo antigo” na fazenda, bem como os princípios da boa convivência provavelmente influenciam o processo de socialização desses jovens.

A vivência coletiva dos rituais de passagem também é referenciada positivamente pelos jovens, pois se constitui numa prática que assegura o valor de estarem juntos. O mutirão para a preparação dos casamentos⁵⁵ é um costume muito comum nas localidades rurais, sendo que a união em torno da organização desse momento envolve todos os moradores, o que aponta a dimensão coletiva como aspecto que move os eventos realizados na comunidade. Também quando a vida é interrompida, todos se fazem presentes em solidariedade à dor dos que ficam. A presença que conforta, bem como as ajudas necessárias aos que “padecem” pela perda do ente querido, figuram como experiências que estão inscritas no cotidiano local. Estar juntos em comunhão nesses momentos reforça o sentimento de pertença ao meio que estão inseridos.

Assim, o rural não é construído apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo. É na família e no grupo de vizinhança que os/as jovens vivenciam as rotinas da vida rural, trocando e compartilhando experiências, conflitos e projetos. Estar imerso nestes espaços possibilita apreender a memória coletiva que sustenta as relações tecidas no grupo e que são ressignificados pelos/as jovens.

4.1.1.2 Rapazes e moças convivem bem

As experiências compartilhadas pelo grupo fortalecem os laços de convivência ao mesmo tempo em que garantem a existência de um “modo” de ser jovem sustentado num *ethos* comunitário específico. Os significados atribuídos por esses jovens à sua condição de vida na comunidade devem ser entendidos a partir da influência da dimensão sócio-espacial na constituição de um determinado modo de ser jovem (Dayrell, 2005). A questão proposta sobre as possíveis diferenças existentes entre ser uma jovem moça e

⁵⁵ Uma jovem integrante desse grupo descreve em seu diário o envolvimento da comunidade na preparação do casamento de uma prima, que vai desde às tarefas de “pillar o milho” até o prazer de acompanhar os noivos em direção à sede do município para a realização da cerimônia.

ser um jovem rapaz busca compreender como vivenciam essa condição na fazenda Cedro (Passagem Ser jovem, linhas 126-139):

Y: como é que é ser rapaz né ou ser moça lá na região? Tem alguma diferença entre rapaz e moça lá?

Wm: pode até ser que tem alguma vez que tem alguma diferencinha assim mas os rapaz e as moças lá se estão namorando convive bem

Cm: a diferença lá né é só assim no relacionamento agora na amizade assim não tem diferença não

Wm: nos dias mesmos de encontro de jovens que a gente faz lá na igreja reúne todos os rapaz e as moça lá na igreja lá e (2) tudo certo lá nosso relacionamento

Jm: pra mim também não

Mm: o jeito dos rapaz e as moças lá na na reg- na fazenda Cedro tá indo bem (2) todos procurando procurar a comunidade dia de domingo à noite no encontro de jovens as moças celebra o culto e os rapaz () já é adolescente preocupa mais com o futebol essas coisa assim (1) mas isto

Cf: em vez do que a gente vê falar assim da cidade de fora lá onde a gente mora tá tá tá bem por porque os os rapaz respeita as as menina e tudo assim (1) aí (2) ☺ 3 ☺

Tf: ☺ 2 ☺ eu também acho

A igreja é local para “cantar rezas” e orar, mas também para brincar. Constitui-se em espaço lúdico e de lazer, dada a possibilidade que oferece para que se divirtam entre os pares. Figura como espaço de encontro dos(as) jovens da fazenda Cedro, que partilham experiências e constroem vínculos que vão além das tarefas do culto dominical.

Esse momento de partilha organizado por eles próprios – reunião de moças e rapazes na igreja aos domingos – aponta a dimensão socializadora dos templos religiosos existentes no meio rural. Nessas localidades, a vida social passa pela existência da igreja e da escola, que se constituem em espaços destinados sobretudo à prática da leitura e da escrita. A apropriação dos códigos da língua na escola possibilita exercer com êxito as atividades demandadas pela igreja. Daí que, para muitos moradores, essas instituições são necessárias para garantir a sua condição de sujeito atuante na comunidade.

Como participantes do grupo de jovens⁵⁶, os rapazes e as moças da fazenda Cedro apresentam-se perante a comunidade local numa condição diferenciada. Embora os rapazes frequentem o culto, cabe às moças celebrá-lo. Ao complementar a fala de

⁵⁶ No questionário aplicado, os integrantes do grupo informaram que, a cada 15 dias, participam do grupo de jovens da igreja católica da fazenda Cedro.

Wesley sobre os encontros religiosos, Moisés parece afirmar que a construção dos papéis assumidos pela jovem moça e pelo jovem rapaz passa também pela existência da igreja. Tal como fica expresso em sua fala “as moça celebra o culto e os rapaz () já adolescente preocupa mais com o futebol”, as práticas de sociabilidades estão ancoradas em padrões de comportamento que definem o lugar social do sujeito no meio em que vivem. Como o futebol sempre foi um espaço masculino, é provável que a organização dos templos religiosos seja atribuição das mulheres, tal como o é a casa, mundo feminino.

Esse modelo de relação construído ainda na infância nos permite pensar o cotidiano de meninos e meninas no meio rural. Nos anos iniciais, observa-se que não há muitas diferenças na socialização de ambos no que se refere à vivência do lúdico. No entanto, à medida que crescem, o lazer dos meninos se amplia consideravelmente, representado pelo jogo de bola e os banhos de rio, enquanto as meninas são iniciadas nos ritos do trabalho doméstico e na celebração dos cultos na igreja.

Mas para os/as jovens do Cedro, são as manifestações de respeito e amizade nos tempos de lazer que sustentam a boa convivência no local. A alegria de estar na companhia de amigos e amigas tanto em encontros religiosos como no jogo de futebol, nas feiras, nos casamentos e banhos de rio assegura o momento das risadas, da resenha⁵⁷ entre os pares, a partilha da confiança, o que só reforça a amizade e garante a dimensão educativa desses encontros. Relações pautadas nesses princípios parecem impedir que esses jovens concebam a cidade como espaço mais atraente, tal como assinala a fala de Carla e em concordância a de Tatiana: “Em vez do que a gente vê falar assim da cidade de fora, lá onde a gente mora tá bem porque os rapaz respeita as menina”. É possível que esses(as) jovens, ao valorizarem suas amizades locais, a partir da negação do modelo de convivência nas cidades, estejam buscando também se afirmar positivamente como jovens rurais.

A crise das cidades representada pela existência de problemas sociais como violência, desemprego, miséria, drogas, entre outros, possibilita apontar a localidade de origem como lugar que “tá indo bem”, como lugar que é bom e onde é possível viver a sua condição de jovem. O convívio familiar e os laços de amizade tornam a vida no campo significativa e desejada, haja vista a mobilização de muitos jovens para permanecer no local onde “nasceu e foi criado”.

A comparação entre a vida no campo e na cidade realizada por Carla permite ainda rever a ideia historicamente difundida do campo como lugar miserável, onde vivem

⁵⁷ Resenha – brincadeiras feitas entre os colegas

peças ignorantes, atrasadas e individualistas. Se a distância das cidades pode dificultar o usufruto de bens culturais e de serviços, a vida na localidade possibilita uma vivência juvenil aportada nas dimensões de respeito, amizade e partilha. O acesso aos meios de comunicação de massa possibilita saber como é que se vive na cidade, ao mesmo tempo em que liberta o campo da imagem depreciativa de lugar ruim para viver. Para os/as jovens, essa revisão passa a ser possível a partir do acesso às informações difundidas sobre o mundo e as cidades. A disseminação desses canais nas áreas rurais possivelmente influencia nas percepções sobre os universos do campo e da cidade, já que as relações entre estes foram reconfiguradas, o que impossibilita pensar o rural sem considerar a influência das cidades.

4.1.1.3 Entre ficar e sair – estudo e ajuda à família

A conclusão do ensino fundamental pode motivar ou não esses jovens a continuarem os estudos em outras cidades. Para saber como elaboram as possibilidades de saída ou permanência no local de origem, a pesquisadora insere uma nova pergunta sobre a continuidade dos estudos. Sair da localidade para estudar, pode fazer parte do projeto de futuro dos(as) jovens da fazenda Cedro (Passagem Migração, linhas 210-230):

Y: E vocês pretendem continuar morando no Cedro depois que terminar a 8ª série?

Mm: eu

Wm: Eu não pretendo morar depois que eu concluir a 8ª série que eu eu completar (2) se eu passar da oitava série pro primeiro ano eu quero estudar mais pra me poder ser alguma ser (1) poder ser alguma pessoa na vida ter alguma alguma estrutura alguma

Mm: eu pretendo concluir a 8ª série esse ano se Deus quiser e pretendo também é sair pra fora pra estudar fora mas sempre vir visitar a minha terra que é fazenda Cedro não abandonar ela igual muitos faz quero sair pra Deus me ajudar pra um dia na vida e recuperar o que eu gastei com meus estudo

Cm: bom depois que eu fazer a oitava série não pretendo sair porque lá na minha casa só tem eu assim de filho homem os outros já saiu pra trabalhar então eu prefiro ficar mode ajudar meus pais

Tf: eu também prefiro ficar

Cf: eu depois que eu fazer a oitava série eu não pretendo ficar assim mesmo que ficar junto com a família é bom mas se eu ficar só em casa eu não posso ajudar minha mãe mais meu pai em nada aí eu tenho que sair trabalhar e estudar

(3)

Jm: eu também pretendo morar em Curral novo :

Todos: ☺3☺☺

Y: oi?

Todos: ☺3☺☺

Jm: ☺ eu também pretendo morar lá em Curral Novo ☺

As projeções feitas pelos jovens em torno da continuidade dos estudos estão associadas à ideia de migração e de mobilidade social, haja vista a posição de inferioridade que ocupa o trabalhador rural. Embora as condições de acesso e permanência à escola no meio rural ainda sejam desfavoráveis, a ampliação do nível de escolaridade dos(as) jovens vem se consolidando, em razão da oferta regular de ensino público nessas áreas, nos últimos anos.

Dessa forma, chama a atenção o fato de que, no momento em que vislumbram a continuidade dos estudos, é à cidade que recorrem para concretizar esse projeto. Embora para Carla “ficar com a família seja bom”, o campo não é visto como local que possibilita melhorar de vida e ajudar a família. Em épocas passadas, o movimento de ir até a cidade com o objetivo de melhorar de vida marcou a trajetória pessoal e social de muitos homens e mulheres rurais.

A ajuda aqui não se restringe às tarefas partilhadas nas “lidas” da localidade, mas àquela que somente é possível através do trabalho remunerado. Para muitas famílias, o trabalho conquistado pelos filhos que estão “fora” possibilita manter a sobrevivência dos que “ficaram”. Atribuem um valor social e moral, pois essa atividade transcende a possibilidade de suprir as necessidades materiais. As conquistas alcançadas pela via do trabalho são significativas quando estão inscritas num projeto coletivo de melhoria de vida. Daí a ascensão não se restringir ao plano individual, mas às famílias e aos seus iguais (cf. Sarti, 1996). A migração para a cidade pode garantir o acesso a condições de trabalho mais promissoras. É provável que o trabalho agrícola para alguns não se constitua em atividade relevante, dada a relação que estabelecem com a agricultura local, voltada basicamente para a subsistência. O fato de residirem numa região com marcas de isolamento expressivas e que apresenta longos períodos de estiagem pode acentuar o desinteresse para com a agricultura.

É interessante destacar ainda que os jovens propõem as projeções de saída da localidade, ao mesmo tempo em que querem retornar, o que reforça o valor positivo atribuído ao local de origem. Ao contrário de outros momentos em que muitos moradores não demonstravam interesse em voltar “à casa paterna”, “os(as) jovens que vêm de longe” querem voltar. São as aspirações de “ser alguma pessoa na vida...” que sustentam

o projeto de ir para a cidade estudar e trabalhar, o que não significa romper com a localidade de origem, tal como formula Moisés: “Estudar fora mas sempre visitar a minha terra (...), não abandonar ela”. Reconhecem, portanto, que esse retorno traduz-se em tarefa cumprida, dívida quitada com os que ficam. Trata-se de reconhecê-los, considerá-los como importantes. Daí o não abandono.

4.1.1.4 “Ajudo meu pai panhar, colher o feijão” ; “Eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa”

Muitos jovens rurais dividem seu tempo entre a frequência à escola e as "ajudas" à família. A ida à roça como tarefa dos rapazes e a permanência em casa como condição das moças marca a rotina diária destes sujeitos. Saber se esses jovens têm atribuições nestes espaços é importante para compreender os possíveis impactos na relação estabelecida com a escola (Passagem Trabalho rural linhas 248-263):

Y: Vocês trabalham na roça também?

m: trabaio

Wm : assim **todas as férias da escola** no começo no tempo da reposição do mantimento nós trabaia :

Jm: eu também trabaio

Mm: As vezes ajudo meu pai panhar colher o feijão cercar uma cerca que dentro de casa o maior que tá tendo agora só eu dos irmãos mais veí do que eu já saí para fora então só tenho eu e ele então portanto (2) deve ajudar ele

Cf: eu mesmo é difícil eu trabaia assim na roça ☺3☺ eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa

Tf: eu também ajudo minha mãe mais dentro de casa assim é algumas vezes que eu vou assim trabaia assim na roça com meus pais e meus irmãos

Cm: e eu trabaio na roça assim mais meu pai assim quando () na roça mas quando tem serviço fora às vezes alguma pessoa quer pagar um dia de serviço pra mim trabaia eu vou e trabaio né porque eu não posso **sair pra trabalhar que eu tô estudando** tem que aproveitar assim o dia que a gente acha um serviçinho pra poder trabaia

Os (as) jovens da Fazenda Cedro prestam ajuda aos pais nas atividades agrícolas e domésticas, assumindo papéis diferenciados ao longo de sua socialização na comunidade. Os ritos de iniciação do processo de divisão social do trabalho na família começam a ser exercitados desde cedo, ainda na infância. Em muitos contextos, a participação de crianças e de jovens, tanto em casa como fora dela, é de grande

importância para garantir o sustento do grupo doméstico. Os rapazes são socializados nas “lidas da roça”, cabendo ao pai a responsabilidade de ensiná-lo a se apropriar dos códigos de um mundo que é essencialmente masculino. As demonstrações de força, coragem e valentia frente à labuta da roça fazem com que o filho homem assuma desde cedo a sua posição.

A ajuda prestada ao pai⁵⁸, sobretudo quando os irmãos “mais véi” já saíram pra “fora” constitui-se em obrigação para com toda a família. Os filhos que ficam passam a ser indispensáveis. No entanto, a “lida na roça” não compromete a presença dos jovens rapazes na escola, pois a proposição de Wesley – “todas as férias da escola (...) nós trabalha” – e a complementação de Carlos, que não se mostra seduzido para sair pra trabalhar já que “[tá] estudando”, parecem confirmar que somente em momentos específicos os jovens são requisitados para trabalhar na roça. Essas “ajudas prestadas” não se destinam a afastar o jovem da escola, ainda que façam parte do seu dia-a-dia.

O estudo dos rapazes em áreas rurais, onde a agricultura familiar é a base de sustentação do grupo, durante muito tempo, foi visto como desnecessário. A interrupção da trajetória escolar era justificada muitas vezes por uma possível incapacidade do rapaz para se apropriar dos códigos escolares. Para os jovens rapazes da fazenda Cedro, a saída da escola para ajudar o pai não é mais cogitada, ao contrário de épocas passadas. Aspectos como a recente institucionalização da educação formal nas áreas rurais e a valorização do conhecimento escolar como elemento importante para acessar um lugar no mundo do trabalho, figuram como razões que parecem mobilizar as famílias para garantir a permanência dos filhos na escola (cf. Leão, 2006).

