

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

PERMANECER NO CAMPO COMO PROJETO DE VIDA DE JOVENS
RURALS: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola
no Estado do Espírito Santo

Autor: Leonardo Rauta Martins

Brasília, 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

PERMANECER NO CAMPO COMO PROJETO DE VIDA DE JOVENS
RURALS: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola
no Estado do Espírito Santo

Leonardo Rauta Martins

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de doutor em Sociologia

Orientadora: Sayonara de Amorim Gonçalves Leal

Brasília, junho de 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Tese de doutorado

PERMANECER NO CAMPO COMO PROJETO DE VIDA DE JOVENS
RURAIS: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola
no Estado do Espírito Santo

Autor: Leonardo Rauta Martins

Orientadora: Sayonara de Amorim Gonçalves Leal

Banca: Dr. Marcelo Carvalho Rosa (UnB)

Dra. Janinha Gerke de Jesus (Ufes)

Dra. Mônica Celeida Rabelo Nogueira (UnB)

Dr. Alexandre Arbex Valadares (Ipea)

AGRADECIMENTOS

Uma longa jornada, como a que conduziu a apresentação desse trabalho, sempre é acompanhada de muitos apoiadores, indivíduos e instituições que direta ou indiretamente serviram de estímulo, inspiração e suporte para a consecução dessa difícil e, paradoxalmente, prazerosa tarefa.

Agradeço a minha orientadora Sayonara Leal, pela dedicação, seriedade e companheirismo demonstrados durante esses quatro anos de caminhada conjunta. Muito obrigado!

A minha família, àqueles aos quais sou ligado, simultaneamente, por laços de consanguinidade e afeto, em especial, meus pais Ailton e Vergínia, meu irmão Lucas e meus primos: Marcelo Rauta de Souza, Wemerson Simões e Maria Helena Rauta Ramos. A esta última, agradeço a leitura atenta de parte desse texto e o incentivo dado desde o mestrado.

Aos meus amigos, - estrelas em dias de céu escuro -, em especial aqueles que no final dessa tese me forneceram o ânimo necessário à conclusão da tarefa: Izabelle Vieira, Bruna Pereira, Manuela Leda, Mateus Lavinsk, Sérgio Santos, Morgane Reina, Inayara, Gláucia Goldner, Rita Kramer, Fabrício Novelli, Marcelo Galiza, Alexandre Valadares, Luana Passos e Luciana Porto, Simone Battestin, Adrian Rovetta, Rosa Belo, Edicléia Oliveira, Camila Galetti, Manu Moraes, Jéssica Moraes, Firmino Martins, Érika Ferreira, Marcinha, Dani Rocha, Sueli e outros tantos. Obrigado!

Às Escolas Família Agrícola de Vinhático, Garrafão e Olivânia, suas equipes de monitores e técnicos, e seus alunos, pela acolhida e o auxílio indispensáveis à execução desse trabalho. Igualmente, ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, nas figuras de Idalgizo Monequi e Joel Benício, por me abrirem as portas do Movimento para realização dessa pesquisa. À Lilian e Wallas, por responderem todas as minhas mensagens, enviando documentos, tirando dúvidas. A padre Firmino pelas leituras e comentários sobre alguns capítulos dessa tese. A todos vocês, obrigado pelo carinho e confiança!

Aos membros da banca de qualificação: Elisa Guaraná de Castro e Wivian Weller pelos comentários que ajudaram a melhor delinear o objeto e operacionalizar a pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, pela disposição, leitura atenta e comentários valiosos.

A Nicolas Dodier, professor da *École de Hautes Études em Ciências Sociais*, pela acolhida e dedicação no período em que trabalhamos juntos em Paris.

Ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e a Universidade de Brasília, a todos os seus professores, técnicos e pessoal de serviço, por nos garantirem uma das melhores condições de estudo entre as universidades brasileiras.

Às instituições de fomento, sem as quais não seria possível realizar essa pesquisa: o Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

À juventude rural das Escolas Família Agrícola e aos seus monitores militantes

A ESCOLA QUE ESTUDO

*A escola que estudo...
Tem uma educação diferente
Para que todos os estudantes
Tendam a seguir em frente*

*A escola que estudo...
Tem como um dos objetivos
Fazer com que os estudantes
Aprendam a viver no coletivo*

*A escola que estudo...
Tem como parceria
Estudantes, monitor e família
Isso faz parte da nossa estadia*

*A escola que estudo
Faz parte da minha vida
Com a educação do campo
É minha escola querida*

*A escola que estudo...
Pensa no nosso futuro
Principalmente nos estudantes
Que pensam ser alguém nesse mundo.*

Elaine, aluna do ensino fundamental, Efav (abril de 2017).

RESUMO

Neste estudo, centrado na juventude rural vinculada às Escolas Família Agrícola - Efas, buscamos demonstrar articulações entre *disposições* constituídas ao longo da vida desses jovens, *dispositivos educacionais* orientados para a valorização do espaço rural e suas *experiências* escolares com a pedagogia da alternância, evidenciando a influência dessa triangulação na conformação de *projetos de vida e futuro* desta juventude e seus desdobramentos para sua permanência no campo. Selecionamos para participar da pesquisa jovens egressos e formandos das Efas de Vinhático, Garrafão e Olivânia, localizadas cada qual em regiões distintas do estado do Espírito Santo, berço da pedagogia da alternância no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se beneficiou do recurso metodológico etnográfico operacionalizado durante o período em que residi um mês em cada uma dessas escolas entrecruzando diferentes técnicas de pesquisa, tais como: questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão e observação participante. Observamos que a ação das Efas, ainda que perpassada por contradições fruto de mudanças estruturais pelas quais passa a sociedade e que incidem no espaço escolar, bem como por diferentes visões acerca do papel da escola e dos agentes a elas vinculados, auxilia na permanência dos jovens no campo. Este tipo de educação, associado a uma melhora das condições objetivas de vida dos agricultores familiares, vivenciada ao longo da última década, em função do acionamento de políticas públicas, tem possibilitado não só o retorno de jovens ao campo, como também a permanência daqueles que estão em vias de completar a sua educação básica e aos egressos, os quais encontram nas áreas rurais espaço para realização de seus projetos socioprofissionais.

Palavras-chave: Juventude rural; Escolas Família Agrícola; permanência no campo.

ABSTRACT

This study focused on the rural youth attending to the Escolas Família Agrícola [Agricultural Family Schools] - Efas. We sought to demonstrate articulations between dispositions constituted throughout the life of these rural young people, educational devices oriented to the valorization of the rural space, and their school experiences with the pedagogy of the alternation, evidencing the influence of this triangulation in the conformation of projects of life and future and its consequences for their permanence in rural areas. To participate in the research, we selected young graduates and graduates-to-be who had attended or were attending to Efas in Vinhático, Garrafão and Olivânia, each located in different regions of the state of Espírito Santo, the cradle of the pedagogy of alternation in Brazil. It is a qualitative research that has benefited from the ethnographic methodology, operationalized during the period in which I spent one month in each of these schools intersecting different research techniques, such as: questionnaires, semi-structured interviews, discussion groups and participant observation. We observed that the action of Efas, even if it is permeated by contradictions resulting from structural changes through which society is involved and that affect the school space, as well as by different visions about the role of the school and its agents, helps in the permanence of young people in rural areas. This educational model, coupled with an improvement in the objective living conditions of family farmers, experienced over the last decade as a result of public policies, has enabled not only the return of young people to the countryside, but also the permanence of those who are in the process of completing their basic education and of the graduates, who find in the rural areas space for the realization of their socio-professional projects.

Keywords: young people in rural areas; agricultural Family Schools; permanence in rural areas.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, centrée sur la jeunesse rurale liée aux Écoles Familiales Agricoles – Efas, nous avons cherché à démontrer les articulations entre les *dispositions* constituées au cours de la vie de ces jeunes, les *dispositifs pédagogiques* de valorisation de l'espace rural et leurs expériences scolaires avec la pédagogie de l'alternance, mettant en évidence l'influence de cette triangulation dans la conformation de *projets de vie et d'avenir* de cette jeunesse et ses développements pour sa permanence à la campagne. Pour participer à la recherche, nous avons sélectionné des jeunes diplômés et en voie d'obtention du diplôme des Efas des villes de Vinhático, Garrafão et Olivânia, chacune située dans des régions distinctes de l'état de l'Espírito Santo, le berceau de la pédagogie de l'alternance au Brésil. Il s'agit d'une recherche qualitative qui a eu recours à la méthode ethnographique mise en place pendant la période au cours de laquelle j'ai résidé un mois dans chacune de ces écoles, recoupant différentes techniques de recherche telles que: questionnaires, entretiens semi-directifs, groupes focaux et observation participante. Nous avons observé que l'action des Efas, bien qu'elle soit imprégnée de contradictions résultant de changements structurels impliquant la société et affectant l'espace scolaire, ainsi que de visions différentes sur le rôle de l'école et des agents qui leur sont liés, contribue à la permanence des jeunes à la campagne. Ce type d'éducation, conjuguée à une amélioration des conditions objectives de vie des agriculteurs familiaux, vécue au cours de la dernière décennie grâce à l'activation de politiques publiques, a permis non seulement le retour des jeunes à la campagne, mais aussi la permanence de ceux en voie de terminer leurs études secondaires et des diplômés qui trouvent dans les zones rurales un espace pour la réalisation de leurs projets socioprofessionnels.

Mots-clés: Jeunesse rurale; École Familiale Agricole; se maintenir à la campagne.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Elementos constitutivos do sistema-alternância	134
Figura 2. Escolas família Agrícolas e seus pilares de sustentação	137
Figura 3. Nuvem de palavras (formandos e egressos)	184
Tabela 1. Frequência de trabalho na terra dos pais (SEMPRE) x tomada de decisões – Egressos.....	162
Tabela 2. Frequência de trabalho na terra dos pais (SEMPRE) x tomada de decisões – formandos	166
Tabela 3. Domínio profissional em razão do sexo	167
Tabela 4. Onde os egressos DESEJAM estar vivendo daqui a 10 anos	187
Tabela 5. Onde os formandos DESEJAM estar vivendo daqui a 10 anos	188

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E PERMANÊNCIA NO CAMPO	22
1.1. Reflexões acerca dos primeiros estudos sobre juventude	22
1.2. Primeiros estudos de juventude (rural) no Brasil	30
1.3. Debate contemporâneo sobre juventudes rurais no Brasil	36
1.4. Elementos para pensar a educação do/no campo no Brasil	47
1.5. Nexos entre educação, juventude e permanência no campo	59
2. A JUVENTUDE RURAL QUE VAI ÀS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ESPÍRITO SANTO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPREENDIDA	65
2.1. Nexos entre Juventude e projetos de futuro	65
2.2. Elementos para a compreensão da relação entre disposições e lógicas de ação em Bourdieu e Lahire	73
2.3. A Escola Família Agrícola enquanto dispositivo de formação de jovens ligados à agricultura familiar	80
2.4. Entre a observação participante e a observação militante	87
2.5. Desenho metodológico e procedimentos adicionais da pesquisa	94
3. HISTÓRIA DE UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS: ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESPÍRITO SANTO E SUA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	104
3.1. A fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - Mepes e o início da pedagogia da alternância no Brasil	104
3.2. A Efa de Olivânia: pioneira no uso da pedagogia da alternância no Brasil.....	110
3.3. A Escola Família Agrícola em uma antiga “colônia” pomerana	115
3.4. A Efa Vinhático e a luta por terra no Norte do Espírito Santo	125
3.5. Alguns elementos para a compreensão da alternância realizada nas Efas.....	131
3.6. Expectativas normativas dos atores versus contradições apresentadas pelo dispositivo Efa	151
4. JUVENTUDE DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ESPÍRITO SANTO: QUAIS PROJETOS PARA O FUTURO?	156
4.1. Características gerais dos jovens pesquisados e algumas questões para debate	156
4.1. Trabalho, renda e participação em processos decisórios entre jovens das EFAs capixabas	160
4.3. Vida comunitária e associativa e acesso a políticas públicas e à informação .	168
4.4. Representações da juventude acerca de si mesma, sobre outros jovens e a realidade que os cerca	177
4.5. Projetos de vida e expectativas em relação ao futuro	186

CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
ANEXOS	220

INTRODUÇÃO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, s/d, p. 06).

Este estudo aborda uma parcela específica da Juventude rural brasileira, vinculada à experiência de educação do campo, promovida pelas Escolas Família Agrícola - Efas, no estado do Espírito Santo (Brasil). Tomamos como ponto de partida da investigação *projetos de vida e de futuro* externalizados por alunos e ex-alunos dessas escolas e seus desdobramentos para sua permanência no campo, buscando evidenciar articulações entre *disposições* constituídas ao longo da vida desses jovens e *dispositivos educacionais* orientados para a valorização do espaço rural. Procuramos também apreender a influência das *experiências* processadas no âmbito familiar e escolar na conformação de *projetos de vida e de futuro* dessa juventude pesquisada. Portanto, o nosso objetivo fundamental é compreender como jovens rurais capixabas, vinculados a uma experiência educacional diferenciada (orientada para a realidade da agricultura familiar), ressignificam a sua experiência cotidiana, adaptando-se ao meio social e, também, construindo estratégias para permanecer nesses espaços, superar provações de ordem material e cognitiva, de forma a se integrar à sociedade abrangente.