Enquanto os rapazes são inseridos desde cedo no “mundo da roça”, em muitas áreas rurais o espaço da casa e do quintal fica sob a responsabilidade das filhas⁵⁹. Por meio da exemplificação “eu mesmo é difícil eu trabaia assim na roça ☺ eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa”, Carla deixa claro o lugar destinado às moças. As atividades domésticas – simbolizadas pela presença da mãe – figuram como elemento socializador destas, impedindo que sejam chamadas para o trabalho na roça. Somente em algumas ocasiões acompanham a família, pois, embora as mulheres da casa também trabalhem, destina-se ao pai e aos rapazes os trabalhos concebidos como mais pesados.

⁵⁸ As “ajudas” descritas pelos jovens no diário referem-se a atividades como: carregar água, “panhar” feijão, “caçar” lenha, passar lama no forno, levar a mãe ao rio para lavar roupa, pescar no rio, vacinar o gado, “cercar” uma cerca.

⁵⁹ As jovens escreveram no Diário as atividades que realizam em casa diariamente, como “ajuda” prestada à mãe. São elas: arrumar a casa, lavar louças, pegar água no tanque, lavar roupa no rio, dobrar roupas, varrer o terreiro, ajudar a mãe a cozinhar.

4.1.2 Escola

4.1.2.1 “Não ser só um carregador de livro”

Saber o que os jovens da fazenda Cedro pensam sobre a escola em que estudam possibilita compreender como vivenciam a condição de jovem estudante, considerando as práticas de sociabilidade, a relação com o conhecimento, bem como os significados que atribuem à educação escolar. Ao serem indagados sobre a escola, descrevem-na como espaço importante, que, além de ser divertido e exigente, favorece a aprendizagem de coisas interessantes (Passagem Escola, linhas 4-21):

Y: E vocês poderiam falar um pouquinho assim sobre a escola em que vocês estudam ?

Wm: eu gostaria eh que a escola que eu estudo aqui é uma escola muito boa divertida mesmo, muito (2) escola muito perigosa para pegar no pé para nós pra nós poder fazer as coisa mais direito poder saber mais que nós sabe fazer na escola não ser só um carregador de livro e também (2) um discursuzinho melhor ()

Mm: a minha escola onde eu estudo pra mim é boa porque (1) eu desenvolvi muita coisa aqui nela depois que eu estudei aqui e gosto também dos professores e dos colega

(3)

Cm: bom a escola é importante né porque (1) e eu mesmo e eu tinha saído da escola fiquei umas duas semanas fora da escola aí o Conselho Tutelar foi atrás de mim eu voltei e ainda consegui recuperar ainda (2). Por isso que eu quero é pedir graça a Deus pra mim não sair da escola

(3)

Cf: a escola pra mim é importante porque através dela que eu aprendi muitas coisas e hoje também continuo aprendendo

Tf: é a escola pra mim é importante porque depois (1) que eu entrei na escola aprendi muitas coisas interessante

Jm: pra mim também é importante a escola °entrei na escola e desenvolvi até bem° aprendi uma coisa melhor por isso que eu gosto da escola.

Os jovens atribuem um sentido extremamente positivo à escola, dada a sua capacidade de garantir a aprendizagem. No entanto, nesse momento da discussão, não apontam quais aprendizagens obtiveram nessa instituição e os significados concretos destas para a vida cotidiana do grupo. A não explicitação dos conteúdos aprendidos pode estar associada às dificuldades de relacioná-los à sua vida diária, talvez porque o conhecimento escolar mediado não dialogue com as necessidades, interesses e desafios enfrentados por estes jovens.

O reconhecimento social por ser escolarizado, sobretudo no campo – onde os indivíduos sempre foram tratados como ignorantes, iletrados – aparece como experiência relevante para os(as) jovens. A existência da instituição escolar pública no meio rural é recente, o que concorre para a valorização desta como símbolo de desenvolvimento local. O pouco “tempo de escola” de muitos homens e mulheres do campo está inscrito na memória coletiva da comunidade.

Sair da condição de mero “carregador de livro” tal como propõe Wesley para a de estudante que aprende “coisas interessantes” pode se constituir num desejo de valorizar-se como sujeito “estudado”, capaz de produzir um “discursuzinho melhor”. A motivação que os(as) jovens têm para aprender, reforça a esperança de um dia “ser alguma pessoa na vida”, ser visto pelos seus iguais como alguém que se apropriou de um capital cultural, que sempre lhes foi negado. Também vigora o desejo de que essa condição favoreça a ascensão social, a mobilidade, aqui traduzida pelo desejo de “um dia ser alguém na vida”. Daí a valorização do tempo escolar, que não deve ser desperdiçado.

Talvez por isso o movimento de ir à escola é pensado para além da frequência diária. Embora a viagem cansativa e longa até a instituição favoreça o desânimo, os(as) jovens do Cedro vislumbram a possibilidade de permanecer com êxito. Isso implica assumir uma postura frente à escola, tornar-se aluno. A elaboração feita por Wesley confirma o papel da escola na construção do sujeito aluno, sobretudo no que se refere à positivação da cultura escolar. A posição enérgica e disciplinadora da instituição que se propõe a ensinar é apontada pelos jovens como necessária, o que confere responsabilidade ainda maior à escola. A cobrança feita por Wesley à escola “pegar no pé pra nós poder fazer as coisa mais direito” apoia-se na expectativa de ter acesso a um ensino de qualidade.

Para esses jovens, a conquista de um “discursuzinho melhor” traduz a busca por um conhecimento a que somente na escola se pode ter acesso, ao mesmo tempo em que esta tem condições de distribuí-lo eficaz e coletivamente. A permanência na escola e, conseqüentemente, a apropriação da cultura escolar, garantem que um tipo de saber específico seja ensinado. Trata-se da inclusão de um *saber letrado* no cotidiano do mundo rural, através dos “estudados” (cf. Brandão, 1999).

4.1.2.2 Aprender a falar certo

A relação que os(as) jovens estabelecem com a escola é influenciada pelo significado que o conhecimento tem para a vida cotidiana no meio em que estão inseridos. Aprender a língua portuguesa e a matemática é necessário porque as habilidades de leitura, fala, escrita e cálculo são fundamentais para acessar determinados lugares, atividades e sobretudo para serem reconhecidos como sujeitos capazes (Passagem Conhecimento escolar, linhas 42-61):

(5)

Y: E assim que assuntos vocês acham mais importantes para aprender?

Wm: o assunto que eu acho mais importante assim é (1) o assunto importante é matemática

Mm: todos os assuntos todos os conteúdos pra mim é importante mais importante pra mim é a conteúdo da língua portuguesa porque ajuda as pessoa aprender a falar mais que não sabe (2) é igualmente a consulta do dicionário mesmo é importante e a matemática (2) e a e a disciplina de inglês também (1) o conteúdo é muito importante por isso que eu a- gosto desses conteúdos

Cm: pra mim o conteúdo que eu acho mais importante é a língua portuguesa e a e a a matéria de matemática porque a língua portuguesa deixa gente mais né sabendo falar e a e matemática que é importante que às vezes alguém pode ser alguém no futuro pode trabalhar de garçom aí agora a pessoa já pode ao menos saber pas- passar o troco pra outra pessoa

Cf: pra mim também o mais importante que eu acho conteúdo de portuguesa que a nossa língua materna que devemos saber falar porque nem é todas pessoa que sabe falar às vezes sabe falar mas igual algumas pessoas assim da roça sabe falar o português mas não fala correto com medo de errar então não devemos ter medo

Tf: pra mim a matéria que é mais importante pra mim é todas mas é lin- é (1) matemática e história que fala mais sobre a vida das pessoas sobre

(7)

Jm: matéria pra mim também é boa matéria mais melhor pra mim é a língua português matemática eu não sei muito muito bem ela (2) mas eu consegue aprender aí um pouco

A atribuição de significados positivos aos conteúdos escolares pode estar aportada no fato de que estes são concebidos como necessários para que transitem num mundo regido pela circulação de conhecimentos cada vez mais exigentes, que determina as relações sociais.

O domínio do conhecimento da língua portuguesa e da matemática é concebido como fundamental para a inserção no mundo do trabalho num momento futuro, tal como exemplifica Carlos ao falar da possibilidade de “ser alguém no futuro, (...) trabalhar de garçom”. Como a escola se constitui em ambiente de preparação para o futuro/trabalho, o conhecimento escolar é apontado como relevante, traduzido na necessidade de ter um “discursuzinho melhor”. Estudar significa se apropriar de saberes que possam melhorar sua condição. A relação que esses jovens estabelecem com o conhecimento é marcada pelas condições sociais de existência.

O destaque conferido à disciplina língua portuguesa pode estar associado também à forma como as pessoas do meio rural sempre foram referenciadas, sobretudo no que se refere à relação com a linguagem. Conforme a afirmação de Carla, ainda é bastante marcante a ideia de que nesse espaço as pessoas “não fala correto”. Nesse sentido, a língua portuguesa é apontada como área do conhecimento que possibilita o aprendizado de uma fala normativa, reconhecida socialmente. tal como propõe Carlos “deixa gente mais né sabendo falar”. Os(as) jovens reconhecem que as pessoas “da roça” expressam-se com dificuldade e atribuem a inibição ao “medo de errar”. Fica claro então o quanto a produção oral desses sujeitos é avaliada e julgada nos espaços em que estão inseridos. Diante dessa condição, é à escola que recorrem como instituição que pode qualificá-los para romper com essas limitações. Uma fala “correta” é o que demandam esses jovens. A não referência a outros aspectos do ensino da língua portuguesa como importante, pode estar relacionada às práticas de ensino ainda vigentes.

A fala se constitui numa dimensão que os localiza socialmente. “Falar errado”, “não saber falar” são estigmas que marcam a trajetória escolar e social de muitos jovens moradores na zona rural, que, ao transitar nos espaços sobretudo urbano, são rotulados pela linguagem mas também por outros atributos tidos como negativos.

4.1.2.3 Eventos escolares

Os eventos realizados durante o ano letivo marcam a organização do trabalho pedagógico em muitas escolas. A pesquisadora realiza uma pergunta com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos pelos(as) jovens aos encontros promovidos pela escola, especialmente fora da sala de aula. Para os(as) jovens, os eventos se constituem em atividades destinadas às vivências e à realização dos projetos escolares. Demonstrem entusiasmo ao relatarem o desenvolvimento dessas atividades apontando a relevância destas para sua presença na escola (Passagem Eventos escolares, linhas 88-102):

(6)

Y: E que tipo de atividades a escola realiza atividades culturais projetos gincanas realiza assim algum outro tipo de atividade fora da sala de aula?

Mm: projeto de gincana tem também "um dia na escola" é muito muito importante (1) tem participação de futebol, baleado, vôlei e outros tipos mais de brincadeira

Wm: eu eu gosto mais

Mm: e de projeto também nós trabaia no começo do ano nós trabaia com projeto

(4)

Wm: é assim também dia na escola é um dia muito bom para a gente fica mais alegre mais com o com o dia na escola e também assim nas atividades do projeto que todo ano do ano que eu estudei aqui tem as atividades do projeto a construção dos projetos () e essas atividades são muito boas pra nós

Cm: as as atividades que trabalha assim no colégio fora da da aula é sobre assim né (1) uma paródia sobre assim a poluição né que isso também nós devemos cuidar da poluição porque se não for pode até prejudicar nossa vida

As dimensões de tempo e espaço fora da sala de aula influenciam a organização do trabalho na escola. Os alunos(as) são inseridos em projetos e atividades culturais geralmente associados a datas comemorativas, temas escolhidos na aula, entre outras. A participação em atividades esportivas no evento "um dia na escola" constitui-se em momento de prazer compartilhado pelos jovens na escola. A possibilidade de ficar "mais alegre" faz com que atribuam um significado positivo a esses eventos. Além dos lugares existentes na comunidade, a escola é apontada como lugar para encontrar os pares, a turma de amigos, celebrar o fato de estarem juntos.

Vale ressaltar que a inexistência de espaços públicos onde possam praticar esportes reforça o entusiasmo demonstrado pelos jovens durante a realização desse evento. Afinal, somente em momentos como esse podem praticar diversas modalidades esportivas. No entanto, é possível que essas atividades tenham um caráter esporádico, já que são promovidas em períodos específicos durante o ano letivo, e parecem ser pensadas conforme a lógica escolar.

Os jovens atribuem importância aos projetos realizados na escola durante o ano letivo, demonstrando interesse nos temas trabalhados pelo projeto, a exemplo da poluição, já que estes têm implicação na vida concreta. Saber sobre os riscos que a poluição causa é importante para o jovem. Aqui apresentam o conhecimento escolar como dimensão ligada às suas vidas. Nesse sentido, os projetos escolares são pensados

como necessários para a mediação de conhecimentos que lhe são úteis, na medida em que comunicam e informam sobre assuntos que são importantes.

4.1.3 Projetos de futuro

Para muitos jovens o momento presente é marcado por projeções futuras, sobretudo no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho. Ao perguntar sobre o tipo de trabalho que pretendem desenvolver no futuro, a entrevistadora busca conhecer as expectativas dos jovens frente ao futuro (Passagem Projetos de futuro, linhas 264-278):

Y: O que que vocês pensam é trabalhar em que no futuro que tipo de trabalho vocês gostariam de ter?

Wm: o tipo de trabalho que eu prefiro assim trabalhar trabalhar numa (2) fábrica de motos, de carro e e é só

Mm: pretendo alcançar algum dia na minha vida é trabalhar em qualquer banda seja banda de música principalmente banda de música de forró pretendo trabalhar em alguma banda que seja de forró.

Cm: o que eu pretendo trabaiair né no futuro é ser um garçom para mim atender as pessoas e volt- e saber a matemática pra poder voltar troco pra eles

Cf: eu mesmo que eu pretendo mesmo que eu sonho mesmo é ser cantora um dia ☺4☺

Wm: e eu também tenho um sonho eu sonho : ser cantor de rap

Jm: ()

Tf: L eu queria ser uma cantora

Jm: meu sonho é querer ser um caminhoneiro, dirigir caminhão

A condição de estudante pode garantir a inserção num mundo cada vez mais competitivo, ao mesmo tempo em que a escola anuncia um futuro promissor. Embora os(as) jovens estejam mais escolarizados, deparam com situações de desigualdade que impedem a concretização dessas promessas. As instituições educativas instituem rotinas marcadas pela obediência, perseverança e esforço, virtudes concebidas como necessárias para a formação do jovem de sucesso, especialmente aquele que ascende de um nível social a outro e conquista cargos profissionais vantajosos. Nota-se que “os(as) jovens que vêm de longe” tecem planos profissionais bastante concretos, ainda que, em alguns casos, de difícil viabilização ou em meio a incertezas quanto ao futuro.

É interessante como os projetos formulados pelos(as) jovens do Cedro estão marcados pela incerteza quanto a este tempo posterior, tal como afirma Moisés: “pretendo alcançar, algum dia na minha vida...” Exige-se do jovem a ampliação do nível

de escolaridade, mas esse aspecto não garante inserção imediata no mercado de trabalho. Pelo contrário, a reestruturação no mundo do trabalho traz perspectivas desalentadoras para os(as) jovens, que, além de enfrentarem dificuldades para conseguir emprego, também são marginalizados e excluídos. Aportados nessas perspectivas, os(as) jovens do Cedro parecem pensar o ingresso no mundo do trabalho a partir do desempenho de atividades incertas, temporárias ou de baixa remuneração, tal como a profissão de garçom ou motorista de caminhão. É como se as exigências alardeadas, bem como a crise em torno do emprego, os impedissem de vislumbrar outras formas de acessar o trabalho.

4.2 As meninas que sonham

Sobre a entrevista com o grupo “As meninas que sonham”

Era o mês de março e já havia realizado vários grupos de discussão com os(as) jovens de Espirado e fazendas. Foi então que Daniela aproximou-se de mim no momento em que conversava com alunas da 5ª série, durante o intervalo escolar. Muito sorridente, perguntou-me se ainda estava realizando entrevistas com os(as) alunos da escola. Ao dizer que sim, falou que gostaria de participar juntamente com mais duas colegas. Perguntei então se as colegas estavam interessadas. Informou que já sabiam e bastava que marcássemos o local, data e horário. Nesse momento, chama as colegas e apresenta-me. Sorridentes como Daniela, pareciam cheias de expectativa para a entrevista. Eu também estava. Disse a Daniela que a procuraria ainda naquela tarde, pois precisava consultar o cronograma de entrevistas que havia construído. Assim que Daniela se retirou, fiquei pensando nessa abordagem. Afinal, embora nessa época os(as) jovens já estivessem bastante acessíveis, dispostos a participar dos grupos, chamou-me a atenção o seu desprendimento. Tal como havia combinado, procurei Daniela – fui até a sala em que estudava – e marcamos a realização do grupo para o dia 13 de março, às 15h30. Disse que as chamaria na escola. Assim o fiz. Fomos conversando em direção à casa de Moema. Ao chegarmos, propus às alunas que se sentassem. Observei que estavam à vontade. Então apresentei-me e expus brevemente minha pesquisa. No momento em que as jovens iniciaram as falas, o barulho externo representado pelas motos, carros e pessoas que passavam ao lado da janela tornou-se frequente.

Esse grupo demonstrou muitas afinidades entre os membros, já que a interação permeou todo o desenrolar da discussão. No entanto, alguns ruídos como buzinas de

moto, carro, pessoas conversando na janela, comprometeram bastante o grupo. Outro aspecto interessante foi o papel de moderador assumido por Bruna. À medida que as colegas encerravam o relato, ela sempre enfatizava com expressões como: “pronto?”, “só?”, “acho que é só”. Já Geane levanta-se bastante para olhar na janela, às vezes olhando o relógio. Essas demonstrações foram mais constantes, sobretudo no final da entrevista. Como as aulas se encerram às 17:30, as jovens ficaram apreensivas. Provavelmente temiam encontrar o colégio fechado.

Por fim, encerramos o grupo e pedi para que preenchessem o questionário. Acompanhei-as até a escola para que pudessem pegar os livros, já que terminamos o grupo às 17h25.

Perfil das entrevistadas

Daniela

Daniela tem 14 anos, religião católica, branca, natural da fazenda Angico, em Palmas de Monte Alto. Mora em Espiraiado, há 12 anos, com os pais. Tem 5 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Angico, tem o ensino fundamental incompleto, é gari e ganha R\$70,00 por mês. Seu pai nasceu em Angico, tem ensino fundamental incompleto, trabalha em associação. Não informou a renda do pai. Daniela estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, em Espiraiado. Cursa a 8ª série e trabalha ajudando em casa, durante a semana. Seu lazer preferido é jogar baleado. Não participa de grupo ou associação.

Bruna

Bruna tem 14 anos, religião católica, negra, natural de Guanambi. Mora na fazenda Muquém com os pais, desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Muquém, trabalha em casa e tem o ensino fundamental completo. Seu pai nasceu na fazenda Muquém, é agricultor e tem ensino fundamental completo. Não informou a renda dos pais. Bruna estudou a 1ª etapa do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, em Espiraiado. No momento atual cursa a 8ª série. Seu lazer preferido é o futebol. Não participa de grupo ou associação.

Geane

Geane tem 12 anos, religião católica, branca, natural de Palmas de Monte Alto. Mora com os pais em Vesperina, desde que nasceu. Tem 1 irmã. Sua mãe é professora, tem ensino superior completo e Pós-graduação *lato sensu*. Seu pai é funcionário da limpeza geral e tem o ensino fundamental completo. Não soube informar a naturalidade dos pais. Também não informou a renda de ambos. Estudou a 1ª série do Ensino fundamental no Colégio Municipal Marciano Antonio Batista, localizado em Vesperina e a 2ª, 3ª e 4ª séries na Escola Municipal Wilson Lins, em Espraiado. No momento, cursa a 8ª série. Seu lazer preferido é brincar. Não participa de grupo ou associação.

4.2.1 Meio rural

4.2.1.1 Ser jovem e morar no meio rural: “O modo de vida” em Vesperina, Muquém e Espraiado

Conhecer as singularidades do cotidiano dessas jovens é fundamental para compreendermos a percepção e a ação destas sobre o meio em que estão inseridas (Pais, 2003a). A proposição sobre a vida na localidade em que residem as jovens veio junto com a identificação da moradia de cada uma. Embora estudem na mesma escola, provêm de espaços distintos (Passagem Meio rural, linhas 207-232):

(10)

Y: Gente e como que é viver aqui em Espraiado na localidade que vocês moram, você disse que é de

Bf: Muquém

Y: Muquém

Gf: Vesperina

Df: Espraiado.

Y: Então como é que é morar nesses lugares?

Gf: Lá na (1) Vesperina que tem o apelido também de Urtiga (1) assim é sossegado (2) as vezes é ruim não tem nem nem uma festa pra gente ir não tem uma loja pra gente entrar e comprar roupa lá só tem uma não tem uma pizzaria para quando a gente quiser ir lá comer tem não tem (1) assim mas o modo de vida lá é bom

Bf: no Muquém também porque lá é um lugar em paz todos são parentes e um respeita os outros as vezes nós gente faz festas outras vez gente faz (1) é (2) quando não tem o que comemorar a gente junta todas todas as família e faz uma comemoração como a semana santa é a festa do São João faz uma festa na casa de de uma qualquer pessoa

Df: aqui aqui no Espraiado é bom como como elas já apesar delas já ter falado aqui (2) aqui também é um lugar sossegado a não ser assim dia de quando tem uma festa tem muita brigas muitas brigas assim muito barulho às vezes também não tem lá perto de casa mesmo tem um vizinho lá que ele de vez em quando que ele que ele bebe aí ele começa a zoar à noite não deixa ninguém dormir fica perturbando mas é bom também a mesma coisa aqui em Espraiado é bom que agora agora tá tendo essa essa pracinha aí os menino os menino diverte muito o colégio à noite que antes antes ((barulho de moto)) de ter o colégio antes de não dos alunos não estudarem à noite era ruim essa rua era sem graça agora os meninos vem pra aí muita gente sai=sai da pracinha vem pra aí sai de casa pra não ficar em casa assim sozinha assim (1) sem graça sem graça vem para aí e aí vão animando aqui o Espraiado é bom

Inicialmente, a entrevistadora coloca uma pergunta sobre a vida em Espraiado, mas, estando em dúvida sobre o local de moradia, dirige-se às jovens que atendem ao pedido, informando os nomes das respectivas localidades em que residem. Y retoma a pergunta trocando o verbo intransitivo “viver” pelo verbo “morar”. Ambos têm acepções diferentes, sendo a primeira talvez mais completa, pois traz à tona aspectos concernentes à labuta, ao dia a dia, à organização sócio cultural na comunidade.

Geane inicia apresentando o nome da localidade em que mora – Vesperina⁶⁰ – ao mesmo tempo em que informa o apelido do local (Urtiga). Essa explicação pode estar associada à necessidade de referenciar seu local de “morada” com mais familiaridade, já que esse distrito rural é um dos mais antigos e conhecidos na região. Em seguida, aponta o local como sossegado, ao mesmo tempo em que “às vezes é ruim”, em virtude de existirem limitações como: ausência de festas, diversidade de lojas para comprar roupa e inexistência de uma pizzaria para frequentar. No entanto, considera o “modo de vida lá” bom.

A privação de não ter espaços e serviços destinados ao entretenimento no meio rural constitui-se em insatisfação para muitos jovens, que gostariam de usufruir de formas de lazer e de consumo semelhantes àquelas vividas pelos jovens nos meios urbanos. Geane propõe o acesso a espaços que promovem outras práticas de sociabilidade e instituem novas necessidades de consumo. A expressão “às vezes é ruim”, proposta inicialmente por Geane para referenciar as ausências da localidade, parece não ser suficiente para anular o significado positivo atribuído à vida social, tal como expressa sua fala “mas o modo de vida lá é bom”.

Em concordância com Geane, Bruna apresenta positivamente a localidade em que mora – o Muquém –, apontando as dimensões de paz, respeito e parentesco como

⁶⁰ Vesperina – Distrito rural pertencente ao município baiano Riacho de Santana, também conhecido como Urtiga. Está localizado a 4km da sede do Distrito Espraiado.

elementos que organizam a vida cotidiana. Nessa localidade a organização social se sustenta nas redes de parentesco constituídas ao longo do tempo, sendo que a influência dos “mais velhos do lugar” traduz-se em característica marcante.

A paz e o respeito que perpassam a vida comunitária são princípios que fortalecem os vínculos familiares, que se constituem para além das necessidades em torno da sobrevivência. É a busca pela celebração coletiva “a gente junta todas as família e faz uma comemoração”, através da realização de festas nas casas que move as relações na comunidade. Acontecimentos como o São João e a Semana Santa marcam o cotidiano e estão ligados às relações estabelecidas nas famílias, que abrem as portas de suas casas para festejar.

Complementando a fala das colegas, Daniela apresenta o Distrito Espreado como lugar pacífico, embora demonstre indignação com algumas “desordens” ocorridas no dia-a-dia. O que motiva Daniela a referenciar o local positivamente é a existência de espaços públicos de lazer. Ao apresentarem a localidade onde moram como lugar de sossego, respeito e paz, as jovens atribuem um valor positivo à sua morada. O reconhecimento da relevância dessas dimensões pode estar atrelado ao fato de que, em muitas áreas rurais, os jovens encontram-se vulneráveis a situações de violência, consumo de drogas, entre outras. As observações das jovens sobre o lugar onde vivem também são marcadas pela existência ou não de espaços destinados às práticas de sociabilidade no meio rural. A existência de uma pizzaria, a casa de parentes e a pracinha constituem-se em lugares de encontro e diversão relevantes para essas jovens, além de impactar na avaliação que fazem sobre o “modo de vida” no meio rural.

A pracinha e o colégio são apontados como lugares destinados para a interação social tanto entre os jovens como entre outros sujeitos da comunidade. Outro aspecto destacado positivamente é o fato de Espreado possuir vida noturna com a abertura do ensino médio nesse período. Esse aspecto parece central, pois até então a vida noturna era um elemento diferenciador entre o campo e a cidade. Desde a abertura do ensino médio as pessoas passaram a frequentar a pracinha e outras possibilidades de sociabilidade e de lazer foram surgindo: “essa rua era sem graça.” A dimensão socializadora desses locais figura como elemento necessário para romper com as condições de vida marcadas pelo confinamento no espaço da casa, por exemplo. As possibilidades de interação e partilha existentes nesses lugares – “agora tá tendo essa pracinha aí, os menino diverte muito o colégio à noite...” – constituem-se como aspectos importantes para a jovem.

4.2.1.2 Ser jovem moça

A condição de jovem moça no meio rural pode ser vivenciada de distintas formas, considerando que as conformações sócio-espaciais são pautadas por princípios e valores que regem aquele espaço. Na tentativa de compreender as experiências partilhadas pelas jovens, a entrevistadora propõe uma questão sobre os significados de ser jovem moça e morar no meio rural (Passagem Ser Jovem, linhas 287-309):

Y: Como é que é ser garota né ser moça ser jovem e morar onde vocês moram?

Df: pra mim é bom porque ser assim jovem isso tudo que ce falou garota moça é bom que (1) criança a gente não sabe de nada tudo que fala é da boca pra fora não sabe (1) gente sendo assim moça gente vai compreendendo mais as coisa vai vendo como é que as coisa funciona que né assim como gente pensa assim que é tudo facim não ((criança conversando na janela)) como eu tava dizendo é bom porque às vezes às vezes gente assim pensa assim de criança ah é é fácil eu vou lá e faço e tá bom ninguém vai me bater ninguém vai me matar eu falo isso e da boca pra fora todo mundo tá sabendo que criança não tem juízo e já vai ficando moça como nós estamos aqui nós vamos perceber nós vamo repender daquilo que nós falamos nós falamos aquilo da boca pra fora mas agora nós tamo vendo que as coisas não é assim facim que nem como nós pensava agora nós tamo vendo outras crianças falando nós reclamando e eles tão do mesmo jeito nós não pode nem reclamar porque nós também fazia do mesmo jeito

Gf: pra mim assim é ruim que eu não conheço nada da adolescência eu já tô chegando perto do ponto eu queria ficar sempre pra criança

Tds: ☺3☺

Gf: ☺4 queria ficar sempre criança não tinha que preocupar com nada ☺

Bf: pra mim é bom porque na adolescência eu mudei muito quando eu era criança era mais rebelde e tal aqui às vezes acontece coisas assim (1) eu faço

() mas eu sei eu tenho juízo eu sei o que eu faço já e e °gente adolescente gente tem mais consciência das coisas° é

Df: |conhecimento

Bf: é

Ser jovem moça é apontado como uma experiência positiva, dada a possibilidade de sair de uma condição de dependência e desconhecimento para uma condição de autonomia. As jovens falam sobre a transição da infância para a adolescência como momento importante, pois passam a ser vistas como responsáveis. A condição de criança que “não tem juízo”, que “tudo que fala é da boca pra fora”, é substituída pela postura responsável de quem “tem mais consciência das coisas”.

A referência positiva a essa transição não é compartilhada por Geane, que aponta a adolescência como momento ruim, desconhecido e novo, afirmação que provoca risos entre todas talvez pela recusa explícita de Geane em aceitar a transição. Apesar de reconhecer a ocorrência das mudanças biológicas em seu corpo, formula de maneira entusiasmada a possibilidade de continuar “sempre criança”, já que essa condição não está relacionada às preocupações.

Embora as jovens ressaltem o aspecto positivo da juventude, destacam a assunção de responsabilidades como aspecto que perpassa a condição de ser jovem. Para elas a experiência de ser jovem requer que tenham postura responsável frente às situações que lhes são colocadas, o que demonstra a existência de uma autoavaliação pautada em princípios rígidos de conduta. As jovens parecem conceber que esse momento se traduz em uma experiência marcada pela tensão, já que a “espreita” constante as acompanha, como fica expressa na exemplificação de Daniela: “já vai ficando moça (...) nós vamos percebendo, nós vamos repender daquilo que nós falamos”. Em outras palavras, os comportamentos assumidos são pensados a partir da sua condição como jovem ou criança. Um aspecto que fortalece essa tensão é a ambiguidade com que os adultos tratam os jovens. Existe uma imprecisão por parte daqueles que olham e percebem esses sujeitos. Assim, muitos jovens resistem às transições, haja vista as permanentes cobranças. Às vezes, é melhor permanecer criança, fugindo da maturidade e das obrigações.

As relações tecidas por rapazes e moças estão ancoradas em papéis sociais distintos durante o processo de socialização a que foram submetidos no meio rural. O entendimento das diferenças entre a vida das moças e a vida dos rapazes é necessário para saber como as relações entre estes são estabelecidas (Ser jovem moça e ser jovem rapaz, linhas 310-348):

Y: Vocês acham que tem diferença é (2) da vida das moças pra vida dos rapazes vocês acham que é diferente?