A categoria *Juventude rural* está imersa em um debate no campo científico e político em torno das duas palavras que a formam. Quais os significados que os termos juventude e rural denotam? Juventude rural é uma categoria genérica utilizada para se referir a um conjunto heterogêneo de jovens não-urbanos, que se manifesta de forma diferenciada no território nacional. Vincula-se diretamente a figurações socioeconômicas, identitárias, regionais e a sua participação política, em instâncias de lutas sociais, através das quais ganha relevância e visibilidade. Nestes termos, poderíamos pensar em juventudes rurais, as quais, em situações concretas de observação e pesquisa, assumem as mais variadas configurações: jovens da agricultura familiar, jovens camponeses, jovens quilombolas, jovens do sertão, jovens empreendedores, jovens ribeirinhos, jovens vinculados a uma educação do/no campo, entre outras expressões.

De acordo com o último censo populacional, existem cerca de 7,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos vivendo em áreas rurais do país (150.163 deles no Espírito Santo)¹. Trata-se de um contingente populacional significativo, em sua maior parte vinculado às atividades da agricultura familiar². Essa juventude compõe um público bastante heterogêneo, entretanto ainda pouco conhecido da academia e dos próprios formuladores de políticas públicas.

Os trabalhos acadêmicos sobre jovens rurais no Brasil, grosso modo, focalizam a sua saída do campo, não se atendo a maior parte dos jovens, aqueles que ficam no campo³. Isto contribui para a sedimentação de visões que naturalizam o êxodo rural e o dotam de inexorabilidade (VALADARES et al., 2016). Mesmo os poucos estudos centrados na permanência dos jovens no campo tratam tal processo, em geral, sob a lógica da excepcionalidade e, desse modo, acabam também por naturalizar o fenômeno do êxodo, admitindo implicitamente que a saída do campo seria o “caminho natural” a ser seguido por filhos e filhas de agricultores. De onde se depreende que os estudos tradicionais sobre jovens rurais, ao focalizar a saída dos jovens do campo, obscurecem as trajetórias daqueles que ficam, a partir das quais podemos apreender as condições objetivas e subjetivas de sua permanência, entendendo esta como decorrente da confluência de um conjunto complexo de condições estruturais e de vivências/subjetivações que incidem nas escolhas juvenis sobre o “ficar e o sair do campo⁴” que, no limite, as orientam. Por conseguinte, não se trata de uma espécie de voluntarismo, ou seja, o exercício do livre desejo de viver no campo ou cidade.

De um conjunto variado de condições que influenciam na permanência, optamos por investigar a inserção de jovens rurais em um modelo de educação voltado a sua realidade, em suma: uma educação do/no campo. Desse modo, agregamos a essa perspectiva o estudo de conexões entre educação do/no campo e envolvimento desses jovens em movimentos associativos locais e nacionais, buscando também identificar uma espécie de *rede* constituída

¹Censo Demográfico 2010.

²As relações típicas da agricultura familiar, segundo o IBGE – PNADs, mantém-se até o presente (Censo Demográfico de 2010) no patamar de 70% da PEA rural, o assalariamento formal no nível dos 10% e o “informal” em torno dos 19% (DELGADO, 2015).

³No exame dos censos a partir de 1980 as taxas de permanência dos jovens figuram acima de 60%, conforme a análise por coortes realizada por Valadares, et al. (2016).

⁴Termo utilizado por Elisa Guaraná de Castro em sua tese de doutorado e apropriado por vários trabalhos posteriores que se dedicaram a investigar os processos de sucessão na agricultura familiar.

pelas e nas ações e representações que esses têm acerca de seu pertencimento à juventude rural e suas críticas aos próprios dispositivos de permanência no campo.

A expressão *do/no campo* foi tomada de empréstimo dos estudos sobre essa educação diferenciada, adaptada à realidade da agricultura familiar/camponesa e realizada no espaço rural e/ou daqueles que por ela militam. O termo *do* denota o sentido de pertencimento àquele espaço específico (o campo). Por outro lado, o termo *no* identifica o lugar/espaço onde essa modalidade de educação se enraíza, no centro da comunidade rural, em oposição àquela realizada no espaço urbano mediante deslocamentos forçados diários de crianças e jovens em busca de ensino⁵.

Entende-se que as escolas que adotam a educação *do/no campo* constituem-se em dispositivos favorecedores ou ratificadores da permanência no campo, uma vez que sedimentam bases institucionais e normativas importantes para o modo de vida rural, incidindo sobre os diferentes aspectos da vivência dessas populações, notadamente aqueles referentes à produção e organização social. Estas experiências educacionais, a despeito de atenderem as mesmas bases curriculares das escolas da cidade, conferem papel relevante às práticas tradicionais, costumeiras, sobretudo, a forma com que os agricultores de base familiar se relacionam com seus territórios, compreendidos por esses atores, simultaneamente, como espaço de vida e de produção.

A pedagogia da alternância – P.A, que está no cerne da experiência escolar do jovens rurais investigados, consiste numa metodologia que procura conjugar diferentes vivências formativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (Escola-Família-Comunidade), tendo como finalidade não somente uma formação profissional como também humana, social e política dos seus alunos⁶. Nessa pedagogia, a dimensão da experiência, central neste trabalho, se recobre de relevância, como salienta Cohen (2016), a partir da abordagem pragmatista, sem desprezar o valor inegável do conhecimento teórico para a

⁵É cena comum nas áreas rurais do país ônibus repletos de crianças e jovens rurais que saem diariamente de suas comunidades em deslocamentos até a cidade mais próxima onde se situam as escolas. Anualmente são fechadas inúmeras escolas rurais. O MST utilizando dados do INEP aponta para o fechamento de 4.084 escolas rurais no país em 2014, sendo 48 no Espírito Santo (MST, 2015).

⁶Sobre a pedagogia da alternância e as Efas, cf.: Caliari (2002); Nosella (2013).

ação, visto que a experiência prática o completa. Dito de outra forma, o fazer cotidiano empresta sentido à teoria, sobre esta vigora o primado da prática⁷.

Focalizamos nessa pesquisa a experiência das Escolas Família Agrícola- Efas⁸ do estado do Espírito Santo por ser a pioneira na adoção da pedagogia da alternância – P.A na América Latina. Por esta razão, pensamos que estas escolas tenham uma maior expertise no desenvolvimento e aplicação dos instrumentos dessa pedagogia, podendo facilitar a observação dos efeitos de sua aplicação junto aos jovens rurais. Buscamos compreender os fins atribuídos às Efas, enquanto dispositivos educacionais de permanência no campo, a partir da fala e das práticas de alguns de seus protagonistas: jovens rurais que estudaram e estudam nessas escolas. Atentamos, desse modo, para as interações entre juventude rural e tais dispositivos de permanência, e como estes participam, ao mesmo tempo, da normatividade dessa fase da vida juvenil no campo.

Para obter um conhecimento mais aproximado dessa parcela da juventude rural, as relações estabelecidas entre esses agentes e as Efas, utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, sendo os principais: um questionário sobre o perfil de alunos e ex-alunos; realização de grupos focais junto a formandos; e por último, a coleta de depoimentos de ex-alunos, por meio de entrevistas semiestruturadas. A ideia de aplicar diferentes instrumentos de coleta de dados objetivou suprir os limites inerentes a cada técnica de pesquisa e, com isso, fornecer um panorama o mais completo possível da realidade investigada. Temas como família, educação, renda, trabalho e assimetrias de gênero sobressaem nos diferentes grupos de dados integrados nessa análise que mescla os diversos instrumentos utilizados em campo.

Sobre o grupo selecionado, duas questões devem ser ponderadas: em primeiro lugar, focalizamos apenas alunos e ex-alunos que obtiveram “êxito” na sua trajetória escolar. Os que supostamente “fracassaram” – evadidos, repetentes, etc.- dado o recorte da pesquisa, não

⁷Cohen (2016), na primeira parte de seu texto busca localizar o lugar da prática e da experiência na história, para tanto lança mão de dois exemplos didáticos: da prática atinente ao mundo do trabalho ilustrada no caso dos engenheiros automotivos na França e a prática no mundo da política a partir de processos organizacionais que tiveram lugar na ex- URSS. Apesar desses exemplos serem datados historicamente e conjunturalmente restritos é possível adotar tal pressuposto ao tratar da educação do campo, especialmente se consideramos os instrumentos que orientam a forma de conduzir a experiência de ensino/aprendizagem. O *plano de estudo*, ferramenta pedagógica formulada a partir de questões geradoras extraídas da realidade dos alunos e sob qual se ministra um conteúdo científico é um exemplo evidente.

⁸No Espírito Santo estas Escolas são administradas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES.

se constituíram em objeto de interesse⁹. Em segundo lugar, ao escolher as Efas como campo da pesquisa, o suposto é que são jovens cujas famílias possuem alguma forma de acesso à terra¹⁰ e, por conseguinte, o mínimo necessário à sua manutenção - posição que coloca essas famílias em situação de maior vantagem se comparadas à massa de desprovidos existente nas áreas rurais do país¹¹. Trata-se, portanto, de jovens rurais que dispõem de condições objetivas superiores à média nacional.

Para efeitos de exposição, os resultados de nosso estudo estão dispostos em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Juventude, educação e permanência no campo*, buscamos fornecer, por meio de uma revisão bibliográfica¹², elementos fundamentais à compreensão das múltiplas situações nas quais a juventude por nós investigada está imersa e faz parte. Destacamos autores pioneiros nos estudos de juventude, bem como as principais mudanças observadas nas abordagens e nos enfoques de pesquisa. Tratamos também de autores fundadores dessa discussão no Brasil, relacionando seus trabalhos ao contexto político da época, especificamente, ao papel desempenhado pela juventude secundarista e universitária no contexto da ditadura militar. No que se refere especificamente à juventude rural, procedemos a sistematização de estudos referenciados em pesquisas brasileiras sobre esse tema¹³, sinalizando a alteração gradual de enfoques, da saída dos jovens das áreas rurais para a permanência destes no campo. Trata-se de uma discussão complementada pela tematização de uma educação do/no campo, na qual introduzimos a proposta educacional das Efas enquanto um elemento importante para a compreensão da dinâmica social em que se insere a juventude investigada nesse trabalho.

⁹Nas áreas rurais, 47,4% dos jovens terminam o ensino médio com a idade correta, contra 66,4% no espaço urbano, ou seja, uma diferença de 19 p.p (IBGE/Pnad contínua, 2018). O fracasso ao qual se faz menção não é dos alunos, como quer fazer crer vozes do senso comum, mas do Estado ao não garantir as condições mínimas de acesso e a permanência dos jovens no espaço escolar, desperdiçando o talento e a inventividade de várias gerações.

¹⁰O processo de seleção de alunos, como mencionado no capítulo anterior, privilegia aquelas famílias com alguma forma de acesso à terra.

¹¹As áreas rurais, segundo o IBGE concentram a maior parte dos pobres e extremamente pobres do país, com destaque para a região Nordeste onde a concentração é proporcionalmente maior que nas demais regiões. Não por acaso, o Nordeste é também a região onde concentra o maior número de estabelecimentos de agricultura familiar.

¹²Toda seleção de referências bibliográficas é em alguma medida arbitrária, uma vez que, alguns autores são sempre preteridos em relação a outros. A escolha dos autores presentes nessa seção está relacionada a importância que estes tiveram nos primeiros estudos de juventude no Brasil. Esse foi o critério de escolha mais objetivo possível na ocasião.

¹³Textos publicados a partir da segunda metade dos anos de 1990.

No capítulo segundo, denominado *A juventude rural que vai às Escolas Família Agrícola do Espírito Santo: fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa empreendida*, discutimos a categoria juventude, integrada às noções de *projeto de vida* (Alfred Schutz), *disposições* (Pierre Bourdieu e Bernard Lahire), *dispositivos* (Nicolas Dodier e Janine Barbot) e *experiência social* (François Dubet e John Dewey). Ao tratar das principais abordagens sobre a questão da *juventude*, extraímos os elementos que nos auxiliaram a compor/delimitar a noção de juventude, relacionando-a às noções de *projeto* e *experiência*. Buscamos também evidenciar como se constroem e acionam repertórios de disposições ante a situações pragmáticas, tais como, fazer escolhas e projetar o futuro mediante circunstâncias do presente. Adicionalmente, recorreremos à noção de *dispositivo* enquanto recurso metodológico/explicativo do processo de formação de disposições instrucionais acionadas pelos jovens no momento de elaboração de seus projetos de futuro, destacando tanto as expectativas normativas dos atores em relação ao dispositivo (suas finalidades/condução) quanto ao papel dos demais agentes que o integram. Finalizamos este capítulo expondo os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados. Buscamos refletir sobre os desafios de se investigar uma “realidade familiar” ao pesquisador e descrever o conjunto de instrumentos de coleta de dados, apontando também algumas estratégias de análise.

No terceiro capítulo, sob o título *História de um dispositivo de formação de jovens rurais: As Escolas Família Agrícola no Espírito Santo e sua pedagogia da alternância*, com base nos dados coletados, particularmente na revisão da bibliografia específica, como também nas entrevistas, propomos recompor a história de três Escolas Família Agrícola - Efas (Olivânia, Vinhático e Garrafão) vinculadas a ONG Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Partimos do pressuposto que as histórias dessas instituições se encontram imbricadas numa rede de atores que adotam princípios comuns, embora perpassadas por particularidades derivadas de seus contextos fundacionais. Por exemplo: a dinâmica conflitiva envolvendo grandes proprietários de terra e lideranças rurais no município de Montanha que está na origem da Efa de Vinhático; o predomínio de estabelecimentos rurais de agricultura familiar e as lutas de certos atores sociais contra o uso indiscriminado de agrotóxicos em uma comunidade pomerana, cenário de fundação da Efa de Garrafão; e ainda, o contexto de uma agricultura de base familiar empobrecida e desassistida por políticas públicas de saúde e educação, na ambiência da ditadura militar, o que caracteriza o caso da Efa de Olivânia. Nesse capítulo examinamos também o

funcionamento das Efas, a interação entre os diferentes instrumentos da pedagogia da alternância, bem como algumas contradições instaladas no interior desse dispositivo.