Gf: eu acho que ser rapaz é mais melhor (2) eu acho né se bem que eu não sou um

Df: é eu também apesar de eu também não ser um rapaz eu desejaria ser porque acho que é melhor porque as as moças assim (1) como diga mulher tudo=tudo que que faz ta na na boca do povo faz uma coisa hoje amanhã já tá na boca do povo e rapaz não tudo que rapaz faz nada cai nele nada assenta nele (2) tudo só assenta nas costas das moças

Gf: fala que as muié é isso que as muié é aquilo

Df: |é que que tava com com não sei quem ontem que hoje já tá com não sei quem (1) e às vezes às

vezes assim a maioria dos povo fala fala as coisa assim que nem sabe não vê só só ouviu uma pessoa falar lá mentiu ouviu a pessoa mentiu pronto já já começou a espalhar

Bf: e pra mim ser rapaz é (.) melhor e ruim porque tem os rapaz de hoje não todos mas alguns não não pensam mais em respeitar as moças não não tem responsabilidade e só quer (1) só quer bagunçar não quer (1) ter respeito não quer ter assim (2) responsabilidade em (1) na- por exemplo namorar uma moça em ficar com uma pessoa isso

Df: └respeitar

Bf: é

Df: a maioria dos dos rapazes hoje não tá pensando mais assim em paz ficar assim com uma pessoa assim se direito e ficar com uma pessoa direita né assim um rapaz ser direito e ficar com uma moça assim que não respeita ele que hoje tá com ele amanhã tá com outro e depois já tá com outro e vai (2) vai seguindo e a maioria dos rapaz hoje só pensa assim na violência em matar em roubar em bater em a maio- nem todas a maioria das moças só pensa nisso é é (2) passa no jornal a maioria das moças assim adolescentes de 13 anos 10 anos tá 10 anos uma criança é (1) dando luz a uma outra criança

Gf: se prostituindo

Df: é prostitu- prostituindo

(3)

Bf: e deveria ser mais diferente com as moças soubesse respeitar os rapaz os rapaz respeitar a moça e tudo viver em correta

Df: mas às vezes também

Bf: └correta forma

Df: mas às vezes as moças respeita os rapaz enquanto a enquanto que tem moça assim que tá namorando o rapaz e não gosta assim de sair pra rua para não dar lugar os povo falar enquanto a moça tá lá em casa pensando o que vai fazer rapaz ta aqui na rua com outra colocando dois pares de chifre ☺3☺☺

Bf: é

Bf: acho que só né ☺2☺

Df: pra mim é só e você Geane ☺

As elaborações sobre a vida de moças e rapazes na comunidade giram em torno da positividade da condição de vida dos rapazes apontada pelas jovens. A atribuição desse significado à condição de ser rapaz é motivada pelo lugar ocupado por moças e rapazes na localidade, especialmente nos espaços públicos de socialização. As jovens são cerceadas pelo controle não só do núcleo familiar como também da comunidade que institui tratamento distinto para homens e mulheres conforme a conveniência que rege a vida local.

O padrão de moralidade que pune as mulheres com a execração pública “tudo que faz tá na boca do povo” é o mesmo que eleva os homens com a liberação de sua

conduta, tal como expressa Daniela: “rapaz não, tudo que rapaz faz nada cai nele, nada assenta nele”. Estas diferenciações parecem indignar as jovens, que mostram-se resistentes em aceitar as imposições de um modelo que as oprime. Esse padrão encontra ancoragem nas manifestações de controle e vigília presentes nos espaços de circulação social. As interações estabelecidas entre moças e rapazes são observadas e julgadas conforme o sexo. Ocorre que nem sempre as observações realizadas em espaços frequentados pelas jovens primam pela veracidade dos fatos. Então, a fofoca que se “espalha” na comunidade surge como mecanismo que reforça a exposição sofrida pelas moças: “tudo só assenta nas costas das moças”.

Essa prática que se incumbe de depreciar, sobretudo aqueles historicamente discriminados como mulheres, bêbados, moradores de rua, mantém o funcionamento da vida comunitária. A ação de espalhar é garantida pelo falatório que se instala nas esquinas, portas de bares e comércios. É essa exposição “maldita” que acompanha e coíbe os passos das jovens moças no Distrito, ainda que muitos “fala as coisa assim que nem sabe”.

Embora avaliem positivamente a condição dos rapazes, as jovens também apontam os aspectos negativos presentes no comportamento destes. Afirmam que a maioria dos rapazes protagonizam cenas de violência sobretudo contra a mulher, além de desrespeitar e bagunçar. Essa referência pode estar relacionada a uma imagem negativa do distrito,⁶¹ no que se refere ao comportamento dos jovens rapazes. A exposição a situações de violência é apontada como uma escolha dos rapazes, que se recusam a ficar em paz. Essas manifestações estão associadas à violência mais geral que atinge sobretudo os jovens homens, em razão do esfacelamento social que segrega e os expõe a condições desiguais, especialmente no que se refere ao usufruto das benesses culturais. Destacam ainda a importância de um relacionamento afetivo, em que o respeito e o cuidado com a relação seja papel do homem e da mulher, para que possam “viver em correta forma”. No entanto, o modelo que inicialmente parece ser questionado, aparece na fala das jovens como ideal a ser mantido.

⁶¹ As ocorrências de cenas de violência envolvendo jovens há tempos atrás favoreceu a construção da imagem do distrito no município como lugar violento.

4.2.1.3 Entre ficar e sair

A integração rural-urbana abre diversas possibilidades para os(as) jovens rurais, especialmente a continuidade dos estudos e as escolhas profissionais. As perspectivas de continuidade dos estudos e de inserção no mundo do trabalho muitas vezes são vislumbradas com a saída do campo em direção às cidades. Para saber como as jovens pensam a permanência ou não na localidade em que moram – considerando o término da 8ª série – a entrevistadora propõe uma pergunta sobre as pretensões futuras dessas jovens (Passagem Migração, linhas 631-654):

Y: E assim vocês pretendem (1) continuar morando em Espriado depois da 8ª série?

Bf: eu

Gf: L eu pretendo °morar na Vesperina né°

Bf: eu

Gf: L °só se minha mãe mais meu pai mudar pra outro lugar°

Bf: eu só queria estudar aqui até a oitava mas não sei se (1) é porque (2) o primeiro eu queria assim terminar os estudos em outros lugares que acho que tinha mais oportunidade aprender mais como assim meu sonho é sempre era estudar em São Paulo eu acho que eu vou ☺2☺ no final do ano mas eu não queria continuar aqui mas °se continuar tudo bem continuo° nem sempre a gente consegue o que a gente quer mas

Gf: L a gente tem que conformar ☺

Bf: não queria terminar o estudo aqui ☺2☺

Df: pra mim o colégio o colégio aqui é ótimo e eu pretendo continuar aqui fazer nem que eu perca um perca mas eu quero fazer aqui a oitava o primeiro o segundo o terceiro porque eu quero terminar meus estudos aqui pra algum tempo assim se eu for sair assim pra algum lugar assim fora tipo assim Guanambi assim pra arrumar um serviço eu quero eu quero assim (2) ter terminado meus estudos assim pra fica melhor gente terminar os estudos assim na localidade onde a gente mora e sai pra outro lugar assim é melhor para arrumar emprego mais melhor (1) porque as vezes às vezes assim chega assim vai trabalhar numa casa de família que tem criança aí a patroa vai deixa uma receita assim pra gente fazer a mamadeira da criança gente não sabe direito como que é como é que vai fazer essa mamadeira de acordo tá escrito lá aí tem que ter ter estudo mesmo saber a ler mas é o certo mesmo é terminar os estudo assim (2) e na minha opinião prefiro assim eu pretendo terminar meus estudos aqui em Espriado para depois quando eu sair já sair com mais mai::s experiência com mais conhecimento assim

Os deslocamentos feitos por muitos jovens do meio rural podem ser motivados por outros elementos, que vão além da necessidade de abandonar áreas em declínio, em busca de outros pólos de prosperidade. As estratégias apresentadas pelas jovens para sair da localidade em que moram estão apontadas no prolongamento da educação escolar. O projeto de saída do campo parece estar sustentado no estudo, concebido como elemento motivador.

O estudo move as proposições feitas pelas jovens moças, que apontam a continuidade da trajetória escolar como possibilidade, numa demonstração de que existem condições para que ampliem a escolaridade, em virtude do crescente acesso e permanência dos/das jovens rurais na escola. A mobilização em torno do estudo, sobretudo das jovens mulheres tem provocado a saída destas em direção às cidades. Esse movimento trouxe o fenômeno da masculinização e conseqüentemente o celibato no campo (cf. ABRAMOVAY, 1998).

O estudo pode garantir a inserção das jovens no mundo do trabalho, que está organizado nos espaços urbanos. A cidade passa a ser apontada como possível espaço de morada, onde podem projetar o futuro. Nesse sentido, as jovens parecem não vislumbrar a permanência junto à família na localidade em que vivem, tal como afirma Daniela: “sair assim pra algum lugar assim fora (...) pra arrumar um serviço.” A condição de jovem moça “estudada” parece não encontrar sustentação no local, uma vez que as possibilidades de trabalho, ainda que precárias, encontram-se fora do campo.

Essa saída muitas vezes é garantida pela permanência nas casas de parentes ou em casas de família. O trabalho doméstico surge como possibilidade de inserção imediata na cidade e parece acompanhar a “sina” de muitas jovens oriundas do meio rural. É como se reproduzissem as mesmas dificuldades que seus pais tiveram ao migrar, com o agravante de que “naquele tempo” eram semi-analfabetos. No entanto, já são formuladas expectativas no sentido de postergar o ingresso na profissão de doméstica. Daniela, ao destacar que prefere cursar o ensino médio em Espiraiado, não está apenas afirmando que é preciso uma maior preparação para “poder preparar a mamadeira da criança”, também está tentando adiar esse destino que, na sua perspectiva, espera por ela.

O domínio da decifração eficiente dos códigos da cultura letrada surge como elemento que viabiliza a permanência no trabalho. Daí a demanda por um estudo que as prepare para essa inserção. E isso só a escola pode fazer.

4.2.1.4 Trabalho na roça

A “lida na roça” constitui-se tradicionalmente em atividade masculina, embora as mulheres sejam designadas para assumir o roçado em momentos específicos, como o período em que os homens migram temporariamente. Como essas jovens residem em localidades onde a agricultura de subsistência marca as relações de produção e consumo, é importante saber sobre a “labuta” do seu cotidiano para compreender os significados atribuídos ao trabalho agrícola. (Passagem Trabalho na roça, linhas 721-740):

Y: vocês trabalham na roça também?

Gf: eu não por ca por conta da minha alergia que eu não posso tomar sol nada nada que tem leite seus derivados nada que tem conservantes e corante artificial

Bf: eu eu não

Gf: Láí minha folguinha é essa né ☺3☺☺ pra eu não poder trabalhar na roça ☺

Bf: eu não trabalho porque apesar que eu estudo eu estudo o dia todo e no final de semana meus pais não trabalham é tempo de ficar em casa descansando e com isso eu não (1) eu não faço nada ☺ passo o ano provavelmente sem fazer nada (1) é porque eu estudo no PETI uma aula de reforço e às vezes quando não tem atividades a gente brinca é um é um tipo de programa que tem na Secretaria de Assistência Social e também (2) é um é uma escola que me ajudou muito que sem ela eu acho que hoje eu não tava nesta série porque eu sinto dificuldade muito na matemática e a minha monitora do PETI me ajudou muito como a Manoela que tava ali e Janaina a filha do (2) do homem que vende na sorveteria que foi um amor de pessoa pra mim e hoje eu agradeço muito a ela por causa dessa escola me ajudou muito

Df: né como elas iam dizendo que elas não trabalha ni roça só que eu trabalhava antes de começar as aula agora eu não trabalho porque porque eu estudo à tarde e ia assim na na roça de manhã e vinha onze horas pra arrumar pra ir pra ir pra aula mas eu ni roça assim eu não trabalho eu vou eu trabalhava assim na casa de uma mulher lá uma mulher ali na outra rua ali e ia assim de manhã até meio dia mas tem vez que eu não chego de manhã até meio dia mas vou lá sete horas faz as coisas rapidinho e nove horas eu tô em casa, (2) ni roça não trabalho

A relação positiva que as jovens estabelecem com a educação formal, representada pela proposição enfática feita por Bruna “eu estudo o dia todo.” não permite que os trabalhos na roça e na casa comprometam a sua condição de aluno. Isso fica

mais claro quando Daniela, de forma entusiasmada, complementa a fala de Bruna, apresentando a sua rotina “eu trabalhava antes de começar as aula agora eu não trabalho porque eu estudo à tarde”. Ainda que eventualmente trabalhem, são as atribuições concernentes ao mundo da escola que recebem atenção. A frequência diária, o cumprimento dos horários e datas, as atividades propostas marcam o dia-a-dia das jovens que provavelmente são dispensadas pelo grupo familiar para que se dediquem aos estudos. Também a inserção em tempos/espacos educativos como o PETI,⁶² programa de erradicação do trabalho infantil, figura como aspecto reforçador do estatuto de estudante das jovens. A satisfação demonstrada por Bruna ao justificar: “porque eu estudo no PETI, uma aula de reforço e as vezes quando não tem atividades a gente brinca”, a sua ausência nas “lidas da roça” possibilitam pensar sobre o impacto desses programas em áreas rurais marcadas pelo empobrecimento e alto índice de analfabetismo.

Embora o trabalho doméstico tenha sido um referencial predominante na socialização das jovens rurais, desde a infância, é a presença no espaço escolar – historicamente negado às mesmas – que é reivindicado como *locus* para a aprendizagem. Muitas jovens sofreram um processo de socialização que as preparava para a desvantagem, com expectativas de escolarização e profissionalização menores do que os rapazes. Em muitas localidades rurais, a aprendizagem das “primeiras letras” era privilégio dos meninos e rapazes, o que reforçava o aspecto segregador da condição de vida das mulheres.

É possível que a insatisfação de muitos lavradores com o retorno obtido da “labuta penosa na roça” fortaleça o empenho das famílias para garantir a permanência dos filhos (as) na escola.⁶³ Também as demandas colocadas pelo mercado de trabalho em torno da valorização da escola e a possibilidade de ampliar o capital cultural constituem-se como elementos motivadores para essas famílias (cf. Leão, 2006).

⁶² O PETI foi implementado no município no final da década de 1990, em razão da existência de crianças inseridas no trabalho infantil, após estudo realizado pela UFBA.

⁶³ As entrevistas realizadas com as famílias rurais sobre a inserção dos/das filhos jovens no mundo da roça possibilita compreender essa questão. A fala de um morador do Distrito que tem filhos na escola, quando solicitado a falar sobre o trabalho na família, é bastante ilustrativa “criança, pessoal novo hoje, por causa do estudo não faz parte de trabalhar na roça, porque sabe que você não pode tirar um jovem novo pra poder adoecer, pra colocar em roça pra atrapalhar os estudo dele. Mas sempre a família da gente, o homem, a mulher que são lavradores, sempre é seguro no cabo do arado mesmo ☺ ☺ 3 ☺”. Entrevista com Senhor Quitério, em julho de 2008, linhas 116-120.

4.2.2 Escola

4.2.2.1 Novas aprendizagens

Ao propor que falassem sobre a escola em que estudam, buscava-se conhecer os significados atribuídos, as vivências compartilhadas e as expectativas das jovens sobre a escola. A pergunta privilegia o relato espontâneo das jovens, pois são solicitadas a abordar a escola de uma forma mais ampla. A expressão “um pouco,” no entanto, pode favorecer a brevidade das falas (Passagem Escola, linhas 4-11):

Y: Vocês poderiam falar um pouco assim sobre a escola de vocês?

Df: Minha escola é boa pois nela eu aprendo coisas assim interessantes que talvez eu posso aprender e ensinar assim pra outra pessoa

(6)

Gf: Na minha escola eu também eu também acho bom porque lá a gente aprende uma fonte de sabedoria gente aprende mais falar que nem ela falou que gente pode ajudar os outros

Bf: Minha escola eu acho bom porque na escola é onde tá nosso futuro e com escola é que nós somos tudo (5) ☺ 2 ☺

O significado positivo da escola está atrelado à possibilidade de aprendizagem que essa instituição assegura. Trata-se de uma aprendizagem considerada relevante que poderá ser “ensinada” para outras pessoas. A partilha do que foi aprendido na escola parece ser uma ação importante para as jovens, talvez porque vivem num meio onde o conhecimento sistematizado é acessado pelos que frequentam a escola. Essa disposição para ajudar aos que possivelmente não se apropriaram da cultura escolar marca as relações cotidianas estabelecidas entre os que “estudam” e os que não têm “nenhum estudo” no meio rural. A presença de filhos(as) jovens na escola assegura a mobilidade de muitas famílias, que passam a contar com as “ajudas” prestadas pelos “mais estudados” para desempenhar papéis que prescindem do letramento.