Pautado fundamentalmente na pesquisa de campo, o quarto capítulo, sob a denominação de *Juventude das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo: que sonhos para o futuro?*, traça um panorama da juventude rural integrante das Escolas Família Agrícola - Efas investigadas (Vinhático, Garrafão e Olivânia). Inicialmente, ao tratar dos limites impostos pelo recorte da pesquisa, apontamos o impacto das diferenças de gênero em temas como educação, família e trabalho rural, os quais conformam parte do substrato em que se delineiam os projetos de vida e de futuro dessa juventude. Decorre disso a atenção dada à inserção dos jovens em atividades diretamente vinculadas à produção familiar, como forma de evidenciar a sua importância na efetivação das experiências desses jovens. Exercem papel importante na formação de disposições a participação associativa e comunitária, religiosa e o grau de acesso à informação, questões também objeto de exame. Ao explorar as representações juvenis apreendidas na pesquisa, sobre si mesmos e sobre os demais jovens rurais, destacam-se a capacidade inventiva e o protagonismo como marcas dessa juventude, assim como a retomada e atribuição de novos sentidos a certas dicotomias clássicas do tipo: rural/urbano, trabalho/emprego, entre tantas outras. Encerramos este capítulo trazendo a análise das expectativas manifestadas por alunos e ex-alunos de Efas em relação a seu próprio futuro. Os temas trabalho, renda, moradia, educação aparecem, com centralidade, no horizonte da maior parte desses jovens, descortinando-se a influência das Efas na elaboração de tais projetos.

Para finalizar esse trabalho, a título de *Considerações Finais*, tentamos elaborar algumas conclusões, especialmente, em torno dos achados da pesquisa no confronto entre elementos teóricos e elementos extraídos da coleta de dados. Nesse sentido, discutimos algumas teses presentes no debate teórico, contido na bibliografia especializada, confirmando ou refutando algumas delas pelos nossos dados empíricos. Por exemplo, questionamos a afirmação de que o êxodo rural está presente no imaginário da maior parte dos jovens dos jovens camponeses, tendo estes como anseio principal o deslocamento para a vida na cidade. Observamos o contrário: a maior parte dos jovens vinculados à experiência educativa das Efas, em especial as mulheres, deseja permanecer no campo, tomando este espaço como local de moradia e trabalho.

Examinamos a tese sobre a existência de uma antinomia entre projetos individuais e projetos familiares, como se os primeiros, relacionados aos jovens, necessariamente se opusessem aos projetos familiares voltados ao desenvolvimento da unidade produtiva. Ao contrário, na atualidade essa tese perde importância. Constatamos, na nossa pesquisa, que, partir das oportunidades de desenvolvimento econômico usufruídas por esses jovens nas áreas rurais, eles se movem na direção de buscar uma capacitação relativa à agricultura familiar e, com isso, dar uma contribuição para o maior dinamismo da propriedade rural e inserir-se de forma mais autônoma nessas unidades produtivas familiares.

A tese da escola entendida como veículo de reprodução das desigualdades sociais, tal qual tratada por Bourdieu, é neste estudo problematizada. Dados indicam que a escola (Efas) vem assumindo uma nova configuração. Por meio do trabalho normativo de professores, pais e lideranças comunitárias, bem como de jovens alunos que avaliam, questionam e definem novos papéis para esse dispositivo educacional, buscando se contrapor ou reduzir seu poder de coerção social, aproximando-o cada vez mais das demandas desses atores sociais.

1. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E PERMANÊNCIA NO CAMPO

1.1. Reflexões acerca dos primeiros estudos sobre juventude

Os primeiros estudos sobre juventude surgem no início do século XX, em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Nessa época, a universidade norte-americana de Chicago emerge como centro de desenvolvimento de uma série de estudos sobre a questão urbana. Tais pesquisas realizadas no âmbito acadêmico foram impulsionadas, sobretudo, por um conjunto de problemas sociais como, por exemplo, a “delinquência juvenil”, problemática que despertava o interesse dos pesquisadores em torno dos mecanismos necessários à integração desses jovens à sociedade moderna¹⁴.

O recrudescimento de conflitos sociais esteve associado aos importantes fluxos migratórios de mão de obra, atraídos para Chicago em função do seu rápido e massivo desenvolvimento industrial. Nesse caso, a concentração populacional, associada a não garantia de direitos, em que o processo de segregação socioespacial configurou-se a expressão mais latente, produziu efeitos diversos, entre os quais o aparecimento de processos de violência e criminalidade.

Tavares (2012), ao inventariar os primeiros trabalhos sobre o tema juventude, trata das abordagens psicogenéticas¹⁵, como Stanley Hall, autor de *Adolescente* (1904), conhecidas por explicar comportamentos tidos como juvenis a partir de determinantes biológicos¹⁶. Para Hall, cada fase da vida estaria dotada de características intrínsecas e, neste caso, a adolescência seria marcada pelo idealismo. Ao dar maior importância à sexualidade e ao crescimento físico na compreensão do comportamento adolescente, esse autor desconsidera a importância de elementos sociais, culturais e econômicos na conformação da personalidade dos sujeitos, inclusive adolescentes e jovens. Essa é uma das principais

¹⁴Um clássico desse período, o livro *Sociedade de esquina*, de William Foote White, por meio da observação participante e outras técnicas, recompõe a dinâmica de uma área pobre e degradada habitada por imigrantes italianos.

¹⁵Esse *approach* emerge em um momento em que a biologia e a psicologia começam a se afirmar enquanto campos de estudo autônomos, sendo patente o cruzamento destas áreas na composição desse tipo de abordagem.

¹⁶Na realidade, Hall se afiliava ao quadro de teorias naturalistas herdadas de Darwin para explicar a dinâmica do comportamento de crianças e jovens.

críticas a esse tipo de abordagem e, justamente, o elemento a ser explorado por outros autores em trabalhos subsequentes.

Entre os críticos das abordagens psicogenéticas, tal qual proposta por Hall, destaca-se Mannheim. Este autor, ao escrever *O problema das gerações* (1993), tornou-se uma das referências incontornáveis sobre a qual se estruturou a sociologia da juventude, reposicionando o debate acerca das gerações. Este trabalho, que integrava parte de seus esforços em torno de uma sociologia do conhecimento e dos fatos culturais, rompe com seus predecessores ao tratar o tema juventude, destacando o elemento geracional e de classe em contraposição às perspectivas meramente biológicas que caracterizaram trabalhos anteriores.

Mannheim (1993), ao recuperar o debate sobre gerações de sua época, sinaliza dois dos principais *approaches* utilizados: o positivismo e a abordagem histórico-romântica. Referente ao positivismo, destaca-se a forma *quantitativa* de lidar com a questão das gerações, ou seja, a tentativa de compreender mudanças espirituais¹⁷ e sociais a partir da esfera biológica, tendo como pano de fundo a preocupação com a continuidade política em face ao processo natural de sucessão de gerações. Trata-se de uma concepção de tempo externalizada e mecanicista assentada na ideia de progresso linear que estabelece uma relação entre o “tempo da vida” e o “tempo do progresso” em que, no limite, o primeiro possuiria primazia sobre o segundo. Observa-se uma preocupação em fixar a quantidade de anos em que ocorreria a substituição de uma geração por outra, de onde se chega ao tempo aproximado de 30 anos - na acepção de Comte¹⁸ -, em que já completada sua formação, os jovens estariam aptos a substituir os mais velhos.

A abordagem histórico-romântica parte da premissa da existência de um “tempo interior” ou “tempo da vivência” não mensurável e que só pode ser compreendido como algo *qualitativo* (MANNHEIM, 1993). Neste enfoque, apesar de diferentes gerações viverem o mesmo tempo cronológico (o dado biológico), supõem-se a existência de um tempo interior que lhes é próprio e se manifesta de forma diferente em cada sujeito. Mannheim, ao buscar

¹⁷O termo espiritual, empregado neste contexto, empresta sentido a um estado de coisas de uma época, ou seja, a um modo de ser e agir próprio de um período. Logo, não guarda relação direta com qualquer acepção de fundo religioso.

¹⁸ Nesse texto Mannheim não cita de qual trabalho de Comte ele extraiu essa informação.

a compreensão do vínculo entre gerações, aproxima situação geracional e situação de classe.

Para o autor,

A situação de classe e a situação geracional (o pertencimento mútuo a anos de nascimento próximos) tem em comum – como consequência de uma posição específica ocupada pelos indivíduos por ela atingidos no espaço de vida sócio-histórico –, a limitação desses indivíduos a um determinado campo de ação e de acontecimentos possíveis, produzindo, dessa forma, uma forma específica de viver e de pensar, uma forma específica de intervenção no processo histórico (MANNHEIM, 1964¹⁹, p. 528 *apud* WELLER, 2010, p. 210/211.).

Mannheim (1993), então, inova ao afirmar que o pertencimento a uma dada geração não pode ser reduzido a um dado biológico e, portanto, deve vincular-se à questão de classe. Estas duas dimensões se aproximam ao se considerar a posição específica ocupada pelos indivíduos no processo sócio-histórico. Alguns postulados do pensamento desse autor sobre o estudo das gerações e, por conseguinte, da juventude, por sua influência e atualidade devem ser destacados:

a) **A constante irrupção de novos portadores de cultura.** A sociedade se renova a cada geração, neste sentido, a criação e a acumulação de cultura não se dá sobre os mesmos indivíduos, há sempre a irrupção de novos agentes (os jovens) que irão acessar os bens culturais acumulados. Neste processo, surgem os que terão um “novo acesso” ao bem cultural acumulado, homens e mulheres que tomam o que se encontra produzido na sociedade, em termos de valor cultural, e o elevam a outro patamar, por meio de reelaborações. Entretanto, como assevera Mannheim (1993), a irrupção de novos portadores de cultura também faz com que se percam muitos dos bens acumulados anteriormente. Isso se dá em função da revisão e o abandono de valores e pautas culturais que aparentam não ter mais utilidade, acompanhado de assimilação de novos valores e pautas culturais, ainda não vigentes, mas presentes de forma latente na sociedade, em que comparecem novos atores dispostos a torna-los efetivamente atuantes na sociedade, mas que de fato, ainda não foram adquiridos pela e na sociedade. Igualmente, os jovens rurais, são responsáveis pela continuidade do trabalho na agricultura familiar e do modo de vida rural, na sua ação cotidiana realizam uma síntese entre os conhecimentos acumulados por seus ancestrais e os elementos presentes na vida moderna, produzindo uma nova forma de ser e agir no mundo.

¹⁹ Extraído por Weller do original “Das Problem der Generationen”.

b) A saída constante dos anteriores portadores de cultura. Para Mannheim, a morte das gerações anteriores proporciona o esquecimento necessário à dinâmica da vida social. A memória social é tão necessária quanto o esquecimento ou a emergência de novos portadores de cultura. Ou seja, *“las vivencias y las experiencias pasadas sólo tienen relevancia en la medida en que están disponibles en la realización actual”* (p. 213). Estas vivências estariam presentes como modelos conscientes por meio dos quais orientaríamos a ação humana (ex: o caso da Revolução Francesa) ou de forma inconsciente, no plano dos sentimentos, por exemplo. Seja como for, o tradicional teria em si a capacidade de se acomodar ao presente e as novas situações. No caso dos jovens rurais, vistos em geral como os “portadores do novo”, há como desafio introduzir novidades no plano da produção e dos costumes, isso exige deles além de coragem, muita negociação. Em muitos casos, os jovens só alcançam relativo êxito quando seus pais se retiram do controle da propriedade e dos negócios. Ainda assim, o peso das tradições familiares e comunitárias mostra-se muito presente resultando em situações que mesclam elementos “modernos”, modos de vida e produção “tradicionais”.

c) Os portadores de uma conexão geracional concreta só participam de um período do processo histórico temporalmente delimitado. Ao tratar desta questão, o autor se contrapõe às teses correntes em sua época que buscavam relacionar comportamentos sociais e formas de se posicionar no mundo, com o apoio da escola organicista, que associava elementos biológicos às características dos sujeitos em suas diferentes idades. Esse raciocínio, em certo grau simplista, permitiria supor que a juventude teria por característica a maior propensão a se engajar em movimentos contestatórios da ordem social, obscurecendo os reais determinantes da ação dos sujeitos na sociedade, relacionados a processos sócio-históricos, e à história de vida de cada jovem. Não basta ser jovem, adulto ou velho, num mesmo período cronológico para partilhar de concepções de mundo similares ou diferentes. Do mesmo modo, não basta ser jovem rural para se reconhecer como tal e integrar os quadros de movimentos sociais. Há uma distância entre ser jovem e ser militante de uma causa. Engajar-se em algo está ligado a processos de socialização diversos, a influência dos pais, amigos, escola, redes sociais, etc., elementos produtores de disposições para o agir.

d) A necessidade da tradição — transmissão — constante dos bens culturais acumulados. A necessidade de transmissão de bens culturais acumulados condiciona determinadas estruturas da sociedade, de maneira que é fundamental às novas gerações

crescer em um ambiente em que sejam compartilhados os comportamentos vitais e conteúdos sentimentais. Há compartilhamentos conscientes, e de menor alcance do ponto de vista da significação, e compartilhamentos inconscientes, realizados de forma involuntária, sem que aqueles que ensinam e os que aprendem tenham real domínio sob o processo. Trata-se de um processo dialético que caracteriza as interações entre distintas gerações.

e) O caráter contínuo da mudança geracional. Os conflitos geracionais, quando ocorrem, não se processam entre as gerações mais velhas e mais novas, na realidade se desenvolvem entre as gerações intermediárias e mais próximas entre si. O período de 30 anos, consagrado por muitos teóricos da sociologia das gerações como um marcador de separação entre distintas gerações, não é por si só definitivo, haja vista que todas as gerações se comunicam e se influenciam mutuamente, o que acaba por equilibrar a diferenciação biológica existente.

A constatação de que o comportamento juvenil está intrinsecamente relacionado a elementos do social, ou seja, para além de determinismos biológicos, dá nova dimensão aos estudos de juventude. Isso se dá justamente num momento em que a sociologia se consolida enquanto disciplina e onde despontam importantes Escolas²⁰, entre as quais Chicago²¹, cujos estudos de juventude tiveram por característica principal o enfoque no desvio e a abordagem interacionista, calcada nos estudos de caso e no uso de uma diversidade de métodos (TAVARES, 2012)²².

Entre os problemas sociais, convertidos, posteriormente, em objetos de pesquisa, destaca-se a formação de guetos e a “delinquência juvenil” atribuída, sobretudo, a jovens filhos de imigrantes (BECKER, 1996)²³.

Já nas décadas de 1950 e 1960, o quadro dos conflitos sociais, explicados como desvios sociais e anomias em face à urbanização, cede espaço para outras formas de ver a questão da juventude. Dá-se um peso maior ao caráter estrutural dos fenômenos que envolvem esta parcela da população. Essa época foi marcada pela influência do

²⁰Mais que uma estrutura física, o termo Escola é utilizado aqui para se referir a determinadas correntes de pensamento no campo da sociologia, com poder de influenciar a produção de autores localizados em diferentes universidades e demais centros de produção de conhecimento.

²¹A Escola de Chicago, fundada em 1885, em num contexto em que esta cidade passava por uma grande transformação decorrente de sua industrialização. Isto acarretou a atração de um enorme contingente de imigrantes e, simultâneo, a expansão do tecido urbano.

²²A cronologia que seguimos neste texto está em alguma medida inspirada em Tavares (2012).

²³Essas questões eram tidas na época como “patologias sociais”.

funcionalismo, bem como por um esforço na definição de uma “cultura juvenil” em que idade, geração e classe se combinavam, revelando determinados padrões comportamentais.

Nota-se a influência do pós-guerra sobre tais estudos, em que expressivas transformações econômicas, políticas e culturais alteraram ou tencionaram sobremaneira o conjunto das instituições da sociedade fazendo emergir uma diversidade de atores sociais com distintas pautas de reivindicação e modos de fazer política. Embora não seja nosso intento retomar o debate acerca dos "novos" e "velhos" movimentos sociais²⁴, é preciso que se tenha em conta que o protagonismo da juventude enquanto ator político, com alguma relevância, está relacionado à visibilidade destes "novos" movimentos que emergem, especialmente, desde os meados da década de 1960, em todo o mundo, e a partir de final de 1970, no Brasil.

A juventude, na esteira do pacifismo, da cultura hippie, do feminismo, do movimento negro, entre outras expressões de participação cultural e política, figurou enquanto uma força capaz de impulsionar mudanças. Ao integrar as fileiras de movimentos que se propunham “questionar a velha ordem”, as estruturas arcaicas da sociedade, a juventude chamou a atenção para si, enquanto segmento social. Não se quer com isso negligenciar o papel exercido pela juventude ao longo da história, como força propulsora e animadora de diferentes processos de contestação social, entretanto, sua participação não fora percebida em outros contextos históricos como participação juvenil.

Além do fato da juventude ser uma categoria relativamente recente de ator social, deve-se considerar que a questão de classe, definida com base na posição dos sujeitos no mundo do trabalho, se sobrepôs em muitos contextos acadêmicos às questões de gênero, geração e raça/etnia, por exemplo. Dessa forma, qualquer eventual movimento contestatório fora, por muito tempo, tratado numa perspectiva globalizante ancorada na centralidade da posição dos sujeitos na estrutura de classe, ou seja, antes de serem jovens e mulheres, os sujeitos pertencentes às camadas subalternas eram classificados por sua ocupação na produção, ou seja, pescadores, camponeses, estivadores, lavadeiras, professores, etc. Isso pode ter também contribuído para a demora em se abordar o tema juventude em âmbito acadêmico no Brasil.

²⁴Debate inaugurado por Alain Touraine, na França, e que no Brasil pode ser acessado a partir dos trabalhos de Maria da Glória Gonh.

A Conferência Internacional de Juventude de Grenoble, na França, em 1964, expressa a ascensão do debate sobre jovens no âmbito dos Estados-nação membros da ONU. Juventude passa a ser vista como um período de transição para a vida adulta, ancorada numa dupla dimensão: de um lado, o aspecto etário, utilizado majoritariamente na formulação de políticas públicas e, do outro, a questão do autoreconhecimento (BEGA, 2014). Essa transitoriedade, ao tempo que se reveste de características positivadas, como inovação, mudança, etc., implica em dificuldades no plano das concepções, assim como, da organização desses grupos em torno de pautas de reivindicação próprias.

O campo dos chamados “estudos culturais” ganham projeção na década de 1970 ao romper com noções psicológicas e sociológicas tradicionais de juventude e, ao mesmo tempo, associar-se à historiografia marxista e à antropologia cultural (TAVARES, 2012). Desse modo, o estudo da juventude numa perspectiva culturalista considera certos atributos, como idioma, estilo de vida, tipos de diversão e lazer que se mesclam ao conceito de classe social, originalmente fundamentado na posição dos sujeitos no mundo do trabalho. Esta nova percepção da juventude está relacionada à forma como a questão da identidade passou a ser tratada por autores dessa tradição de estudos, não sendo determinada pela posição do sujeito no processo de produção.

A adoção de uma determinada identidade desloca-se paulatinamente para a esfera dos valores, como um processo negociado e, muitas vezes, contraditório sobre o qual incidem relações de poder, não sendo incomum a referência a identidades múltiplas (CASTELLS, 1999; BRAGA e DUARTE, 2014). Dito de outra forma, na atualidade, é percebido com maior frequência a simultaneidade e sobreposição de identidades, o que possibilita ao sujeito colocar-se, ao mesmo tempo, como jovem, mulher, agricultora, quilombola e LGBTTI, ou seja, viver as questões postas pela adoção desta ou daquela identidade a depender do seu contexto de ação.

Esse rápido panorama acerca dos estudos sobre juventude evidenciou as transformações nesse campo de estudos. Tais mudanças vinculam-se à visibilidade que a questão juvenil alcançou nas últimas décadas. Malgrado os avanços conceituais delineados acima, observam-se, como elemento comum ao período, simultaneamente, a concentração de estudos em realidades juvenis urbanas e a não tematização de dinâmicas relativas à juventude rural. Isso se deve, como já citado, ao impacto das transformações sociais

provocadas pela industrialização e a expansão do tecido urbano, além de ter sido no urbano que se concentrou historicamente os sujeitos sociais mais dinâmicos da vida social, política e econômica, derivando daí que os principais centros de pesquisa responsáveis pela produção e difusão do conhecimento acadêmico tenham se concentrado nesse espaço. Estes são alguns elementos explicativos da baixa produção acadêmica e, por consequência, do pouco conhecimento acumulado acerca da juventude rural de décadas atrás, sobre como eram esses jovens, o que pensavam, quais seus gostos, formas de organização, aspirações, etc.

Alguns dos primeiros trabalhos na sociologia de alcance internacional sobre juventude podem ser encontrados em Bourdieu, cujo foco era investigar questões relativas ao universo camponês, em especial, a juventude rural e os dilemas desse grupo populacional na França confrontado a um mundo em acelerada transformação²⁵. Bourdieu (2006), em *O Camponês e o seu corpo*²⁶, analisa o “choque de civilizações” expresso numa cena corriqueira: a observação, na década de 1960, da dinâmica de um baile de natal em uma pequena vila francesa. Neste espaço, o autor aborda o fenômeno do celibato entre jovens agricultores, em geral, proprietários de terra, anunciando a existência de um *habitus* camponês que colocaria os jovens rurais em desvantagem no mercado de trocas matrimoniais em relação àqueles detentores de um *habitus* urbano. Isso porque, segundo seu ponto de vista, numa sociedade que valoriza o urbano em detrimento do rural, associando-o à modernidade, civilidade, boas maneiras, entre outros atributos valorativos, ser identificado como camponês já o coloca em desvantagem social.

Nessa acepção, quanto mais visível esta condição camponesa, expressa no vestir, no agir, no movimento do corpo e na sua inabilidade à dança, na fala, mais improváveis são as chances destes jovens rurais concretizarem o matrimônio. A imagem que o jovem camponês faz de si e do seu corpo, em especial, a partir das opiniões depreciativas, emitidas por agentes externos, constitui um fator limitador da sua capacidade de se lançar à conquista de uma parceria amorosa. Portanto, o celibato dos jovens esteve em grande medida relacionado às expectativas formuladas pelas jovens que, ao assimilar de forma mais rápida o jeito urbano de ser, escolheriam seus parceiros entre aqueles mais distanciados de um *habitus* camponês.

²⁵Privilegia-se na análise este autor em virtude da sua influência não só nos estudos sobre o rural no Brasil, como no próprio fazer sociológico.

²⁶Título original : *Le paysan e son corps*.

Bourdieu atribui importante papel às estruturas no comportamento/ação dos sujeitos, ou seja, indica a existência de um sistema de disposições internalizadas com capacidade para orientar e, no limite, determinar as ações desses mesmos agentes. Se de um lado, tal referencial é importante para se pensar a ação dos jovens a partir de seu contexto sócio-histórico e dos processos de socialização, por outro lado, é insuficiente, pois, confere papel determinante às estruturas sociais, perdendo-se de vista a capacidade de agência destes atores, eventualmente desconsiderando os posicionamentos críticos dos jovens, bem como sua capacidade de se contrapor a determinadas situações emolduradas por contextos de práticas estruturadas e estruturantes.

1.2. Primeiros estudos de juventude (rural) no Brasil

No Brasil, os estudos de Otávio Ianni e Marialice Foracchi são considerados, por alguns autores²⁷, como os pioneiros a pensar a juventude brasileira enquanto nova categoria social e o seu papel na sociedade. Ianni (1968), ao escrever *O jovem radical*, analisa sua posição na sociedade, a partir de determinações econômicas e políticas, derivadas de sua condição de classe²⁸. Para este autor, o jovem radical é produto de seu meio social e “seu radicalismo [entendido enquanto engajamento numa causa política, de direita ou de esquerda] produz-se no momento em que ele próprio descobre que o seu comportamento é tolhido, prejudicado, e, muitas vezes, deformado institucionalmente” (p. 238). Desse ponto de vista, o jovem radical deve ser considerado igualmente um jovem revolucionário. Ianni indica que o revolucionário é necessariamente um trabalhador e um oprimido, encerrando em si estas duas condições, a segunda derivada da primeira (trabalhador). Tais condições servem, de acordo com o autor, para ilustrar a sua situação de revolucionário, mas não para definir o revolucionário como tal. Isso se dá porque, no fim, o que define essa situação, de fato, é “a consciência da situação. Somente quando o indivíduo apreende intelectualmente a condição de trabalhador alienado é que se cria o revolucionário” (IANNI, 1968, p.236). Por isso mesmo, “ (...) a consciência da alienação é um processo complexo, sintetizador, que alcança todos os níveis fundamentais da manifestação da personalidade” (Idem).

²⁷Entre os quais Barcellos (2014).

²⁸Texto original publicado em 1963 como parte do livro *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*.

Foracchi (1965), em *O estudante e a sociedade brasileira*, também faz uso do conceito de classe para explicar o modo de pensar e agir da juventude. Para a autora, compreender o estudante enquanto categoria social pressupõe, antes de tudo, desvelar a natureza e os conteúdos de classe subjacentes à situação concreta.

A compreensão objetiva de constituição do estudante enquanto categoria social não dispensa a elucidação da natureza e dos conteúdos do vínculo de classe. A determinação das condições sociais que fazem do estudante uma parcela ativa da sociedade brasileira esclarece, por um lado, algumas conexões básicas constitutivas da situação de classe e da estrutura de classe. A elaboração destas conexões é, por outro lado, decisiva para a explicitação do processo de transformação do sistema global (p. 06).

A autora também confere importância às relações interpessoais, em específico, aquelas desenvolvidas entre o jovem e a sua família, destacando tensões e limites da autonomia juvenil ante às expectativas familiares, especialmente, ao considerar a dependência econômica destes em relação às suas famílias. Se de um lado, jovens estudantes financiados por seus pais não admitem qualquer obrigação para com estes, ou seja, consideram a sua manutenção como uma obrigação da família, do outro lado, estes não escapam do peso das pressões familiares e da necessidade de agir de acordo com as expectativas formadas, dados os laços de dependência. Neste sentido, a relação entre jovens e adultos estaria marcada por uma espécie de “reciprocidade negativa, que vincula [age] restringindo as perspectivas e delimitando as alternativas” (FORACCHI, 1965, p. 22).