Vale ressaltar, no entanto, que as jovens fazem uma descrição genérica daquilo que aprendem na escola e que poderá ser ensinado. A proposição de Daniela e a complementação de Geane “aprendo coisas interessantes” apontam a dificuldade das jovens em fazer elaborações a partir de exemplos concretos e específicos sobre a escola

em que estudam. É importante destacar que essas dificuldades iniciais podem ainda estar apoiadas na forma como a instituição escolar historicamente se apresenta aos jovens. A avaliação de Bruna – “minha escola eu acho bom porque na escola é onde tá nosso futuro” – parece confirmar o predomínio do tempo futuro como elemento marcante na trajetória escolar das jovens. A experiência de estar na escola é pensada com base no que ela pode ofertar num tempo posterior.

A condição estudantil de muitos(as) jovens na escola está vinculada a exigências que consideram apenas a preparação para o futuro, o que demonstra existir um desconhecimento no que se refere ao cotidiano, aos desejos e inquietações que marcam o momento presente da vida desses sujeitos. Ao postular a garantia de acesso a um futuro promissor, a escola não permite que os(as) jovens sejam reconhecidos como possibilidade no tempo presente, momento de ressignificação da vida diária.

4.2.2.2 Os assuntos mais importantes são aqueles que “fala da juventude”

Compreender o sentido da escola para os(as) jovens implica também conhecer a relação que estabelecem com o conhecimento (Charlot, 2001), bem como o significado destes para a sua condição de jovem. Na tentativa de aproximar da linguagem empreendida pelas jovens, bem como de conhecer os assuntos e matérias considerados mais importantes, a pesquisadora propõe que falem sobre os assuntos “trabalhados na escola”. (Passagem Conhecimento escolar, linhas 19-27):

Y: E assim quais são os assuntos que vocês acham mais importantes que são trabalhados na escola?

Df: ah mais=mais importante são todos mas os mais importantes são aqueles que fala assim da da juventude fala assim (2) a ciências mesmo trabalha assim com fala daqueles tipo de doença aids, é todo tipo de doença fala assim que que é que gente não pode assim fi- é ficar assim fa- das doenças fala tudo Aids, é sífilis gonorreia esse assunto eu acho muito importante.

Gf: é importante também que fala sobre a vida nossa é a natureza que °está sendo desmatada né°

Bf: Eu também gostei muito das ciências porque é um meio de de aprendizagem nossa e um meio de assim (2) é 2 de (3) sabedoria que nós temos assim sobre elementos de como animais florestas pessoas doenças esse tipo de coisa

Os assuntos apontados como mais importantes são os que “fala da juventude,” o que confirma a fala propositiva das jovens sobre um período que vivenciam, a juventude. A fala de Daniela ilustra as preocupações existentes nos espaços educativos, sobretudo

na escola, em torno da sexualidade do/a jovem e das doenças associadas a ela. A disciplina de Ciências e, conseqüentemente, a escola desempenha o papel de falar e orientar sobre assuntos que interessam ao jovem, o que permite rever a ideia amplamente divulgada de que o jovem não se interessa pela escola e pelo saber.

A possibilidade de adoecer de “aids, sífilis e gonorreia” por não estar informado preocupa Daniela, que parece conceber essas enfermidades como próprias da juventude, dada a disseminação de informações que apontam os jovens como mais vulneráveis às doenças infecto-contagiosas e às drogas. Embora as instituições educativas estejam motivadas para tratar dessas questões, ainda o fazem sem ouvir o que os jovens têm a dizer. A abordagem de temas/questões relacionados à condição juvenil no momento presente ainda é feita de maneira verticalizada e dissociada das experiências dos/das jovens⁶⁴, que não são convidados a falar sobre o que gostariam de aprender na escola. Nesse sentido, as ponderações realizadas pelas jovens moças reiteram a importância do reconhecimento das vozes juvenis rurais como necessárias para redimensionar o modelo de formação escolar mediado pelas instituições públicas.

Para as jovens, os saberes referentes à vida juvenil são necessários para garantir a partilha de experiências coletivas de maneira saudável, participativa e segura, tornando a relação com o conhecimento escolar significativa por estar atrelada às necessidades e desafios que marcam o cotidiano em que estão inseridas.

Ter conhecimento sobre a vida humana, representada na fala complementar de Geane como “a vida nossa,” parece reforçar a expectativa de muitos jovens em ver os assuntos, desejos, necessidades inerentes à sua vida sendo discutidos na escola. A referência inicial à disciplina Ciências – bem como a seus conteúdos – como assunto mais importante pode sugerir que temáticas relacionadas à sua condição de jovem (“a vida nossa”) como a sexualidade e a natureza, são as que primeiro aparecem quando são solicitadas a falar do conhecimento.

Além dessa referência, foram elencados outros assuntos também considerados relevantes, especialmente para as exigências da vida social. As disciplinas que estudam na escola figuram como elos para acessar esses conhecimentos (Passagem Conhecimento escolar, linhas 28-38):

Gf: A língua portuguesa também porque com a língua portuguesa a gente aprende a pronunciar direito (3) o curso de inglês também porque se a gente for viajar a gente já sabe o inglês

Df:

└ matemática

⁶⁴ Embora AIDS e drogas afetem grande parte da população juvenil, faz-se necessário interrogar sobre a recorrência desses problemas no meio rural.

Gf: a matemática

Df: é porque às vezes gente tem sai assim pra um lugar assim chega lá vai trabalhar num restaurante não sabe resolver uma conta vai trabalhar numa farmácia não sabe passar um troco e a matemática ensina tudo isso

Bf: Técnicas agrícola também porque gente gente veve na cidade não sabe nada disso mas um dia a gente pode ir para o campo morar no sítio a gente já sabe tudo

Gf: a agricultura mesmo do nosso meio

Df: acho que é só ☺

As jovens continuam apresentando de forma complementar as disciplinas escolares, justificando porque as consideram úteis. A proposição de Geane – “a matemática” – e em seguida a exemplificação de Daniela – “vai trabalhar numa farmácia não sabe passar um troco e a matemática ensina tudo isso” – possibilitam compreender a relação que as jovens estabelecem com o conhecimento escolar. A apropriação do conhecimento representado aqui pela aquisição de habilidades como “resolver uma conta,” “pronunciar direito” faz sentido porque possibilita uma possível inserção no mundo do trabalho. As exigências interpostas nesse contexto restringem a função da escola à preparação de mão de obra. É a demanda por um espaço educativo que torna possível a inserção dessas jovens no mundo instituído. Nesse sentido, a escola parece se constituir em ambiente de preparação para o trabalho, que pode ser ofertado para as jovens.

4.2.2.3 Os eventos “um dia na escola” e a quadrilha

A escola pode promover a construção de relações significativas entre os sujeitos, haja vista a inexistência de espaços públicos destinados à convivência juvenil no meio rural. As interações sociais ocorridas na escola também podem ser fortalecidas pela realização de eventos extra-classe que envolvem a comunidade escolar e local. A pergunta a seguir busca compreender os significados atribuídos pelas jovens a esses momentos (Passagem Eventos escolares, linhas 126-145):

Y: E assim além das aulas o que que a escola organiza assim?

Gf: ela organiza? uns eventos que nem diz

Df: _____ Las culminância

Gf: diz que vai fazer é as culminância diz que

Bf: _____ L fei-

Gf: diz que vai fazer uma feira de ciências com nós né (2) a lá já fez os combinados com a gente o que é proibido e o que é permitido e quais são suas punições

Df: e pelo jeito

Gf: L organiza a quadrilha dia das mães

Df: Lpelo jeito parece que a festa vai ser bem organizada ☺ 3 ☺

Gf: é ;

Df: pelo que falou ali foi bom né ;

Bf: é esse colégio aqui todas as comemorações todos os tipos de (1)

Gf:

Lcomemorações eles comemora

Bf: é eles comemora

Bf: se tem o folclore se tem o dia das mães dos pais a quadrilha

Df: ; dos adultos das crianças;

Bf: é tudo o dia das crianças o dia dos professores

Ao serem indagadas sobre as possíveis atividades realizadas pela escola, as jovens discutem de forma interativa os eventos organizados durante o ano letivo. As falas complementares de Bruna e Geane –“esse colégio aqui todas as comemorações (...) eles comemora” – parecem confirmar o valor positivo atribuído à escola em que estudam. Para as jovens, a promoção de encontros coletivos como as culminâncias dos projetos, a organização de quadrilhas, feiras e outros, carregam sentidos que transcendem a sua condição de aluno(a). Trata-se da vivência de momentos que certamente fortalecem os vínculos entre os(as) jovens, já que apresentam outras possibilidades de relação entre os pares, para além das estabelecidas no cotidiano escolar. O entusiasmo em torno da organização de tantas datas comemorativas pode estar associado também às experiências partilhadas durante essas atividades, sobretudo com a comunidade local. Estar junto com os colegas da escola, parentes e conhecidos para apreciar e participar dos eventos pode se constituir em uma experiência significativa, já que em muitas áreas rurais, a escola figura como espaço de lazer para os moradores. Chama a atenção o fato de que as jovens não constroem narrativas sobre a organização desses eventos, o que impossibilita saber sobre as bases constitutivas dessas atividades. Embora haja o empenho das instituições em assegurar aos jovens o acesso a tempos/lugares destinados a seus interesses e necessidades, observa-se que muitos eventos reproduzem a lógica escolar.

Em seguida, Geane inicia em voz alta e com animação o relato sobre o “Dia na escola”⁶⁵, considerado pelas jovens como um dia em que se permanece na escola para brincar, conversar e partilhar experiências culturais (linhas 146-171):

Gf: **tem um dia na semana** que eles tira pra fazer um dia na escola
 Df: é fica o dia todinho na escola
 Gf: | Os alunos só brincando lá dá merenda
 Df: | vem sete horas eles dá merenda quando for meio dia eles dá almoço quando é quatro horas da merenda de novo e gent- só vai embora cinco hora da tarde só brincando
 Bf: tem todo tipo de brincadeira
 Df: cantando
 Bf: tem é brincadeira de
 Gf: | gente pode molhar lá
 Bf: | tem futebol
 Gf: tem chuveiro
 Df: tem chuveiro a gente molha na hora que quiser tem futebol baleado
 Bf: karaokê
 Df: é karaokê
 Bf: som se você quiser dançar é DVD o que você quiser
 Gf: é peteca pra gente brincar corda pra gente brincar (2) bambolê
 Df: peteca
 Gf: é bambolê, bola
 Bf: tem até lugar pra você ficar no grupo de jovem conversando adolescente sobre “muitas coisas”
 Gf:
 | a vida
 Gf: aqui nessa escola não tem nada que falar de errado
 Df: aquele que eu cantei eu e Milena como é o nome dele ?
 Bf: (2) o show de calouros
 Df: é tem o show de calouros
 Bf: é tipo um treinamento de música tipo um programa

A ênfase na realização das brincadeiras, bem como a possibilidade de escolher as brincadeiras, além da organização do espaço físico escolar para que fiquem à vontade,

⁶⁵ Alguns professores da instituição informaram que o “Dia na Escola” foi instituído no calendário escolar, especialmente no mês de novembro, das unidades de ensino dos outros distritos rurais do município.

figuram como aspectos fascinantes para as jovens. O diálogo interativo sobre a organização de um “dia na escola” que se destina à vivência de atividades artísticas e culturais carregadas de prazer parece confirmar o valor que estas atribuem à existência de um espaço/tempo para a partilha. As jovens, ao narrarem esse “dia,” reconhecem a escola como espaço de sociabilidade, sobretudo quando esta promove o encontro entre amigos e amigas. A proposição de Bruna – “tem até lugar pra você ficar no grupo de jovem conversando adolescente sobre °muitas coisas°– “ e a complementação feita por Geane – “ a vida “– ilustram a relevância da existência de um lugar para conversar, trocar experiências sobre a vida tecida cotidianamente, na escola. Nas rodas formadas nos diversos espaços da escola é que a rotina diária vai sendo ressignificada e reelaborada, junto aos pares.

É possível afirmar a partir do detalhamento da narrativa, que esses momentos são regidos pela afinidade e confiança mútua, eixos que estruturam as aproximações entre os(as) jovens. O encontro entre amigos(as) para conversar sobre “muitas coisas” figura como necessidade demandada pelas jovens do grupo “as meninas que sonham,” que apontam este tempo como experiência significativa para suas vidas.

4.2.3 Projetos de futuro: ser médica, cantora ou advogada

Para muitos jovens brasileiros(as), o ingresso no mundo do trabalho constitui-se em experiência vivenciada ainda muito cedo, afinal o trabalho é também compreendido como prática que garante a sua inserção no mundo da cultura, consumo e sobrevivência (cf. Dayrell, 2007). Nesse sentido, conhecer as expectativas dessas jovens sobre o trabalho, sobretudo aquele que é vislumbrado e almejado, é importante para saber como relacionam essas pretensões com o futuro (Passagem Projetos de futuro, linhas 741-753):

Y: Vocês pretendem fazer assim o que no futuro com relação a trabalho?

Bf: eu pretendo fazer meu sonho sempre foi fazer a faculdade é assim

Gf:

[(cochicho)

Bf: hum o que eu quero ser quando o que eu quero ser?

Y: é trabalhar em que?

Bf: eu o meu sonho sempre foi ser médica (1) não sei mas sempre quis ser médica

Gf: eu pediatra ou cantora ou dançarina

Df: meu sonho é ser assim como ela disse cantora, ou professora não quero ser porque professora sofre demais na unha dos alunos ☹️3☹️ é ou assim cantora, advogada (1) ou (2) ou assim policial também eu não quero ser ☹️2☹️ é cantora e advogada ☹️ (2) porque sei lá advogada assim às vezes ajuda muito em casos assim de vencer a causa e cantora também é bom (2) às vezes apesar de eu lá em casa quando eu to sozinha cantando gritaria lá to cantando ☹️ ligo o som no último volume ☹️2☹️ meu sonho é ser cantora

A indagação feita às jovens sobre o futuro, considerando a inserção no mundo do trabalho, incentivou-as a compartilhar os sonhos, tal como aponta Bruna: “eu pretendo fazer, meu sonho sempre foi fazer faculdade”. As jovens representam o acesso ao trabalho como um sonho, talvez porque aspectos como reconhecimento social, liberdade e realização andam juntos.

Nas elaborações feitas pelas jovens sobre trabalho, predomina o princípio da incerteza, elemento que marca o momento vivenciado por estas. As indecisões em torno da profissão para o futuro estão presentes na fala de Daniela: “ou professora não quero ser... ou assim cantora, advogada, ou assim policial também eu não quero ser ☹️” demonstra o quão incerto é o tempo futuro. Assim, os projetos de futuro muitas vezes são referenciados como tempo de espera investido em sonhos, já que as possibilidades do presente podem não favorecer que estejam certas da profissão a ser desempenhada.