Sendo ambos os textos, em muitos aspectos, datados, torna-se necessário considerar que estes avançam no sentido de pensar a condição de classe enquanto elemento definidor do comportamento juvenil, bem como de seu engajamento ou não em processos de contestação social.

Os estudos supracitados provêm de um contexto de efervescência política em que a juventude, enquanto toda uma geração, esteve associada à rebeldia, ao idealismo, à inovação e à utopia. Há uma tendência, quando se fala de juventude, em tomar a parte pelo todo, ou seja, características próprias de um dado contexto histórico e pertencentes a grupos determinados de jovens são abstraídas e generalizadas para sua totalidade. Essa operação, a nosso juízo arbitrária, homogeneiza toda uma diversidade de jovens (urbanos, rurais, universitários, operários, pescadores, etc.), dotando-os de qualidades/defeitos que os

caracterizariam em um dado período histórico, a exemplo da rebeldia dos anos 1960/1970 e da apatia dos anos 1980²⁹.

Mesmo durante os períodos em que a juventude fora vista como ativa e mobilizada, muitas eram as críticas em relação a sua atuação. A direita acusava os jovens de radicalismo e de baderneiros e segmentos da esquerda taxavam suas ações de pequeno-burguesas ou inconsequentes, derivadas de um processo de alienação.

A desqualificação da atuação juvenil é elucidativa da dificuldade de encarar os jovens enquanto sujeitos capazes de se organizar, de se posicionar no mundo e de produzir algum tipo de transformação da realidade. De fato, trata-se de uma disputa de poder político no interior da sociedade, associada a um conflito geracional. Pode-se dizer que a juventude rural, em outra conjuntura política, enfrentou críticas similares quando iniciou seu processo de organização ao expor suas demandas e a batalhar por espaço no interior de movimentos sociais rurais já consolidados³⁰.

A tematização da juventude rural em âmbito acadêmico nem ao menos se aproximou da atenção devotada por pesquisadores a seus homólogos, jovens de classe média do meio estudantil³¹. No fim dos anos de 1960, ainda com um importante contingente populacional vivendo no campo, Sulamita Britto organiza a coletânea *Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América latina de hoje*. Nos quatro volumes da obra, compostos por 34 textos, descontadas as introduções, verifica-se a ocorrência de apenas dois textos sobre juventude

²⁹Para Abramo (1997), se durante a década de 1960/1970 uma narrativa dominante tematizou a juventude como rebelde e politicamente engajada, durante as décadas de 1980/1990, inversamente, esta passou a ser classificada como individualista, apática e indiferente em relação à vida política do país.

³⁰Parte de nossos esforços na pesquisa “Juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar”, realizada no espaço institucional do Ipea, objetivou investigar a introdução de pautas no âmbito da Comissão Nacional de Jovens Agricultores na agenda oficial do Grito da Terra Brasil, ano a ano. Evidenciam-se ganhos substantivos destas lideranças jovens na medida em que o grosso das pautas propostas pela juventude têm sido acolhidas pela Contag e incorporadas à pauta oficial negociada junto ao governo federal, processo que não se deu sem embates envolvendo posições políticas, mas também geracionais.

³¹Isso não implica afirmar a inexistência de trabalhos sobre jovens rurais, apenas destacar as discrepâncias no tratamento de diferentes expressões assumidas pela juventude.

rural, nenhum deles com foco na realidade brasileira³². Em sentido oposto, tem-se uma maior atenção à tematização da juventude de classe média que compunha o meio estudantil³³.

Deve-se considerar que, a juventude rural, segmento integrante da classe trabalhadora - alijada historicamente das oportunidades de educação - não esteve presente na universidade, local por excelência da produção de saber socialmente aceito e, logo, não pôde falar sobre si mesma e, assim, converter sua realidade em objeto de estudo.³⁴ Antes o contrário, invisibilizada, passou distante das atenções da intelectualidade brasileira dessa época, composta majoritariamente por membros da elite ou de certa classe média.

Embora distante da academia, a juventude rural já existia enquanto um segmento social, organizava-se desde a década de 1950 em torno da Juventude Agrária Católica - JAC³⁵, integrando-se a movimentos sociais emergentes no período, a exemplo das ligas camponesas.

A JAC, devido a seu protagonismo no campo, foi sufocada por um segmento dominante da Igreja Católica, alinhada à ditadura militar. Outra experiência semelhante surge apenas na década de 1980, numa conjuntura de distanciamento de parte da Igreja em relação aos militares e de prenúncio do enfraquecimento da ditadura³⁶. Em 1983, funda-se a

³²O primeiro texto intitula-se “A juventude rural nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento” de Edmundo Sustaita. Neste, o autor traça um panorama acerca do estágio atual deste campo de estudos na sociologia latino-americana, destacando ser este um campo promissor, mas que havia sido tratado apenas como material de interesse antropológico. O segundo texto é denominado “Problemas de uma sociologia da juventude rural”, de Jacques Guigou, nele o autor trata de questões atinentes a juventude rural europeia, em específico, a juventude rural francesa, suas relações com a família, a terra, a mídia, entre outros aspectos. Cf.: BRITTO (1968), v 1 e 2;

³³A importância dada a essa expressão da juventude, a juventude estudantil se deve a certos fatores ligados internamente à resistência de parte dessa juventude à ditadura militar e, no plano internacional, a eclosão de fortes manifestações na França (o maio de 1968).

³⁴O trabalho de Margarida Moura (1978) constitui-se uma dessas exceções e é comumente referenciado por estudiosos do tema juventude rural. Entretanto, há se considerar que este texto, a despeito da sua inegável contribuição, não é um texto sobre juventude, onde esta categoria aparece como central. Trata-se de um estudo sobre herança, onde por óbvio os jovens aparecem tangencialmente como “os herdeiros da terra”.

³⁵No âmbito da Ação Católica Brasileira - ACB, de inspiração italiana, surgem organizações de juventude abrangendo diferentes realidades, como por exemplo, a JEC- Juventude Estudantil Católica, JIC- Juventude Independente Católica, JOC- Juventude Operária Católica, JUC- Juventude Universitária Católica (DI GREGÓRIO, 2014).

³⁶Em determinado momento, as posturas conciliadoras dos conflitos de classe defendidas pela Igreja cedem espaço a um posicionamento mais progressista, especialmente, em temas sensíveis como a reforma agrária, questão indígena, etc. Essa mudança de postura da Igreja foi certamente influenciada pelo assassinato de religiosos (as) e leigos (as), no plano concreto, e pela teologia da libertação no plano doutrinário-ideológico.

Pastoral da Juventude Rural – PJR, herdeira da JAC e das experiências acumuladas pela Pastoral da Juventude do Meio Popular-PJMP do Nordeste e do Sul do país (PJR, 2013).

O contexto de abertura política mostrou-se importante não somente em relação ao processo de reorganização da juventude rural, mas também em relação à emergência de importantes atores na cena política brasileira, a exemplo do Partido dos Trabalhadores-PT, da Central Única dos Trabalhadores – CUT, do Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST e o Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS.

Na década de 1990, o contexto de violência e criminalização da população jovem na América Latina levou a Unesco a financiar um conjunto de ações e estudos sobre juventude, trabalhos esses assentados na ideia de protagonismo juvenil. A ação da Unesco possibilitou o financiamento de pesquisas, a realização de seminários, entre outras ações que deram origem a aparatos institucionais voltados à elaboração de políticas públicas, aproximando gestores públicos e alguns segmentos da academia.

Para Tavares (2013), a “intervenção da Unesco como agente internacional polarizador, na esfera intelectual e política, será catalisada a partir da redefinição da categoria juventude, passando pela perspectiva da violência e da cidadania e do protagonismo jovem” (p. 187). Ainda de acordo com esse autor, observa-se, nesse período, o aumento no montante de publicações sobre juventude. Ressalta-se, porém, que esse fenômeno, de forma semelhante às décadas anteriores, não se replicou igualmente no estudo da juventude rural.

Wheishemer (2005), ao mapear os estudos sobre juventude rural da década de 1990, apontou a existência de apenas sete publicações, sendo três dissertações de mestrado, três artigos e um livro. De 2000 a 2004, verificou-se um aumento nesta produção: sendo 43 publicações, dentre elas 15 dissertações de mestrado, 24 artigos, dois livros e duas teses de doutorado. Ou seja, os quatro anos da década de 2000 concentram um volume de produção bastante superior a toda década de 1990, o que sinaliza a consolidação deste campo de estudos.

Igualmente, Castro et al. (2009) assinalam os anos 2000 como ponto de inflexão no debate sobre juventude rural no Brasil, em que se observou em diferentes movimentos sociais rurais ações específicas e sistemáticas com foco na juventude. A título de exemplo, as autoras citam: o I Congresso Nacional da Juventude Rural organizado pela PJR e o MST;

os Encontros de Juventude do Campo e da Cidade organizados pelo MST em diferentes estados nos anos 2002 e 2006; os Acampamentos da Juventude da Agricultura Familiar realizados pela FETRAF Sul em 2003 e 2006; o Seminário do Programa Jovem Saber conduzido pela CONTAG no ano de 2006; o VI *Campamento Latino Americano de Jóvenes* e o I Seminário da Juventude da Via Campesina, ambos realizados em 2006. Acrescentaríamos a este quadro, as 6 edições da Jornada Nacional do Jovem Rural, realizadas de 2005 a 2015 pela Rede Jovem Rural³⁷ e as quatro edições da Jornada (Inter) Nacional da Juventude Rural realizadas entre 2007 e 2015 pela Contag.

Estas ações serviram, simultaneamente, de espaço de debate interno aos movimentos sociais – ao aprofundar e consolidar a importância da juventude em sua atuação –, e de estratégia para ampliar a visibilidade destes movimentos na sociedade, projetando externamente não somente o debate em torno da juventude, mas também pautas tradicionais, como a reforma agrária e o crédito rural.

Verifica-se a institucionalização do debate sobre a juventude nos principais movimentos sociais rurais, com a constituição de coordenações, conselhos ou comissões de juventude e, no plano externo, a criação de estruturas para tratar do tema Juventude em governos estaduais e, posteriormente, no governo federal, com a criação, no ano de 2005, da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ. Este contexto de expansão do debate em torno da juventude, em específico, da juventude rural, teve rebatimentos na academia, visivelmente na ampliação do número de estudos acerca da temática. Exatamente por isso, interessa a este trabalho recuperar o debate contemporâneo (dos anos de 1990 até o presente momento) acerca do tema juventude rural, pois, este revela não somente alterações nas abordagens do tema, mas, sobretudo, mudanças profundas na organização deste segmento social e de seu papel na dinâmica da agricultura familiar no Brasil.

³⁷Em 2005 o Instituto Souza Cruz realizou a I Jornada do Jovem Rural a partir do qual se formou a Rede Jovem Rural aglutinadora de experiências educacionais e formativas voltadas para o jovem do campo. Atualmente integram a rede o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo-MEPES, o Movimento de Organização Comunitária-MOC/BA Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural-CEDEJOR/PR, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - Arcafar Sul e o Serviço de Tecnologia Alternativa-SERTA/PE e o Instituto Souza Cruz. Para mais informações, cf.: <http://www.redejovemrural.com.br/>.

1.3. Debate contemporâneo sobre juventudes rurais no Brasil

A leitura dos primeiros trabalhos acerca do tema juventude rural no Brasil sugere que seus autores guardam, no tratamento do tema, muito mais pontos em comum do que divergências. A rigor, estes estudos caracterizam-se pela abordagem de realidades muito localizadas, concentradas essencialmente no centro-sul do país, elemento recentemente contornado a partir do incremento de estudos que abordam outras realidades, sobretudo, no Nordeste. Os temas êxodo rural, envelhecimento e masculinização aparecem com muita frequência nos primeiros trabalhos sobre juventude e isso parece estar relacionado não somente à realidade encontrada nas pesquisas de campo, mas, sobretudo à forma como foram construídos os problemas de pesquisa³⁸.

De início, é preciso considerar o contexto em que foram escritos estes trabalhos sobre juventude rural. Esse período esteve marcado por um ideário neoliberal, materializado na ausência do Estado em termos de políticas de suporte à agricultura familiar, o que produziu efeitos nocivos às populações rurais, sobretudo os agricultores de base familiar (dificuldade de produzir e comercializar a produção, rebaixamento dos preços, dependência de pacotes tecnológicos, ausência de uma política de crédito efetiva e endividamento das famílias, em muitos casos, levando a perda de patrimônio).

Havia uma percepção, por parte de agricultores e, igualmente, de setores da academia, de que se atravessava uma crise na agricultura (familiar). Em paralelo, verificava-se um aumento do exercício de atividades rurais não agrícolas, o que reforçava a ideia de crise, tornando ainda mais heterogêneas as situações vividas pelos agricultores de base familiar.

Com base nesse cenário, Carneiro (1998) publica seu artigo *O ideal rurbano: o campo e a cidade no imaginário dos jovens rurais*. Nesse texto, a autora salienta a dificuldade de delimitar com rigor a juventude, ultrapassando os limites da categoria demográfica, ou seja, de compreender este período da vida para além de aspectos normativos, biológicos ou jurídicos. A autora critica uma espécie de “limbo”, formado em torno da categoria juventude, manifesto na ausência de um qualificativo específico para os

³⁸Aqui se destaca a influência do debate francês sobre juventude rural, notadamente os seguintes temas: sucessão na agricultura de base familiar, envelhecimento e masculinização da população rural, celibato, entre outros temas que chegaram ao Brasil a partir dos trabalhos de autores como Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, para citar apenas dois exemplos.

jovens que, em muitos casos, são rotulados como “estudantes”, “filhos de agricultores”, etc. Para essa autora, isso faz com que um contingente significativo da população fique “como que na espera da maioria para se tornar visível e qualificado como objeto de estudo” (p. 01). A crítica é igualmente direcionada a estudos que tomam a experiência juvenil apenas sob a ótica do trabalho. Interessa, em seus estudos, perceber como a categoria juventude rural “é afetada pelas mudanças e crises recentes do mundo rural e como essa realidade é reelaborada na formulação dos projetos individuais e familiares em contextos sociais e econômicos distintos” (Idem).

Abramoway et al. (1998), em *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*, tangenciam uma questão similar àquela tratada por Carneiro (1998), qual seja: as mudanças ocorridas nos padrões sucessórios no Sul do Brasil. O problema central, a questão da sucessão, baseava-se na preocupação acerca da continuidade dos jovens na agricultura familiar, em específico em atividades ligadas à produção agrícola, ocupando assim o lugar dos idosos. Observava-se à época um duplo movimento: de um lado, jovens que deixavam a propriedade familiar e, de outro, jovens que permaneciam no campo, porém, exercendo tarefas não-agrícolas. Estes estudos também tinham como preocupação contribuir para a elaboração de políticas públicas que favorecessem a permanência de um maior número de jovens no campo.

Tais autores empreenderam um esforço de categorização das unidades produtivas/famílias investigadas, classificando-as em três grupos, levando em conta a renda domiciliar anual: agricultores consolidados, agricultores em transição ou agricultores em extinção (qualificados como exclusão). Os autores concluíram que as jovens migram do campo em maior quantidade que os jovens, sendo que integrantes da juventude pertencentes às famílias bem-sucedidas economicamente (com unidade produtiva consolidada) tendem a permanecer mais no campo do que aqueles em pior situação econômica (em exclusão)³⁹. Tanto os desejos dos filhos quanto os dos pais estão atravessados por esta variável

³⁹O acesso à renda própria também aparece com um dos determinantes apontados pelos jovens para permanecer ou não nas áreas rurais nas pesquisas de Carneiro (1998) e Castro (2005).

econômica, isso tudo a despeito de outros elementos tratados pelos autores, como por exemplo, a alteração nos padrões sucessórios⁴⁰ e diferenças de gênero⁴¹.

As conclusões a que esses estudos, anteriormente elencados, chegaram podem ser observadas, em maior ou menor grau, na produção de trabalhos subsequentes realizados por outros autores, ou seja, os “achados” de pesquisa, relativos a uma dada realidade, assumiram em certas circunstâncias o estatuto de pressuposto. Assim, a análise dos principais textos de juventude rural, produzidos entre segunda metade da década de 1990 e os anos 2010, revela uma ausência de caráter heurístico em determinados procedimentos teórico-metodológicos, uma vez que, os mesmos pressupostos aplicados em diferentes situações de pesquisa chegaram a conclusões muito similares⁴².

Outro trabalho comumente citado por estudiosos de juventude rural é a tese de doutorado de Elisa Guaraná de Castro (2005), *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Nessa pesquisa, realizada em alguns assentamentos da reforma agrária no estado do Rio de Janeiro, a autora traz à tona uma conversa com a liderança do assentamento, onde este afirmava ser a ausência de jovens o maior problema daquele local. Para a autora, há uma situação conflitiva, que coloca em oposição jovens e indivíduos mais velhos dentro do assentamento. Essa situação caracteriza-se nos seguintes termos: de um lado, idosos sem condições de manter os lotes e o assentamento, e de outro lado, jovens sem interesse em assumir essa responsabilidade junto a suas famílias e ao assentamento (CASTRO, 2005). Assim, manifesta-se já no início da pesquisa, alguns dos elementos referenciados pela literatura sobre a juventude rural: o suposto desinteresse dos jovens pelas atividades rurais e, de outro, a atração exercida sobre eles pela cidade (questões a todo tempo problematizadas por esta autora).

⁴⁰Os autores demonstram a alteração no padrão sucessório que vigorava em décadas anteriores - o *minorato* -, ressaltando o esgarçamento da pressão moral exercida sobre o jovem para a continuidade das atividades na agricultura, bem como o esgotamento das estratégias mais comuns para “colocação” dos filhos (os novos agricultores), como, por exemplo, a compra de novas unidades produtivas e a ocupação de lotes em áreas de expansão da fronteira agrícola.

⁴¹O suposto “desinteresse” das moças em relação à atividade agrícola relaciona-se a divisão sexual do trabalho familiar que valoriza tarefas masculinas em detrimento das tarefas femininas, quase nunca encaradas enquanto trabalho e sim como “ajuda”.

⁴²Para uma discussão sobre disposição experimental e hábitos teórico-metodológicos rotineiros, cf. Lahire (2004).

Castro (2005) indica a relevância dos projetos de futuro dos/das jovens rurais⁴³. Nesse texto, sua atenção volta-se à elucidação de elementos da condição juvenil, em específico, à questão do que é ser jovem em um assentamento/acampamento rural na Baixada Fluminense, ou seja, almeja-se compreender os sentidos atribuídos pelos agentes investigados (não somente os próprios jovens) a esta categoria, processo este que é perpassado por disputas e opõem, em alguma medida, pais e filhos, jovens e adultos. Na sua análise, destaca-se o peso da autoridade paterna, exemplificada no controle/vigilância do trabalho e do corpo da/do jovem, elementos de domínio não restritos ao espaço privado e com frequentemente observados em espaços públicos.

Dito de outra forma, o controle sobre os/as jovens exercido na esfera doméstica se reproduz com intensidade semelhante em instâncias coletivas que integram a vida no assentamento, notadamente a Associação. Assim, o conflito entre pais e filhos desloca-se do plano privado para o público, assumindo uma nova figuração: um embate estabelecido entre jovens e adultos não mais em torno de questões relativas à família ou às unidades produtivas, mas sobre questões relativas à vida coletiva (programas de governo, atividades, investimentos, vida política, etc.)⁴⁴.

Se, de um lado, adultos se queixam do desinteresse dos jovens em relação ao assentamento, do outro, os jovens a todo tempo relatam a desqualificação das suas intervenções por parte dos adultos que controlam as instâncias decisórias no assentamento. Observa-se, nesse sentido, um fenômeno de dupla desqualificação dos jovens (na vida pública e privada) tendo por base sua condição geracional.

Os jovens do assentamento também estariam, a partir de múltiplos determinantes, encerrados entre duas escolhas antagônicas: ficar ou sair (da casa paterna ou do assentamento). Essa dicotomia entre os projetos de futuro dos jovens, inaugurada por Castro (2005), se verifica, posteriormente, em outros autores, sendo utilizada para ressaltar uma espécie de conflito que percorreria a existência dos jovens rurais, sempre divididos entre estas duas escolhas. Tal conflito estaria motivado, principalmente, pela busca de autonomia em relação à autoridade paterna e o desejo de realizar-se profissionalmente.

⁴³Igualmente Carneiro (1998) e Abramoway et. al. (1998).

⁴⁴A autora designa esse fenômeno de “extensão da autoridade paterna para os espaços coletivos”.

É importante destacar que Carneiro (1998) também aponta para o desejo de autonomia dos jovens. Em seu texto a autora destacou a oposição entre projetos familiares e projetos individuais, como se estes fossem na maior parte dos casos antagônicos e inegociáveis⁴⁵. Em larga medida, o binômio ficar e sair tratado por Castro (2005) encontra-se presente no texto de Carneiro (1998), como o desejo dos jovens em torno de um ideal *rurbano*, ou seja, a vontade de usufruir o melhor de dois mundos: o acesso a políticas públicas, bens e serviços concentrados historicamente no espaço urbano e a tranquilidade, qualidade de vida, das relações familiares e de pertencimento associadas à vida rural⁴⁶.

Stropasolas (2002), em sua tese de doutorado, constata que os jovens rurais, “em busca de direitos de cidadania”, transitam por diferentes espaços sociais “construindo uma matriz valorativa diversa e muitas vezes contraditória”; e ao fazer isso, “ampliam o conceito de rural até a sede das pequenas cidades e complexificam, para quem vê de fora, os conceitos tradicionalmente atribuídos ao rural e ao urbano; sobretudo pelos agentes e instituições externas” (p. 8). O autor enumera alguns elementos conjunturais que, em algum grau, aparecem em outros textos sobre juventude: o cenário de “crise” da agricultura familiar; as dificuldades em se obter renda nas propriedades de base familiar; a retenção da renda familiar nas mãos dos pais; a elevada migração campo-cidade, especialmente das jovens mulheres. Estes elementos, combinados, levariam a um processo de masculinização e de envelhecimento da população rural.

Esse autor, a despeito de considerar determinantes econômicos inerentes à realidade pesquisada, sinaliza outros elementos igualmente estruturantes e que perpassam a existência da/na agricultura familiar, ou seja, fatores culturais que condicionam o jovem e a mulher no desenvolvimento da produção agrícola familiar, e estratégias usadas pelas famílias visando a sua reprodução social. A migração juvenil identificada por Stropasolas e outros autores evidencia ao mesmo tempo o “possível comprometimento social da agricultura familiar” e “coloca em relevo as contradições e os conflitos, externos e internos, resultantes da forma singular e desigual de interação do rural com a sociedade global”, os quais, no limite, podem

⁴⁵Castro (2005) trata de um processo de interpenetração nas formas de ver o processo de sucessão, entrecortadas pelo desejo de verem os filhos assumirem o negócio da família ao mesmo tempo em que desejam para os filhos um serviço menos penoso. Logo, são múltiplas as formas de relacionar com a terra de pensar projetos de futuro.

⁴⁶Não se quer com isso afirmar que estes espaços (rural e urbano) possam ser essencializados por estas características. Tratam-se, na realidade, como jovens rurais, em geral, caracterizam estes dois espaços. Cf. Carneiro (1998) e Battestin (2009).

redefinir o sistema cultural no qual se insere a agricultura familiar (STROPASOLAS, 2002, p. 11).

Os conceitos de comunidade, família, terra, trabalho e casamento, subjacentes aos estudos sobre o campesinato, integram o caminho percorrido pelo autor. Esses elementos dão o fundamento das representações que jovens cristalizam em relação ao rural. Das conclusões do autor, destacam-se duas coincidentes a estudos posteriores na temática de gênero. A primeira, a indicação de que o acesso à educação, em especial, por parte das jovens estaria associado à perspectiva de “mudar de vida” (a conquista de autonomia, o deslocamento para a cidade). A segunda, a hipótese de que as mulheres, ficando na unidade produtiva, tendem a reproduzir papéis subalternos similares àqueles exercidos por suas mães e avós.

Wheisheimer (2009), em *A situação juvenil na agricultura familiar*, contribui na discussão sobre juventude, reproduzindo antigas concepções e levantando novas questões. De início, o autor confere destaque ao jovem rural, notadamente em relação a seu projeto profissional ou projeto de vida, a partir do qual busca compreender fenômenos mais amplos que envolvem a própria agricultura familiar. Somam-se à dimensão dos projetos juvenis alguns outros aspectos, a saber: os recursos materiais, processos de socialização e representações sociais. Para este autor o “trabalho é a principal agência de socialização das novas gerações na agricultura familiar, transmitindo saberes, valores e uma ética do trabalho dos quais depende sua própria reprodução” (p. 305). Wheisheimer sinaliza também outros elementos importantes: 1) a falta de autonomia dos jovens rurais em relação à renda, em geral controlada pelo chefe da unidade produtiva - situação especialmente difícil para as jovens rurais que habitualmente se deslocam para atividades ditas não produtivas (tarefas domésticas, de atenção à saúde familiar, de cuidados com hortas e pequenos animais); 2) a dificuldade de conciliar extensas jornadas de trabalho com atividades escolares e a maior escolarização das mulheres em comparação a dos homens; 3) a diferença das variáveis sexo e idade na visão os jovens em relação ao trabalho rural e às perspectivas em torno do processo de sucessão (em geral, jovens adolescentes e jovens mulheres guardam uma visão menos positiva em relação ao trabalho rural); e 4) as identidades mais comuns adotadas pelos jovens em processos de autoidentificação, como por exemplo, “jovem”, “jovem agricultor”, “jovem agricultor familiar”, “jovem trabalhador rural” e “estudante”, esta última utilizada, sobretudo, por adolescentes.

Wanderley (2007), em *Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro*, investiga os desejos dos jovens em relação a seu futuro, principalmente o local de moradia e a profissão. Embora trabalhe com a definição estabelecida no censo sobre o que é rural e urbano com vistas a definir o plano amostral da pesquisa, salienta a fluidez cada vez maior entre estes espaços, admitindo inclusive que a sede de pequenos municípios integra o mundo rural⁴⁷. Juventude, para esta autora, compreende o

“[...] momento do ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Culturalmente determinada, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária” (Idem, p. 22).

A definição proposta pela autora reflete as dificuldades de se produzir uma conceituação minimamente definitiva acerca de quem são os jovens rurais, ou seja, algo que implica necessariamente a apreensão de uma dinâmica social complexa e relacional situada entre a casa (família), a vizinhança (comunidade) e a cidade (o mundo urbano-industrial). Estes, constituem-se espaços sociais e instâncias socializadoras com capacidade de moldar projetos de vida e perspectivas de futuro dos jovens. Estes temas são centrais, pois, decorrem de momentos/intervalos em que os traços da condição juvenil podem se apresentar de forma mais clara ao pesquisador.