As jovens elaboram múltiplas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, no entanto, as realidades inesperadas carregadas de incerteza e indecisão podem inviabilizar esses planos. Nesse sentido, a condição de vida de muitos jovens no momento atual é marcada pela tensão entre o presente e o futuro. Também as políticas públicas destinadas aos jovens nem sempre consideram a heterogeneidade que caracterizam as transições para a vida adulta, marcadas por descontinuidades e rupturas (Pais, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A presente análise retoma as temáticas apresentadas nos grupos de discussão, a saber, meio rural, escola e projetos de futuro. Nesse capítulo, busca-se reconstruir as orientações coletivas dos grupos “Os(as) jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham,” bem como as interações produzidas pelos(as) jovens sobre esses assuntos, numa tentativa de compreender as divergências, aproximações e singularidades que marcam a vida cotidiana destes sujeitos e que foram apresentadas pelos grupos que analisamos em profundidade no capítulo anterior.

As percepções sobre o lugar em que vivem

As orientações coletivas do grupo “os(as) jovens que vêm de longe” sobre a vida na fazenda Cedro apontam o rural como lugar “preche” de vida, que é regido pela solidariedade, amizade e paz. Para os rapazes e as moças, é relevante viver num lugar onde o respeito perpassa as relações tecidas tanto nos espaços de lazer como nos espaços de trabalho, o que torna a existência significativa. Os(as) jovens reiteram esse valor destacando o comportamento respeitoso dos rapazes para com as moças – “os rapaz respeita as menina” –, que segundo Carla não ocorre nas cidades. Assim, ao contrário de muitos jovens rurais que transitam no meio urbano para estudar, trabalhar e se divertir, “os(as) jovens que vêm de longe” vivem a sua condição de moça e rapaz apenas no meio rural e de forma intensa, haja vista a existência de diversos espaços destinados às práticas de sociabilidade. Esse modo de ser jovem possibilita rever concepções que apontam o rural como lugar sem lazer, destituído de lugares para diversão.

Embora “As meninas que sonham” positivem a vida na localidade em que moram, em razão da existência do respeito e da paz como princípios que regem a vida na comunidade, o grupo traz outros aspectos sobre a vida na localidade que chamam sua atenção. Por exemplo: a ausência de espaços destinados à vivência de experiências relacionadas às práticas de consumo e de lazer, destacado por Geane, incomoda as jovens que concebem essas ausências como privações, o que faz com que talvez a cidade seja vista como lugar atraente. Outro aspecto diz respeito às relações

estabelecidas entre moças e rapazes. Constata-se uma tensão existente entre esses sujeitos, já que as moças inicialmente mostram-se resistentes ao modelo de comportamento instituído para ambos. As jovens mostram-se indignadas com a forma como são vistas e tratadas na comunidade, especialmente porque tudo “só assenta nas costas das moças,” enquanto que para os rapazes “nada cai nele [s], nada assenta nele [s]”. Essa observação se traduz em denúncia de uma socialização de rapazes e moças distinta e eficiente, que está aportada num padrão de conduta rígido e moralista para com o sexo feminino.

As orientações coletivas desses dois grupos no tocante às relações estabelecidas entre moças e rapazes na comunidade são bem distintas. Os(as) jovens que vivem na fazenda Cedro parecem vivenciar o cotidiano de forma menos conflitante, sobretudo nas trocas experimentadas nos espaços de lazer. Os membros dos dois grupos moram em áreas distintas, fazenda Cedro e sede do Distrito Espreado, sendo que esses espaços apresentam singularidades, especialmente no que se refere à organização sócio-cultural da localidade. É possível que a referência à sede do Distrito como lugar de jovens violentos, onde “a lei demora a chegar,” seja um elemento que favoreça elaborações tão distintas por parte dos dois grupos.

O drama entre sair ou permanecer na comunidade

Os projetos de saída ou permanência do lugar de origem para “os(as) jovens que vêm de longe” trazem alguns aspectos que podem torná-los singulares na sua condição de jovem rural. Ao mesmo tempo que vislumbram sair para trabalhar e ajudar a família – o que reforça o sentimento de obrigação moral para com os seus – também desejam permanecer com o intuito de ajudá-la. Chama a atenção o fato de que esse grupo, apesar de ter uma relação muito positiva com a localidade em que vivem, no momento em que projetam uma melhoria de vida coletiva, é à cidade que recorrem. Isso torna possível pensar que o fluxo migratório nessas áreas rurais permanece bastante ativo, uma vez que as condições estruturais no rural brasileiro favorecem a saída dos/das jovens em busca de outras possibilidades.

Nesse sentido, são os vínculos familiares que parecem mover os possíveis deslocamentos dos/das jovens que vêm de longe, pois estes pensam a permanência ou não na localidade, a partir das necessidades interpostas pelo grupo familiar. Os projetos de futuro desses jovens vão sendo construídos ainda em meio ao conflito que vivem, entre ficar com a família e sair para ter uma vida melhor.

Enquanto “Os(as) jovens que vêm de longe” se pautam nas obrigações com a família quando pensam em sair ou ficar, “As meninas que sonham” elaboram a saída ou permanência da localidade a partir do prolongamento da escolarização. As jovens desse grupo também parecem estar mais orientadas para um projeto de continuidade dos estudos. A intensificação da migração de muitas jovens rurais para as cidades, em razão da ampliação do nível educacional, tem se constituído como uma tendência em várias localidades rurais. Esse movimento, que também está aportado num projeto coletivo de melhoria de vida, traz um elemento diferenciador nas orientações coletivas dos/das jovens que vêm de longe. As jovens meninas que sonham não falam sobre o retorno. Nas suas elaborações, vigora o desejo de trabalhar e estudar, especialmente na cidade. Embora também estabeleçam uma relação positiva com a localidade onde moram, não parecem se sentir no dever de retornar à terra de origem tal como propõem os(as) jovens do Cedro.

Os significados atribuídos à escola e as expectativas em relação a ela

O movimento que “As meninas que sonham” fazem em torno da educação escolar é marcante. No momento em que são solicitadas a falar sobre o trabalho na roça, apresentam a sua condição de estudante em tempo integral como aspecto carregado de sentido. A escola figura como espaço central e demarcador da rotina das jovens. São as atribuições da vida escolar que ganham a atenção delas, o que permite pensar também no papel exercido pelas famílias rurais no que se refere à garantia das condições de estudo dos filhos.

Esse movimento também marca as orientações coletivas dos/das jovens que vêm de longe, pois apresentam a escola como espaço que determina a relação circunstancial estabelecida com o trabalho rural. E aí chama a atenção que essa proposição não é feita apenas pelas moças, mas sobretudo pelos rapazes, que nesse contexto não são retirados da escola para servir ao mundo da roça. Estes deixam claro a sua condição de estudante, sobretudo a partir da explicação de Carlos – “eu to estudando” –, o que reforça a nova tendência no que concerne à escolarização dos rapazes. Ao contrário de épocas passadas, os rapazes têm permanecido na escola por mais tempo, o que os diferencia de outros que constroem os projetos de futuro em consonância com o mundo agrícola. Para esses rapazes, essas projeções estão ligadas à aquisição da cultura escolar. Um aspecto que também singulariza “Os(as) jovens que vêm de longe” diz

respeito à divisão social do trabalho nas famílias rurais. O processo de socialização desses(as) jovens acontece a partir da definição dos lugares de rapazes e moças nos espaços da casa e do roçado. As atribuições de cada um estão definidas de forma sólida e aparentemente sem conflito, pois os(as) jovens não demonstram resistências quanto aos papéis definidos para cada um.

A escola é compreendida também como espaço que tem um valor social relevante no meio rural. Para “As meninas que sonham,” estar nessa instituição possibilita aprender coisas interessantes que poderão ser compartilhadas com os outros. Destacam, assim, o compromisso com os que provavelmente “não têm estudo nenhum,” o que acentua as mudanças ocorridas no processo de escolarização do Distrito desde a oferta da II etapa do ensino fundamental, em 1992. Se em épocas passadas os “antigos do lugar” passaram por privações e constrangimentos carregando a alcunha de analfabetos e ignorantes, no momento presente “as jovens meninas que sonham,” estão familiarizadas com a cultura escolar e se sentem capazes de se movimentar no mundo da cultura letrada. Esse movimento em torno dos significados da instituição escolar para as jovens pode ser observado a partir da relação estabelecida com o conhecimento escolar. Propagam não apenas a relevância social dessa instituição mas o seu papel em discutir a sua condição de jovem, no momento presente. As jovens querem que a escola fale sobre esse tempo presente: o de ser jovem. Tempo marcado pelo deslumbre de saber o que faz “eu sei o que eu faço (...), gente adolescente tem mais consciência das coisas (...) é conhecimento,” como elaboram Daniela e Bruna. Mas tempo também de dúvidas, medo e insegurança. As jovens parecem saber que elas estão autorizadas a falar o que a escola precisa abordar, escutar. Clamam pelo respeito por sua condição de vida, o que naturalmente impacta na tradicional predominância do estatuto de estudante.

Quanto a “Os jovens que vêm de longe,” apreciam a escola disciplinar, comprometida com o ensino eficiente que os torne capazes de aprender coisas interessantes e melhorar o discurso. Os jovens acentuam a responsabilidade da escola para com a garantia e eficiência em relação à aquisição de saberes escolares, já que para os(as) jovens desse grupo, essa instituição está autorizada para esse fim. Propõem que ela os livre do estigma que acompanhou a vida de familiares e conhecidos durante toda uma vida: o de “falar errado,” “não saber falar” ou “não saber fazer conta”. Essa experiência inscrita na memória de muitos homens e mulheres do meio rural parece perturbar “Os(as) jovens que vêm de longe”. Talvez por isso seja tão urgente e importante não ser só “um carregador de livro,” mas apropriar-se de um “discursuzinho melhor.” Entrar no mundo instituído vai além da busca pelo trabalho e pela melhoria de

vida, essa entrada está atrelada também ao desejo de ser reconhecido como capaz, como sujeito que se apropriou dos códigos da cultura letrada.

A escola como espaço de sociabilidade

Mas a escola também é espaço de encontro entre pares, amigos e amigas pra conversar. É assim que “As meninas que sonham” e “Os(as) jovens que vêm de longe” falam dos eventos escolares. Ao conclamar o papel da escola na oferta de espaços e tempos para as práticas de sociabilidades significativas, os(as) jovens parecem ir contra a omissão de muitas instituições educativas, no que se refere ao reconhecimento do universo das experiências juvenis. Esta proposição surge como uma demanda anunciada pelos(as) jovens, que, além de interpretar a escola como um lugar para aprender aspectos relevantes para a vida social e laboral, querem viver sua condição juvenil. Trata-se de reconhecer a escola como instituição que tem o desafio de proporcionar a aprendizagem significativa e a construção de relações de qualidade. Os sentidos atribuídos à escola podem estar associados a esta possibilidade: um tempo/lugar pra conversar com os pares, ainda que num momento episódico. É a troca de experiências sobre seu modo de ser jovem, as inseguranças da vida e os sonhos que fortalecem a positividade da escola.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A existência de diversos “modos de vida” no meio rural brasileiro figura como elemento importante para pensar as políticas públicas educativas, no momento atual. Estas devem partir dos diferentes sujeitos do campo, além de estarem aportadas em seus contextos vivenciais, numa perspectiva que reconheça as vozes que foram silenciadas em épocas passadas. Para isso faz-se necessário compreender como os(as) jovens rurais vivenciam a sua condição juvenil, relacionam-se com o mundo do trabalho, projetam o futuro e quais os significados atribuídos às suas experiências escolares.

A ampliação da escolaridade de moças e rapazes residentes em áreas rurais de pequenos municípios brasileiros deve perpassar as discussões sobre a educação do campo, gestadas em vários espaços formativos. Surge o desafio de ofertar uma educação que, além de contemplar os saberes, a memória coletiva e a positivação dos

processos identitários no meio rural, possibilite também aos/às jovens o diálogo com a realidade mais ampla.

Também é preciso considerar o impacto e significado atribuídos a programas educativos como o PETI, a instituições como o Conselho Tutelar da Infância e do Adolescente, aos programas Bolsa Escola e Bolsa Família, pelos(as) jovens rurais, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com a escola. A existência desses programas parece transcender as necessidades de sobrevivência da população, uma vez que a referência feita a estes aponta outros elementos que modificam o cotidiano desses sujeitos, especialmente no que concerne à relação com o trabalho rural.

A formulação de políticas públicas educativas deve estar articulada, ainda, com um projeto de país e de campo que reconheça a existência do meio rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer. Isso implica considerar outras especificidades dos contextos sociais dos(as) jovens, a exemplo das relações de gênero estabelecidas, do pertencimento étnico, das práticas religiosas e das relações intergeracionais. No momento presente, não é mais possível pensar a vida dos homens e mulheres rurais sem que essas questões sejam reconhecidas. Afinal, os(as) jovens estão clamando pelo respeito por seus “modos de vida,” seus tempos de aprendizagem e sua condição como sujeito de direitos – tal como fica explícito nos eventos realizados com esta parcela da população.

A reivindicação por uma educação pública de qualidade está ancorada também na memória da exclusão, abandono e segregação que marcou a existência de homens e mulheres do meio rural, durante muitos anos. O desenvolvimento do campo demanda uma política educacional que compreenda e atenda a diversidade e amplitude inerente a este território. Propõe ainda o reconhecimento do sujeito camponês como protagonista propositivo de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. W.; BRANCO, Paulo. P. M. (Orgs). **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. 37-72.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação. Revista da Anped**. São Paulo, n.5-6, 1997.

_____. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, Ricardo et alli. Dilemas e estratégias do jovens rurais: ficar ou partir. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol.12, n.1, 2004, p.236-271.

_____. (coord). **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: Unesco, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Jonas; MARTINS, Marivaldo Prado. **Paternalismo ou política de domínio: estudo das cartas de alforria em Palmas de Monte Alto na segunda metade do século XIX**. Monografia conclusão de curso. UNEB, 2003. 34 p.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena O. Retomada de um legado intelectual – Marialice Foracchi e a Sociologia da Juventude. In: **Tempo Social**, Revista Sociologia da USP, vol.17, n.2, 2005, p.11-33.

BARBOZA Martinez, Amália. Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la Sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. **Sociedade & Estado**, Ago. 2006, vol.21, n.2, p.391-414.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2003.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**. Porto Alegre, Mai./Ago., 2007, p.286-311.

_____. WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.11, n.2, 2006, Mar./Ago., p.19-38.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A partilha da vida**. São Paulo: GEIC/Cabral, 1995.

_____. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural (traços de uma trajetória). THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p.15-51.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.;BRANCO, P.P.M (Orgs). **Retrato da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.243-261.

_____. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais: In: SILVA, Francisco Teixeira da et al (org). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Campos/Pronex, 1998. p.95-117.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade** - Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002. v. 1. 233 p.

_____. Paulo C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento Juventude, Educação e Sociedade**. n.1, 2000, p.11-27.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade** – trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná de. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (orgs). **Margarida Alves – coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.245-277.

_____. CARNEIRO, Maria José (orgs). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CHARLOT, Bernard. (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.33-50.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de Periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, maio, 1996, p.47-63.

CORTI, Ana Paula P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos – reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-64.

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

_____. A escola “faz” as juventudes ? **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.1105-1128, Out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de agosto de 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. **Revista de Educação da USP**. São Paulo, vol.30, n.1, Jan./Abr. 2004, p.70-84.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop**. São Paulo; Fortaleza: Annablume, 1998.

DURHAN, Eunice R. **A caminho da cidade**: a vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. ;MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sonia M. S. A, MOLINA, Mônica (Orgs). **Por uma educação do campo**. V.5. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e pesquisa** – questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROPPO, Luís Antonio. A juventude como categoria social. In: GROPPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000, p.7-27.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Municípios brasileiros. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em janeiro de 2007.

LEÃO, Geraldo Magela. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, vol.32, n.1, 2006, p.31-48.

_____. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.69-83.

_____. **Pedagogia da Cidadania Tutelada**: Lapidar Corpos e Mentes. Uma análise de um programa de inclusão social para jovens pobres. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. (orgs). **História dos jovens**: A época contemporânea. Vol.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.137-155.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones (tradução: Ignácio Sanchez de la Yncera) **REIS – Revista espanhola de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-242, abr/jun,1993.

_____. Karl. Sobre a interpretação da Weltanschauung. In: _____ **Sociologia do conhecimento (vol I)**. Porto: RÊS Editora, p. 49-116, 1986.

MARGULIS, Mario y URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Ayres: Biblos, 1996.

_____. Juventud: uma aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (org). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Costa Rica: LUR, 2001.

MATOS, Kelma Socorro L. de. **Juventude, professores e escola** – possibilidades e encontros. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. IN: **Educação em foco**. Juiz de Fora, vol.11, n.1, Mar./Ago., 2006, p.39-57.

MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e pesquisa** – questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena. W.; BRANCO, Paulo. P. M. (Orgs). **Retrato da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 263-290.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana** – enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Culturas juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003a.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Âmbar, 2001.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação. Revista da Anped**, São Paulo, n. 5-6, 1997, 15-24.

PEREIRA, Jorge Luiz G. Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, vol.12, n.1, 2004, p.322-351.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares – pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias qualitativas na educação: teoria e prática**, (livro em edição), 2009.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCOCUGLIA, Jovanka B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. **Sociedade e Estado** [Dossiê Temático: Inovações no Campo da Metodologia das Ciências Sociais]. Brasília: vol XVII, n.2, p.249-281, Jul./Dez., 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Matrículas na Educação Básica. Palmas de Monte Alto, 2006.

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e pesquisa** – questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 60-93.

SILVA, Joaquim Perfeito; SOARES FILHO, Aivaldo (coords.) **Diagnóstico ecológico e arqueológico inicial da Serra de Monte Alto para fins de criação de uma unidade de conservação: Relatório da excursão de setembro de 2006 à Serra de Monte Alto**. Vitória da Conquista, Uesb, 2006.

_____. De Corpos, desejos, feitiços e amores. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (orgs). **Margarida Alves – coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.309-338.

SOUSA, Janice T. P. **Reinvenções da Utopia - A Militância Política de Jovens dos Anos 90**. 1ª ed. São Paulo: Hacker Editores, 1999, 232 p.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização**. Brasília: COMPED/INEP/MEC, 2002. v. 1. 221 p.

_____. M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação. Revista da Anped**, São Paulo, n.5-6, 1997.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STROPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

_____. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CASTRO, Elisa G. ;CARNEIRO, Maria José (orgs). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias – o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher. In: WOORTMANN, Ellen F.; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (orgs). **Margarida Alves – coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p.195-214.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. (coord). **Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Recife, 2006. Relatório de Pesquisa.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (coords). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais – mapa de estudos recentes**. Brasília: MDA, 2005.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, n.13, Jan./Abr. 2005, p.260-300.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, n.2, Mai./Ago. 2006, p.241-260.

_____. Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre Educação e trabalho. In: XXIX Encontro Anual da ANPOCS, 2005, Caxambu, p. 1-16.

_____. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007b. p.1-16.

_____. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado** (Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais). Brasília: Vol.XVII, n.2, p.375-396, Jul./Dez. 2002.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho** – práxis estética e experiências discriminatórias de jovens negros em São Paulo e de jovens turcos em Berlim. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____.; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias qualitativas na educação**: teoria e prática, 2009, (livro em edição).

WHYTE, William F. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Roteiro guia para grupos de discussão com jovens

BLOCO I – ESCOLA

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês poderiam falar um pouco sobre a escola onde vocês estudam? Como vocês vêem a escola? (2x)

Outras Questões:

- O que vocês pensam sobre os conteúdos ensinados na escola? Quais são os temas que vocês consideram mais importantes?
- O que vocês acham que está faltando na escola? O que poderia ser diferente?
- Além das aulas a escola organiza algum tipo de atividade? Poderiam falar um pouco sobre o que é realizado na escola?

BLOCO II – O QUE É SER JOVEM E VIVER NO CAMPO

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês poderiam falar um pouco do que é ser jovem e do que é ser jovem aqui em Espiraiado?

Outras questões:

- Na sua opinião existe diferença entre jovens do sexo feminino e masculino que vivem no campo? Acha que a vida aqui é diferente para rapazes e moças? Por quê?
- Como é ser jovem e mulher aqui em Espiraiado [ou jovem e homem?]

BLOCO III – LAZER/CULTURA

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): O que vocês costumam fazer nos fins de semana ou no tempo livre de vocês?

- Neste Distrito e localidades são realizadas festas, gincanas, torneios esportivos? Poderiam falar um pouco sobre o que é realizado?

BLOCO IV – CIDADE/CAMPO

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Poderiam falar um pouco sobre a sede do município de Palmas de Monte Alto ou sobre outras cidades que vocês conhecem?

Outras Questões:

- Vocês são daqui de Espiraiado ou vieram de outro lugar?
- E os pais de vocês. Eles nasceram aqui ou vieram de outro lugar?

BLOCO V – FAMILIA

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês poderiam falar um pouco sobre a família de vocês e de como é a relação com os pais?

Outras questões:

- Pretendem continuar morando em Espiraiado, após o término dos estudos (ensino fundamental)?
- Vocês pretendem casar e ter filhos?
- Vocês trabalham na roça ? E com relação ao trabalho, o que vocês pensam em fazer no futuro?

BLOCO VI – RELIGIÃO

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês têm alguma religião e costumam frequentar a igreja?

- Além dos grupos de igreja, vocês fazem parte de algum outro grupo? Poderiam falar um pouco sobre esse grupo?

BLOCO VII – PROJETOS DE FUTURO

- Vocês pretendem trabalhar depois que concluírem o ensino fundamental ou pretendem continuar a estudar?
- Poderiam falar sobre os seus projetos para o futuro? O que vocês gostariam de fazer depois de terminarem a 8ª série?

Questão final:

QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A FRASE: “ SOMENTE OS QUE ESTUDAM TÊM ALGUMA CHANCE NA VIDA”.

APÊNDICE “B”

Questionário

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

Projeto: ESCOLA, SABERES E COTIDIANO NO MEIO RURAL: UM ESTUDO SOBRE OS(AS) JOVENS DO SERTÃO DA BAHIA

PREZADO(A) JOVEM,

ESTOU DESENVOLVENDO UMA PESQUISA SOBRE OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA O COTIDIANO E OS PROJETOS DE FUTURO DOS(DAS) JOVENS DO MEIO RURAL. POR GENTILEZA, RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO. TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS.

Nome: _____

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: feminino () masculino ()

Estado civil:

solteiro/a () casado/a ()

eparado/a () outros: _____

Tem filhos? sim () não ()

número de filhos: _____

Tem irmãos(ãs)? sim () não ()

número de irmãos(ãs): _____

Religião: _____

Cidade em que nasceu: _____ Estado: _____

Nome do local em que vive atualmente: _____

Há quanto tempo vive nessa região? _____

Cidade de nascimento da mãe: _____ Estado: _____

Cidade de nascimento do pai: _____ Estado: _____

Moradia

Como mora?

Com os pais () com o companheiro/a () com parentes ()

Outros: _____

Escola - Descreva o nome, local e tipo de escola na qual frequentou cada período:

1ª até a 4ª série:

Local: _____

escola pública () escola particular ()

Outras informações sobre a escola:

Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha ()

Caso esteja trabalhando, qual a profissão/atividade que está exercendo?

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?

Qual é o valor da sua renda mensal e/ou mesada?

Em que você gasta a sua renda mensal e/ou mesada?

Escolaridade da mãe:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: _____ Renda mensal: _____

Escolaridade do pai:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: _____ Renda mensal: _____

Dados complementares:

Lazer Preferido:

Você faz parte de algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa?

Há quanto tempo você está nesse grupo?

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Muito obrigada!

APÊNDICE “C”

Relatório descritivo do grupo de discussão “Os(as) jovens que vêm de longe”

Aos quatorze dias do mês de março de dois mil e oito, turno vespertino, na Casa de Moema, com duração de 41 min. e 10 seg., realizou-se um grupo de discussão com os alunos Moisés-17 anos, Tatiana-13 anos, Carla-16 anos, Wesley-14 anos, Carlos-16 anos e João-18 anos. O contato foi feito durante o trajeto escola-casa, dentro do ônibus. Este grupo chamou-me atenção porque todos os seus membros residem na fazenda Cedro (localidade mais distante da escola), exceto João, que mora na fazenda Curral Novo. Além de estarem mais distantes, o grupo mostrou-se bastante próximo no decorrer do trajeto para casa. Quis então conhecê-los. O grupo aceitou participar e marcamos a data. Solicitei aos professores/as que os dispensassem. Ao chegarmos à casa de Moema, falei sobre a pesquisa e pedi que se apresentassem, falando o nome, a idade e a série.

Pergunto sobre a escola em que estudam. Wesley e Carlos dizem que a escola é divertida, boa, além de possibilitar que “tenham um discurso melhor e não sejam apenas um carregador de livro” (Wesley). Carlos fala que tinha saído da escola, mas foi resgatado pelo Conselho Tutelar. Se diz agradecido por estar na escola novamente. Carla e Tatiana aprendem coisas interessantes, enquanto João afirma que desenvolveu-se. Quanto aos conteúdos, dizem que uns são difíceis e outro são fáceis. Apontam a matemática como difícil, mas que, com uma boa explicação e compreensão do professor, dá para entender os conteúdos. Os assuntos mais importantes. Afirmam que português é importante para falar certo, afinal, o pessoal da roça tem medo de falar errado. O inglês, a matemática (para trabalhar como garçom, passar o troco), a história porque fala da vida das pessoas.

O que precisa melhorar na escola, os professores poderiam explicar mais sobre o futuro. Se tivesse um curso para reforço, seria muito bom. Acham que os alunos devem se comportar mais, ouvir o que o professor está explicando para acertar na prova. Afirmam ainda que alguns alunos não vêm para estudar, pois ficam brincando (dizem que tem a hora de conversar com o colega). Sobre as atividades realizadas na escola. Falam sobre o “Dia na escola” (um dia agradável pois participam de baleado, vôlei, futebol, brincadeira, a gente fica mais alegre), as atividades do projeto, especialmente as paródias sobre

poluição. Pergunto sobre a vida no Cedro e no Curral Novo. Dizem que a comunidade se ajuda, se respeita e é unida. Quando tem casamento ou morte na região, as pessoas estão sempre juntas. Também são solidárias e fazem favor uns para os outros. As pessoas moram distante, mas estão dispostas a ajudar. Ser rapaz e ser moça. Percebem algumas diferenças em relacionamentos, mas na amizade não. Falam que, no grupo de jovem, se dão bem, pois as moças celebram o culto e os rapazes se preocupam com o futebol. Carla acrescenta, ainda, que, diante do que ouvem sobre outros lugares, na comunidade está bem, pois os rapazes respeitam as meninas. Já a sede do município conhecem e consideram grande, com muitos lugares para ir, como Fórum, Prefeitura, Sindicato. Alguns foram em Bom Jesus da Lapa, descrito como lugar “muito bonito” (Moisés). Falam ainda das estradas que dificultam o acesso a outras cidades. Tatiana e Carla dizem que já foram em Palmas de Monte Alto, Bom Jesus da Lapa e Guanambi. Pergunto se pretendem continuar na fazenda Cedro e Curral Novo. Quanto a continuar na localidade, as opiniões divergem. Uns querem ficar, outros pretendem sair para procurar emprego. Sobre a família, fazem referência ao bom relacionamento dos pais, além de nunca ter dado desgosto aos mesmos, pois são unidos. Falam que não moram com todos os irmãos. Ainda sobre continuar morando na localidade, informam que, após a 8ª série, continuarão estudando para ser “alguém na vida”. Moisés quer sair, mas vai voltar para visitar a terra. Carlos não vai sair porque é filho único e vai ajudar a família. Casar e ter filhos (riem bastante). Pretendem casar e viver bem com a esposa e ter apenas 1 casal de filhos(as), ou apenas 1 filho(a) para poder “dar escola”. O trabalho na roça faz parte da vida deles. Nas férias da escola, participam da “panha” de feijão, ajudam a consertar a cerca, ajudam o pai. Carla e Tatiana dizem que vão à roça algumas vezes, ajudam mais em casa. Os rapazes relatam que aproveitam o serviço que surge para ganhar o dinheiro. Quanto ao futuro, citam as ocupações seguintes como um sonho: trabalhar em banda de forró, ser garçom (para atender as pessoas, saber a matemática para voltar troco), trabalhar em fábrica de motos, ser cantora, ser cantor de rap. No futuro pretendem trabalhar para ajudar as pessoas, os amigos, a família, as crianças que vivem na rua. Sobre a continuidade dos estudos, Wesley pretende só trabalhar, quando completar 18 anos. Já os outros pretendem trabalhar e estudar, porque precisam dos dois. Dizem que para arrumar um emprego é preciso ter estudo ou estar matriculado na escola.

No fim de semana, participam de atividades como jogar futebol, ajudar a família, ficar em casa, à noite jogar sinuca no bar, passear na casa dos amigos, lavar roupa no rio, farrear com os amigos confiáveis. Moisés diz que, além de ajudar na roça, faz o serviço de casa

(pois não tem irmã em casa e precisa ajudar a mãe). São de religião católica, participam de grupos dominicais, grupos de jovem, catequese.

Sobre a frase “somente os que estudam têm alguma chance na vida,” acham que se não estudar não vai arrumar emprego, “quem não estuda não é ninguém” (Moisés). Carlos fala que a pessoa que estuda, quando casar e tiver filhos, vai querer que os filhos também estudem. Como é o trajeto da escola para casa. Acham que o ônibus vem muito cheio, com alunos em pé, muito calor, abafado, mas se divertem. O motorista do ônibus é bom, merece a amizade. Falam que os alunos apagam a luz do ônibus. Quanto às atividades na comunidade, participam do São João (acendem fogueira, comem assado, vão à casa dos amigos), comemoram o Sábado de Aleluia, o Natal, Dia das mães. Falam da festa promovida pela associação para a inauguração da energia elétrica na fazenda Cedro. Pergunto se gostariam de falar sobre algum assunto. Agradecem por participar da pesquisa. Em seguida pedem desculpas por terem sorrido durante a entrevista (justificam dizendo que são alegres e gostam de sorrir). Dizem estar disponíveis para ajudar na pesquisa. Falam ainda que o motorista do ônibus é uma pessoa generosa, pois ajuda pessoas da comunidade que precisam do transporte escolar para se locomover. Agradei a participação e pedi para que preenchessem o questionário.

APÊNDICE “D”

Códigos de Transcrição

- Y abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 Y2).
- Am/Bm abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por exemplo: Cm, Carlos).
- ?m ou ?f utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
- (.) um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo.
- (2) o número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos).
- Γ utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram após uma colocação.
- ;
- ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.
- .
- ponto: forte diminuição do tom da voz.
- ,
- vírgula: leve aumento do tom da voz.
- exem-
- palavra foi pronunciada pela metade.
- exem:::plo
- pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra).
- assim=assim
- palavras pronunciadas de forma emendada.
- exemplo
- palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.
- °exemplo°
- palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.
- exemplo**
- palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.
- (example)
- palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses.

() parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).

☺ exemplo ☺ palavras ou frases entre risos são colocadas entre emoticon.