O acesso dos jovens à terra aparece nesta autora como um dos principais limitadores a sua permanência no campo, problemática contornada pela migração temporária ou definitiva⁴⁸. A perspectiva de migrar do Nordeste para outras regiões é bastante expressiva especialmente em relação aos jovens, como também para a sede do município ou para uma cidade vizinha. Tal expectativa nasce no jovem mediante a constatação de que em seu espaço de origem não é possível realizar o projeto de vida almejado; essa percepção é derivada, sobremaneira, da ausência quase absoluta do Estado em termos de políticas públicas em suas vidas.

Os trabalhos de Wanderley sobre jovens somam-se aos de outros pesquisadores já referenciados na construção de uma tipologia de contextos situados no tempo e no espaço,

⁴⁷Uma problematização acerca da classificação entre rural e urbano no Brasil cf. Valadares (2014), Araújo (2013).

⁴⁸Em alguns casos, a renda produzida por membros do grupo familiar fora da propriedade, em situação de migração temporária ou definitiva, possibilita os recursos necessários para a manutenção ou investimento nessas unidades produtivas.

uma vez que estudos de caso dão a tônica das pesquisas realizadas dentro da temática de juventude rural no Brasil.

Brumer (2007), em *A problemática dos jovens na pós-modernidade*, salienta a recorrência de dois temas: de um lado, o debate em torno da migração juvenil e, de outro, as dificuldades inerentes ao processo de sucessão na agricultura familiar. O elemento inovador do seu trabalho é a reflexão em torno da necessidade de se alterar o enfoque dos estudos sobre jovens rurais no Brasil e focar, doravante, na permanência e não na saída dos jovens do campo. Nas suas palavras, “dado o avanço dos conhecimentos sobre tendências migratórias e a visão dos jovens sobre a atividade agrícola, parece importante a inversão da questão, procurando examinar as condições que favoreçam sua permanência” (p.41), ou seja, antes de perguntar porque os jovens saem do campo parece promissor se interessar nos motivos/razões de sua permanência, considerando o quantitativo dos que se mantêm no espaço rural.

Ao menos dois elementos conjunturais colaboram para a proposição de Brumer: o primeiro, o robustecimento de ações da juventude rural organizada, demandando políticas públicas e condições para permanecer no campo; o segundo, a melhoria das condições objetivas de vida da população rural, derivada do aumento do salário mínimo, de programas de transferência de renda, de políticas de incentivo à produção e a comercialização, entre outras políticas inauguradas a partir de 2003.

O projeto de pesquisa *Juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar*⁴⁹, se insere no conjunto dos trabalhos que passaram a seguir o proposto por Brumer (2007). Nele, buscou-se compreender os principais elementos que dão suporte a permanência dos jovens no campo. Objetivava-se, entre outras coisas, transcender a dinâmica de estudos de caso e seus localismos e, assim, alcançar uma compreensão mais ampla da dinâmica que envolve esse segmento que convencionou-se chamar juventude rural⁵⁰. Justamente por essa razão trabalhou-se com um conjunto variado de técnicas de

⁴⁹Projeto no qual este autor tomou parte, sendo este executado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre os anos de 2015 e 2017.

⁵⁰Evidentemente que este estudo possui limites, mas constitui-se um esforço para transcender a dinâmica dos estudos de caso e a hegemonia de seu uso no tratamento do tema juventude rural.

pesquisa e uma análise macro da situação brasileira⁵¹. No primeiro texto produzido nessa pesquisa, *Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada*, Valadares et al. (2016) demonstram que, nas últimas duas décadas, houve um aumento das taxas de permanência no campo em quase todas as regiões do país, à exceção do Sudeste, que historicamente apresenta taxas de urbanização exponenciais, seja pela conversão recorrente de parcelas do território rural anexada ao espaço urbano, seja pelos efeitos de atração exercidos por estas cidades, fenômeno bastante analisado na literatura sobre migrações.

Os estudos de juventude, sob a influência da dinâmica do êxodo rural que marcou o Brasil nas últimas décadas, não alteraram sua rota, persistiram, a sua maior parte, no destaque dado à saída dos jovens do campo e às eventuais implicações desse fenômeno nos processos de sucessão, mesmo diante de alterações estruturais e conjunturais na última década e meia. Além do aumento das taxas de permanência, registrado nos censos de 2000 e 2010, houve em paralelo, como já mencionado, o surgimento de importantes ações de juventude rural, articuladas a partir de diversos movimentos sociais rurais já existentes (MST, Contag, Fetraf, etc.).

Exatamente por isso, neste trabalho, buscamos inventariar textos dedicados à investigação da permanência dos jovens no campo. Para tanto, utilizamos palavras-chave para buscas na base de dados da Capes, na seção *periódicos* e no *banco de teses e dissertações*. O objetivo não consistia, desde o princípio, no exame exaustivo desse vasto material, mas tão somente selecionar alguns trabalhos e, a partir deles, compreender as linhas de trabalho seguidas/defendidas por seus autores e os pressupostos nos quais se baseavam.

A busca por textos em *periódicos* se restringiu, inicialmente, aos termos “permanência” e “campo” utilizados conjuntamente nos títulos dos textos publicados entre os anos de 2007 e 2016⁵². Nesse caso, a única referência é o texto de Eliane Brenneisen (2008), intitulado *Entre o campo e a cidade: estratégias organizacionais visando*

⁵¹Utilizou-se, neste estudo, coortes elaboradas a partir dos censos populacionais de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Os cruzamentos foram feitos privilegiando os recortes por grandes regiões. Adicionalmente, efetuou-se a aplicação de questionários e a realização de grupos focais com representantes jovens de todas as partes do país (IPEA, 2017).

⁵²O período escolhido busca restringir a amostra entre o lançamento do texto de Anita Brumer, um chamamento para se investigar a permanência no campo, ano de 2007, e o golpe de 2016, considerando que os trabalhos posteriores estariam fortemente marcados pelo cenário de drástica redução das políticas de apoio à agricultura familiar.

a permanência do jovem no campo. Ao utilizarmos o mesmo procedimento, desta feita, com os termos “permanência” e “rural”, não houve nenhuma ocorrência. Ao efetuar a busca com os termos “ficar” e “rural” surgiu o texto *Influências na decisão do jovem trabalhador em partir ou ficar no campo*, de autoria de Panno e Machado (2014). Da mesma forma, ao alterar o procedimento e empregar os termos “permanecer” e “campo” surgiu mais um trabalho, intitulado *Permanecer ou sair do campo: dilema da juventude camponesa*, de Diógenes Rabello et al. (2014). Nota-se que esses textos selecionados, já em seus títulos anunciam seu veio tributário dos trabalhos de Castro (2005, em diante), ou seja, posicionam os jovens num dilema perene entre sua permanência e saída do campo.

Para ampliar o quantitativo da amostra de textos, referente ao mesmo período, efetuou-se uma busca por *assunto*, utilizando as mesmas palavras-chave, não havendo, entretanto, qualquer ocorrência.

O maior volume de textos relativos à permanência no campo pode ser encontrado no banco de teses e dissertações da Capes. Realizamos uma seleção preliminar com as palavras-chave “juventude rural”, “jovens rurais” e “jovens do campo”. O maior número de trabalhos continha o termo juventude rural (123 registros), seguido de jovens rurais (105 registros) e jovens do campo (34 registros). A procura através dessas palavras-chave implicou no aparecimento de textos repetidos. Desses materiais, selecionamos aqueles que englobam em seus títulos a expressão permanência no campo, ou seja, um total de 13 dissertações de mestrado, distribuídas de maneira quase uniforme de 2007 a 2015, produzidas em centros de pesquisa localizados nas mais diversas regiões: seis na região Sul, um no Centro-oeste, quatro no Nordeste e dois no Sudeste, não havendo nenhum na região Norte. Desses textos, três não puderam ser acessados (duas dissertações do Nordeste e uma do Sudeste), pois, não estavam na plataforma, nem foram encontradas no banco de teses e dissertações das respectivas universidades⁵³.

Esses dez textos se detêm no estudo de fatores que seriam determinantes para a permanência dos jovens no campo. As análises cobrem realidades muito localizadas, assumindo a forma de estudos de caso. Entre os fatores que incidiriam sobre a permanência são indicados: renda, acesso à terra, relações intrafamiliares, acesso a políticas públicas,

⁵³Esses dados foram apurados no ano de 2016 quando ainda exercia funções de bolsista no projeto juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar, no Ipea.

educação diferenciada, autonomia e proximidade com o espaço urbano (possibilitando por parte dos jovens, por exemplo, acessar e mesmo ofertar serviços de forma mais facilitada).

Esses estudos, em geral, tratam o processo da permanência sob a lógica da excepcionalidade e, desse modo, acabam por naturalizar o fenômeno do êxodo, admitindo implicitamente que a saída do campo seria o “caminho natural” a ser seguido por filhos e filhas de agricultores. Estes autores também sinalizam o caráter volátil da permanência e da saída dos jovens do campo, ou seja, a migração faz parte das trajetórias juvenis (a intensidade desse fenômeno é que varia de acordo com as condições sócio-históricas próprias de cada região). Não raro, a migração pode assumir em algumas localidades contornos de uma espécie de “rito de passagem” para a vida adulta.

Alguns desses trabalhos, como por exemplo, Kummer (2013), Silva (2013) Morais (2014) e Silva (2015) realizam uma revisão bibliográfica do tema juventude conjugada à análise de situações concretas. Apesar da particularidade de cada um dos objetos de pesquisa, ao se examinar essas dissertações verifica-se um conjunto de autores/as que sustentam suas análises com os mesmos argumentos, tendo como fonte, entre os brasileiros: Elisa Guaraná de Castro, Maria José Carneiro, Maria José Wanderley, Anita Brummer, Ricardo Abramoway, Nilson Wheishemer e Valmir Luiz Stropasolas. Entre os estrangeiros figuram: Pierre Bourdieu e Patrick Champagne.

Nas dez dissertações por nós analisadas não se observa nenhum esforço de seus autores no sentido de elaborar uma concepção de cunho fenomenológico sobre o que significaria a permanência no campo para os jovens concernidos; as abordagens são tributárias do dilema “ficar ou sair” inaugurado por Castro (2005), com o foco nas razões dessa permanência. Na medida que privilegiam a análise qualitativa, não se observa o uso sistemático de bases censitárias; o seu uso poderia auxiliar na compreensão da dinâmica populacional para além dos casos trabalhados (englobando a região, estado ou país).

A dissertação de Silva (2013) trata da permanência de jovens mulheres no campo e traz para o debate duas questões centrais: a primeira, a autonomia financeira conquistada pelas jovens por meio de seu engajamento em atividades produtivas na unidade familiar; a segunda, o nível de formação dessas jovens, a maior parte com ensino superior completo ou em alguma fase deste. Estes elementos sinalizam mudanças substantivas que ocorreram no

campo na última década e meia e que incidiram sobre a permanência no campo e a qualidade dessa permanência⁵⁴.

Desse modo, é plausível afirmar que a permanência se dá em função de diversos fatores, que incidem de forma correlacionada nos âmbitos objetivo e subjetivo. Muito embora se reconheça o papel de condições estruturais, como a terra, o crédito, etc., para o processo de permanência, a experiência concreta de jovens de áreas rurais aponta para outros elementos que influenciam na elaboração dos projetos de futuro destes jovens, entre esses a educação.

1.4. Elementos para pensar a educação do/no campo no Brasil

A educação ocupa um lugar privilegiado na pauta de importantes movimentos sociais rurais no Brasil. Ao longo do tempo, o tratamento dado a essa questão modificou-se ao transitar de demandas sobre a universalização do ensino, para a conquista de projetos de educação próprios a determinados segmentos sociais⁵⁵, com destaque para a educação do campo voltada a contextos de agricultura familiar.

O direito à educação talvez seja a política ou o “bem” que mais simbolize as dificuldades de atendimento as necessidades sociais básicas daqueles que residem em áreas consideradas rurais. Antes da Constituinte, a educação mostrava-se um horizonte distante para filhos e filhas de agricultores, uma vez que, estabelecimentos educacionais quase sempre se encontravam aglomerados no espaço urbano. Por conseguinte, para terem acesso à educação, os jovens rurais imprescindiam de condições para sua manutenção na cidade, seja em internatos/pensões ou em casa de familiares e/ou conhecidos, além de recursos monetários para pagamento dos cursos, no caso de ensino privado.

A esta questão infraestrutural, retratada por vários agricultores e outros atores durante o trabalho de campo desta tese, soma-se o fato de que nem toda família tinha condições de abdicar da mão de obra do jovem nas tarefas da unidade produtiva durante o tempo de estudo

⁵⁴Para ficar em alguns exemplos cita-se o aumento do crédito rural, os programas de compra de produtos da agricultura familiar, o aumento da renda, o maior acesso à educação por meio da interiorização das universidades, ampliação da presença dos institutos federais e do transporte escolar, etc.

⁵⁵Como, por exemplo, a educação nos assentamentos e em áreas indígenas e de “povos e comunidades tradicionais”.

de seus filhos. Evidentemente, essa era uma condição privilegiada e vivida por um conjunto muito reduzido de agricultores. Se, de um lado, ser agricultor significou durante várias décadas não ter acesso à educação formal, de outro lado, ter acesso à educação formal implicou no completo afastamento dos jovens das atividades rurais e da continuidade de sua socialização primária no âmbito familiar⁵⁶.