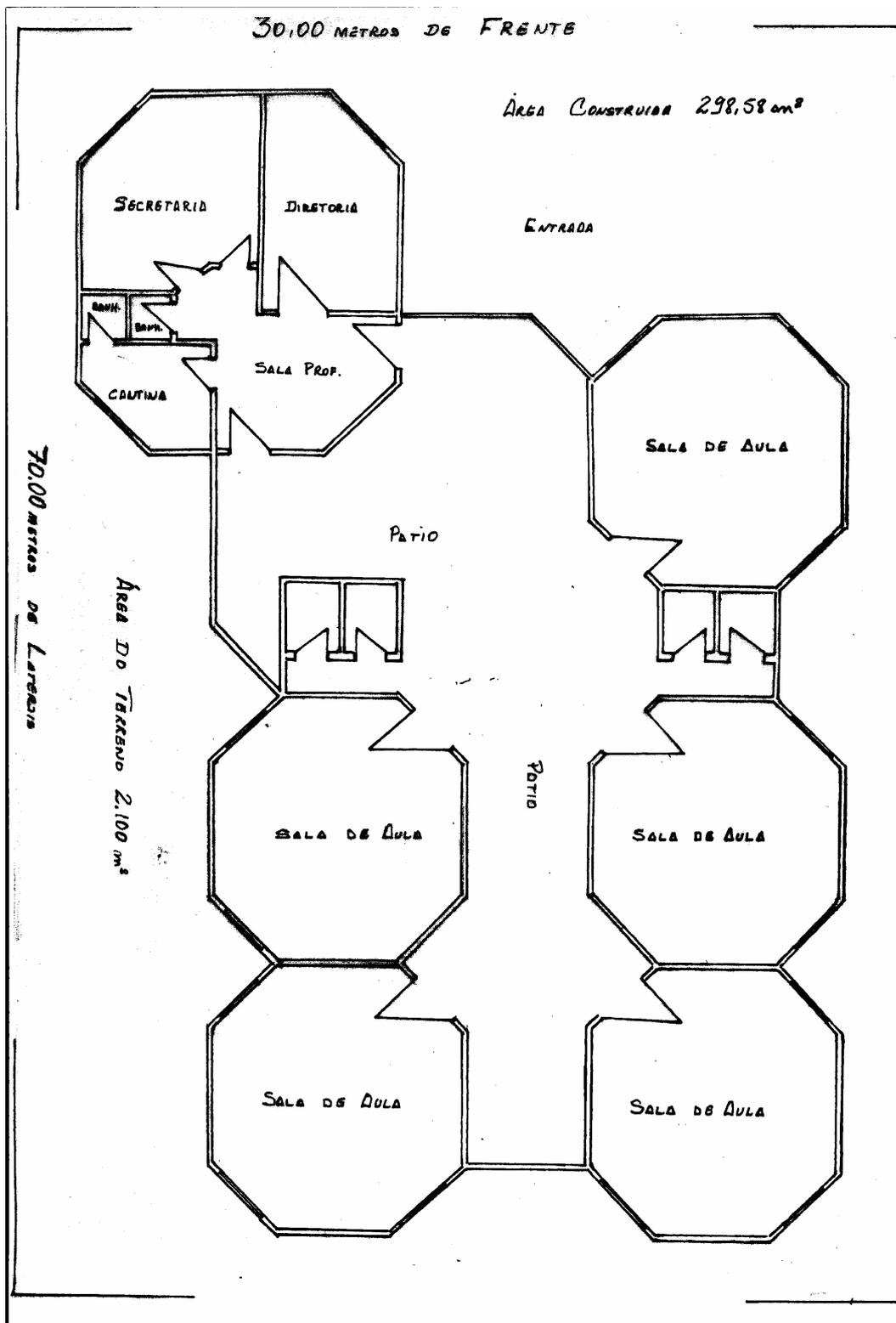
☺ (2) ☺ número entre sinais de emoticon expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.

((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida)) ((risos)).

//hm// utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //☺ (1) ☺// indicar sinais de feedback (“ah,” “oh,” “mhm”) ou risos do entrevistador.

APÊNDICE "E"

Planta do Colégio Municipal Wilson Lins



APÊNDICE “F”

Divisão temática do Grupo Os/as jovens que vêm de longe

“ a gente necessita do estudo. Sem o estudo não consegue o trabalho e sem o trabalho não consegue o estudo, por causa do dinheiro”. (Mm)

Ls: 4-102 Passagem: Escola

Ls: 4-41 TP: Novas aprendizagens e conteúdos difíceis e fáceis

L. 4 Pergunta inicial: “ E vocês poderiam falar um pouquinho assim sobre a escola em que vocês estudam?”

Ls 23 Pergunta de Y: “ E os conteúdos é que que vocês acham dos conteúdos que são ensinados na escola?”

Ls: 42-61 TP: Aprender a falar certo

Após um intervalo de 5 seg. pergunta de Y: “E assim que assuntos vocês acham mais importantes para aprender?”

Ls: 62-87 TP: A explicação do professor e o comportamento dos alunos

Após um intervalo de 9 seg. Y pergunta: “E o que que vocês acham assim que precisa melhorar na escola?”

Ls: 88-102 TP: Eventos escolares

Após um intervalo de 6 seg. Y pergunta: “E que tipo de atividades a escola realiza atividades culturais, projetos, gincanas, realiza assim algum outro tipo de atividade fora da sala de aula?”

Ls: 103-125 Passagem: Meio rural

A comunidade vive em paz

Após um intervalo de 8 seg. Y pergunta: “Todo mundo aqui mora em Cedro? Como que é a vida lá?”

Ls: 126-139 Passagem: Ser Jovem**Rapazes e moças convivem bem**

Pergunta de Y: “ Como é que é ser rapaz né ou ser moça lá na região? Tem alguma diferença entre rapaz e moça lá?”

Ls: 140-263 Passagem: Família**Ls: 141-188 TP: Moradia, visitas e origem familiar**

Após intervalo de 12 seg. Pergunta inicial: “Vocês conhecem outra (2) conhecem a sede do município lá de Monte Alto ou outra cidade?”

L. 159 – “Vocês são de lá de Cedro ou seja Curral Novo, ou vieram de outra região?”

L. 172 – “ E os pais de vocês? Vieram de algum lugar?”

Ls: 193-209 TP: Os pais se relacionam bem

Pergunta de Y: “Como é que é a relação de vocês com a família?”

Ls: 210-230 Passagem: Migração**Entre ficar e sair – estudo e ajuda à família**

Pergunta: “E vocês pretendem continuar morando no Cedro depois que terminar a 8ª série?”

Ls: 231-247 Passagem: Casamento e filhos

Pergunta de Y: “E casar e ter filhos vocês pretendem?”

Ls: 248-263 Passagem: Trabalho rural

“Ajudo meu pai panhar, colher o feijão.” (Mm) / “Eu ajudo mais é minha mãe dentro de casa” (Cf)

Pergunta de Y: “Vocês trabalham na roça também?”

Ls: 264-322 Passagem: Futuro**Ls: 264-278 TP: Trabalho e sonhos**

Pergunta de Y: "O que que vocês pensam é trabalhar em que no futuro, que tipo de trabalho vocês gostariam de ter?"

Ls: 279-299 TP: Trabalhar e ajudar as pessoas que precisam

Pergunta de Y: "O que que vocês pensam em fazer no futuro?"

Ls: 300-322 TP: Trabalhar e estudar

Após um intervalo de 5 seg. Y pergunta: "E (2) vocês pretendem continuar estudando quando terminar a 8ª série ou pretendem trabalhar?"

Ls: 323-346 Passagem: Fim de semana – a casa, a bola e os amigos

Pergunta de Y: "Vocês poderiam falar como que é o fim de semana de vocês?"

Ls: 347-369 Passagem: Encontro de jovens na igreja

Pergunta Inicial: "E vocês tem religião?"

Ls: 370-387 Passagem: Estudar e ser "alguém"

Após intervalo de 10 seg. Y pergunta: "E o que que vocês acham daquela frase que diz assim : somente os que estudam têm alguma chance na vida".

Ls: 388-434 Passagem: Ser comportado no ônibus

Após intervalo de 17 seg. Y pergunta: "Como que é o trajeto de vocês da casa até a escola, vocês poderiam falar um pouquinho?"

Ls: 435-448 Passagem: Eventos na comunidade

Pergunta de Y: "E lá na comunidade vocês têm assim alguma atividade cultural? O que que acontece lá no fim de semana em época de comemoração, que tipo de atividade vocês participam?"

Ls: 449-475 Discursos finais

-Pergunta de Y: "Tem alguma coisa que vocês gostariam de falar que a gente não falou?"

APÊNDICE “G”

Divisão temática do Grupo As meninas que sonham

“deixa você em casa e vai ficar com outra na rua, isso não é direito de marido não né?”. (Df)

Ls: 4-207 Passagem: Escola

Ls: 4-40 TP: Escola e aprendizagem de coisas novas e interessantes

A passagem inicia com uma pergunta de Y sobre a escola: **“Vocês poderiam falar um pouco assim sobre a escola de vocês ?”**

Ls: 41-126 TP: Ausência de colaboração e respeito entre alunos e professores na escola

O tema inicia com uma pergunta de Y sobre: “O que vocês acham que está faltando na escola?”

Ls: 127-207 TP: Os eventos escolares – “um dia na escola”, “a quadrilha”

O tema surge com uma pergunta de Y sobre a realização de eventos escolares na escola: “E assim além das aulas, o que que a escola organiza assim?”

Ls: 208-348 Passagem: Morar no meio rural

Ls: 208-332 TP: A vida em Vesperina, Muquém e Espraiado

Após um intervalo de 10 seg., inicia-se a passagem com uma pergunta de Y: “Gente e como que é viver aqui em Espraiado na localidade que vocês moram. Você disse que é de...”

Ls: 233-247 TP: As festas escolares na comunidade-a presença da polícia

Após um intervalo de 4 seg. Gf introduz um novo tema: “quando ta fazendo uma comemoração lá tem polícia, aí não tem muitas brigas.” (l. 248)

Ls: 248-286 TP: bebida e violência – relatos do dia a dia

Ls: 287- 348 Passagem: Ser jovem**Ls: 287-309 TP: Ser jovem garota- mudanças e responsabilidades**

A passagem inicia com uma pergunta de Y sobre ser jovem garota, morar no meio rural: “ Como é que é ser garota né, ser moça, ser jovem e morar onde vocês moram?”

Ls: 310-327 TP:A vida das moças e a vida dos rapazes

Após um intervalo de 2 seg. o tema surge com uma pergunta de Y: “Vocês acham que tem diferença é (2) da vida das moças pra vida dos rapazes? Vocês acham que é diferente?”

Ls: 328-348 TP:O que pensam os rapazes e as moças

O tema surge a partir da reflexão de Df: “ A maioria dos rapazes hoje não tá pensando mais assim em paz...” (l. 328)

Ls: 349-511 Passagem: Lazer**Ls: 349-394 TP:Fim de semana-tempo de ir às casas de parentes, amigos e à igreja**

A passagem inicia com uma pergunta de Y sobre o fim de semana: “Como é que é o fim de semana de vocês?”

Ls: 395-414 TP:Fim de semana-tempo de descanso para quem trabalha

Após Gf apontar o domingo como dia de descanso e um intervalo de 2 seg. Df fala sobre o trabalho na roça.

Ls: 415-511 TP:A escola e os eventos escolares na comunidade – torneios, gincana e quadrilha

O tema inicia com uma pergunta de Y:”E aqui no povoado, na localidade de vocês também são realizadas gincanas, festas, torneios, que tipo de atividade se realiza?”

Ls: 512-535 Passagem: Cidades conhecidas

Após Bf encerrar a discussão, a passagem inicia com a pergunta de Y sobre a sede do município: “E assim, vocês conhecem a sede de Monte Alto, de outra cidade. Vocês vão muito à sede?”

Ls: 536- 720 Passagem: Família**Ls: 536-582 TP: Origem e Parentesco**

A passagem inicia com uma pergunta de Y: “Vocês são daqui de Espraiado, Vesperina e Muquém, ou vieram de outro lugar?”

Ls: 583-630 TP: Briga entre irmãos e primos

O tema inicia com a pergunta de Y: “ E assim vocês poderiam falar um pouco sobre a família de vocês? Como é que é a relação com os pais?”

Ls: 631-655 Passagem: Término dos estudos – entre ficar e sair

A passagem inicia com uma pergunta de Y sobre: “E assim vocês pretendem (1) continuar morando em Espraiado depois da 8ª série?”

Ls: 656-720 Passagem: Casamento e filhos**Ls: 656-712 TP: Sonho de todas as mulheres – casar e ter filhos**

Após um intervalo de 4 seg. Y pergunta sobre: “ E vocês pretendem casar e ter filhos?”

Ls: 713-720 TP: Direitos da mulher

Tema introduzido por Df: “deixa você em casa e vai ficar com outra na rua, isso não é direito de marido não né?”

Ls: 721-754 Passagem: Trabalho**Ls: 721-740 TP: Trabalho e escola**

Após um intervalo de 3 seg. Y faz uma pergunta sobre: “ vocês trabalham na roça também?”

Ls: 741-754 TP: Os sonhos – ser médica, cantora, advogada

Pergunta de Y: “ Vocês pretendem fazer assim o que no futuro com relação a trabalho?”

Ls: 755-802 Passagem: Da catequese aos domingos às desvantagens de ser “crente”

Após um intervalo de 4 seg. Y pergunta: “Vocês têm alguma religião?”

Ls: 803-874 Passagem: Relação trabalho/escola**Ls: 803-817 TP: Estudo e sonhos**

Pergunta de Y: “Vocês pretendem continuar depois, é vocês pretendem continuar os estudos depois que terminar a 8ª série ou pretendem trabalhar?”

Ls: 818-874 TP: Escola –memórias de ontem/relatos de hoje

Após um intervalo de 5 seg. Y pergunta: “Que que vocês acham daquela frase que diz assim: somente os que estudam têm alguma chance na vida?”

Ls: 875-878 Finalização

APÊNDICE “H”

Vocabulário de Espraiado e fazendas

Ao andar pelas ruas, nas viagens que fiz pelo Distrito, ao ouvir contar as histórias do “lugar”, os moradores do Distrito e fazendas nos apresentam algumas expressões e nomes que estão inscritos no dia-a-dia da comunidade:

Palavras:

Acreditadora	- aquela que acredita
Adoadada	- doada, doação
Afundador	- Fundador
Altiou	- Aumentou
Atinar os braços	- levantar os braços
Carinhando	- fazendo carinho
Casaiada	- muitas casas
Casaroná	- Casarão
Cidadão de cor	- homem negro
Cidadão de qualidade	- pessoa honesta, decente
Combão	- cômodo grande
Combinho	- cômodo pequeno
Contrarea	- Contraria
Dar copa	- dar conta de tudo
Deu a testa	- Contestar
Desculturado	- sem cultura, sem educação
Digitorar	- auxiliar, prestar ajuda
Droqueiro	- usuário de droga
Eleitoro	- Eleitorado
Excluso	- Excluído
Falatório	- conversação, fofoca
Fazer soletração	- soletrar as letras
Ficar familiarado	- casar, dedicar-se à família
Furador de dedos	- profissional de saúde que aplicava vacinas
Gracista	- pessoa engraçada, que faz graça
Grumento	- argumento, sabatina

Indiniplente	- Inadimplente
Irimandade	- Irmandade
Lugar social	- onde existe educação, bom tratamento
Lumiar	- Iluminar
Luxeza	- Luxo
Malandrado	- Malandro
Mandigas da noite	- Madrugada
Polêndica	- Polêmica
Procuradeira de festa	- organizadora de festa
Propagandaiada	- muita propaganda
Rebelidade	- Rebeldia
Roubador de vida	- assassino, homicida
Russiano	- Russo
Supitou	- Precipitou

Expressões:

- “Entra um aço contrário” - uma tentação.
- “Quem faz o bem sempre prepara a cabeça que recebe”.
- “Moreno é costa que aguenta”.
- “O ser humano por um momento de carne e sangue tem uma falha”.
- “As marcação que Deus prepara”.
- “Certos tipos de estudo prefiro meu ABC”.
- “Carregador de livro” - aluno que apenas frequenta a escola.
- “Entra no meio do mundo só Deus sabe aonde você vai”.