Durante anos, predominou a oposição caneta versus enxada que, em muitos aspectos é sintomática de ideias fundantes do senso comum acerca do que seria o urbano e o rural no Brasil, síntese de uma dicotomia que esconde as relações de complementariedade e interdependência existentes entre esses dois espaços. Muitos são os registros que demonstram que a educação fora durante muito tempo um privilégio, logo, convertê-la em direito exigiu e exige ainda hoje muito esforço da sociedade civil organizada. Essa trajetória de conquistas de direitos e de luta por educação está registrada nas narrativas veiculadas por agricultores de outras gerações, na literatura e na própria música⁵⁷.

Neste sentido, a moda de viola intitulada *A caneta e a enxada*, de Teddy Vieira, composta em 1954, contém alguns elementos importantes para a reflexão acerca da educação do campo. De forma resumida, essa música trata de um diálogo imaginário estabelecido no encontro entre esses dois instrumentos de trabalho (a caneta e a enxada) que, no contexto de produção da canção, expressam a oposição entre o trabalho rural e o trabalho urbano e, por extensão, entre o campo e a cidade.

Senão, vejamos: *“Certa vez uma caneta foi passear lá no sertão/Encontrou-se com uma enxada, fazendo uma plantação/A enxada muito humilde foi lhe fazer saudação/Mas a caneta soberba não quis pegar na sua mão/E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão”*. O enunciado da canção é um recurso metafórico utilizado pelo compositor para trabalhar a oposição entre “letrados e iletrados”, “urbanos e rurais”, em um dado contexto. A caneta e a enxada representam esses dois pares de oposição, o diálogo que se segue resulta de imagens próprias do senso comum de caráter essencializador que posicionam o urbano

⁵⁶Deve-se considerar que nessa época a rede de cidades e transportes não tinha nem de longe a dimensão que possui na atualidade, algo que colocava em franca concorrência o estudo com a atividade na lavoura.

⁵⁷Há algum tempo, o estudo da música tem sido considerado objeto de interesse das ciências sociais, visto que, através dela é possível perceber e compreender alguns elementos característicos de um dado tempo histórico. No cancionário popular, a moda de viola, gênero de canção vinculado diretamente ao espaço rural, seria uma porta de entrada para compreensão de uma série de temas relativos a esse universo: a relação com a terra, o trabalho, as dificuldades, as angústias, os sonhos, a religiosidade, a saudade do espaço rural, entre outros aspectos que emergem quando se verifica, mais minuciosamente, o conteúdo das canções de moda de viola.

enquanto lócus da produção intelectual e do saber e o rural enquanto o espaço do trabalho braçal. Assim, *“Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim não/Você está suja de terra, de terra suja do chão/Sabe com quem está falando, veja sua posição/E não se esqueça da distância da nossa separação”*.

A rispidez da caneta para com enxada sinaliza de pronto uma forte hierarquia social entre letrados/urbanos e iletrados/rurais, aponta inclusive para o maior valor do trabalho intelectual diante do trabalho na agricultura, além disso, confere ao saber acadêmico o estatuto de insígnia de prestígio e pertencimento de classe. A *“distância da nossa separação”*, referida pela caneta, é sintomática de questões que extrapolam o acesso à educação formal, estas perpassam a precariedade das relações de trabalho nas áreas rurais e espriam-se em processos múltiplos de exploração e privação de direitos que estão no cerne de situações de extrema pobreza vivenciadas nestes espaços.

“Eu sou a caneta dourada que escreve nos tabelião/Eu escrevo pros governos as leis da constituição/Escrevi em papel de linho, pros ricos e pros barão/Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição/A enxada respondeu: de fato eu vivo no chão/ Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão/Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão/Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução”.

O diálogo segue demonstrando a educação formal enquanto uma prerrogativa do urbano, um privilégio das classes dirigentes. Indica ainda a percepção de que as leis construídas pelos ricos servem a eles mesmos, perpetuando desigualdades sócio-históricas. O segundo tempo do verso sinaliza uma inversão discursiva protagonizada pela enxada que argumenta a importância de seu trabalho, gerador das condições objetivas necessárias à elite no seu sustento e reprodução do seu modo de vida.

“Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração/A tua alta nobreza não passa de pretensão/Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não/É a palavra bonita que se chama educação!”. Mais que um movimento de defesa em relação à caneta, o verso final desvela uma concepção mais ampla de educação, ou seja, educação para além do letramento, educação voltada ao respeito, à diversidade e à dignidade de todos os trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade. Essa concepção de educação está presente no atual debate sobre educação do campo, onde se firma a necessidade de associar processos de formação escolar

à formação humana e ética e aonde se reconhece a importância do trabalho enquanto dimensão estruturante da vida social.

Sobre o acesso à educação, há de se considerar que embora a Constituinte de 1988 tenha promulgado sua universalidade e gratuidade no rol dos direitos sociais, as áreas rurais continuaram a apresentar indicadores de educação inferiores aos do espaço urbano. É bem verdade que a situação se alterou ao longo do tempo, mas ainda são muitas as dificuldades relativas ao acesso e permanência nas escolas, à qualidade do processo ensino/aprendizagem, bem como em relação à estrutura física e as condições técnico-pedagógicas do ensino ofertado⁵⁸.

Conforme já sinalizado, o debate sobre educação não constitui uma novidade no âmbito dos movimentos sociais rurais brasileiros, está em suas raízes e reproduz o anseio das populações rurais em dispor de uma educação voltada para o atendimento de suas necessidades imediatas e estratégicas⁵⁹. O que talvez seja relativamente novo é o debate em torno de uma educação caracterizada como *do/no campo*, ou seja, uma experiência educacional que, além de estar preocupada com a formação humana, se propõe a transformar a sociedade, indo além do cumprimento de normativas curriculares concebidas à revelia das populações rurais e onde o processo de educar esteja particularizado às condições sócio-históricas da agricultura familiar, observadas suas necessidades sociais e materiais vigentes.

Nestes termos, a *educação do campo* não é um elemento exógeno que toma o espaço rural apenas como seu lugar de implantação, antes o contrário, é uma forma de ensino/aprendizagem construída com estas populações rurais, considerando distintos

⁵⁸ O relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação aporta elementos que exemplificam as desigualdades na oferta de serviços de educação entre as áreas rurais e urbanas no Brasil: relativo ao acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação, por localização (rural ou urbana), a diferença é de 16,8 p.p.; referente ao percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, por localização, a diferença é de 12,7 p.p.; quanto a escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade, há uma diferença de dois anos entre urbanos e rurais (10,5 e 8,5 anos, respectivamente); a diferença da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais entre o rural e urbano é de 12,5 p.p.; a taxa de analfabetismo funcional entre a população de 15 anos ou mais no rural e no urbano possui uma diferença de 20,8 p.p. (INEP, 2018). Mesmo considerando os avanços em termos de cobertura, facilmente identificados nas diferentes edições da pesquisa nacional por amostra domiciliar –Pnads, bem como no texto supracitado, há um passivo (um déficit) que necessita ser superado.

⁵⁹ Se de um lado, o acesso à educação constitui-se elemento importante do ponto de vista do aprendizado e da socialização de práticas sociais e saber histórico e socialmente construídas, do outro, a escola, a partir de uma leitura gramsciana da realidade, constitui-se um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia, sendo a disputa em torno de seus conteúdos e objetivos elemento fundante do exercício de contra-hegemonia.

processos sócio-históricos que atravessam a sua experiência cotidiana de ser e de se fazer agricultores familiares/camposinos.

Desse modo, a *educação do campo* se coloca como saber/fazer distinto da *educação rural*, entendida como simples adaptação de uma estrutura urbanocêntrica a contextos rurais. Enquanto a educação rural é entendida como experiência vinculada à necessidade de formação de mão de obra disciplinada (OLIVEIRA, 2013), a educação do campo⁶⁰ está centrada no desenvolvimento da autonomia, do pertencimento e do atendimento às necessidades dos agricultores familiares. Trata-se de projetos políticos e pedagógicos distintos. Isso porque, a educação rural, quando existente, dedicou-se fundamentalmente aos processos de escolarização formal com vistas a formação de mão de obra “qualificada” direcionada ao mercado, ou seja, sua estrutura, de forma similar a escola urbana, reforça a reprodução de papéis subalternos por parte das classes populares⁶¹. Uma educação do campo, ao contrário, pretende-se emancipadora para esses sujeitos sociais, por isso, ancora-se numa proposta de desenvolvimento inclusiva para o campo, dedicada a formação de novo homem e de uma nova mulher, compromissada com suas lutas sociais (ARROYO e FERNANDES, 1999). Trata-se, pois, de uma educação que se constitui base de um projeto político de sociedade, por isso vincula-se organicamente aos movimentos sociais rurais. Dito de outra forma, não há educação do campo sem a ação e o protagonismo dos movimentos sociais (CALDART, 2009).

Entende-se que o projeto levado a cabo por escolas que adotam a educação do/no campo constituem-se importantes dispositivos de permanência de jovens espaço rural, pois, ao sedimentarem bases institucionais e normativas relevantes para o modo de vida rural, incidem sobre variados aspectos da vida destas populações, notadamente sobre o aspecto da produção, dos projetos de vida e da organização social.

Ao tratar de educação do campo, há de se ter em mente que ela procura se nutrir e se desenvolver na intersecção entre a dimensão do trabalho, enquanto constituinte dos seres

⁶⁰Essa oposição estabelecida entre educação rural e educação do campo se assemelha grandemente à posição estabelecida por Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*, entre a educação bancária e a educação libertadora.

⁶¹ Mais ainda, “a educação rural se configura como uma proposta elaborada no meio urbano para o meio rural, sem considerar os saberes, os sujeitos e as especificidades rurais” (SOUSA, 2017, 17632).

sociais, e a experiência dos movimentos sociais, por meio de suas lutas e de seu percurso histórico.

Arroyo (1998) sinaliza que os movimentos sociais são em si mesmos educativos, pois, transcendem o plano das palavras, agem no mundo, utilizam gestos, mobilizações, se ancoram em processos participativos, e assim, ao mesmo tempo em que reivindicam direitos se educam para a cidadania e a para a vida. Nesta linha argumentativa, o autor dá conta do conjunto amplo de experiências educativas tocadas por movimentos sociais e governos populares, experiências estas ligadas a educação popular de matriz freireana.

Um dos elementos importantes da educação do campo é a centralidade conferida à ação das classes subalternas, em específico, em relação à construção de processos de contra hegemonia (uma clara referência à obra de Antônio Gramsci). É igualmente relevante a influência dos ensinamentos de Paulo Freire, em especial aqueles contidos em sua *Pedagogia do oprimido*. Nessa obra, Freire (2011) percebe a educação enquanto instrumento indispensável ao desvelamento das relações de exploração próprias das sociedades capitalistas. Para esse autor, os conceitos que integram a experiência formal de ensino aprendizagem somente geram sentido e revelam força pedagógica e política quando assentados em experiências sociais e humanas concretas.

Nestes termos, reitera-se que uma educação efetivamente do campo só pode existir em conjunto com os movimentos sociais rurais, influenciada por suas lutas por terra, trabalho, moradia, cultura, ou seja, uma educação que a despeito de se apropriar dos conhecimentos socialmente aceitos e tidos como universais, funda-se na resistência a processos de exploração e exclusão, portanto, na crítica e no desejo de transformar a realidade.

Nestes termos, caberia às classes subalternas, compostas, essencialmente, por trabalhadores, organizar e construir as condições para romper com a dominação exercida pelas classes dominantes. Para Gramsci (1982), autor que subjaz muitas das reflexões em torno da educação do campo, a dominação processa-se através de um equilíbrio entre a coerção, exercida pelos aparelhos do Estado restrito (a polícia, o exército, etc.)⁶² e o consenso, produzido através dos aparelhos privados de hegemonia, entre os quais se destaca

⁶²“O Estado, na sua forma ampliada é composto pela sociedade política (onde se situa o aparato repressor), e a sociedade civil, onde se processam as disputas por hegemonia” (MARTINS, 2014).

a escola. Segundo esse autor, a realização de mudanças na sociedade se dá a partir da valorização de elementos presentes na superestrutura (político-ideológica), onde se encontram os aparelhos privados de hegemonia responsáveis pela reprodução das ideologias, que para este autor nada mais são do que concepções de mundo que se manifestam implicitamente em vários domínios da vida social (MARTINS, 2014).

Assim, muitos seriam os nexos existentes entre a política e a educação, compreendida para além do espaço formal das escolas, abarcando todos os ambientes de natureza formativa integrantes da sociedade civil. Nestes espaços é que se produziriam as ideologias, os elementos formadores do consenso de amplas camadas da sociedade, sendo os intelectuais os responsáveis pela condução desse processo.

A concepção de intelectuais de Gramsci vai além da figura consagrada dos “grandes intelectuais”, abarca professores, religiosos, etc. Para ele, os intelectuais guardam relação direta com a classe que os produz, “(...) logo, se originários de classes dominantes, e/ou articulados a elas, tendem a elaborar e/ou transmitir sua ideologia, contribuindo ativamente para impor sua hegemonia” (MARTINS, 2014, p. 08). O contrário também é possível e desejável, a produção por parte das classes subalternas de seus próprios intelectuais. Esse tem sido, em grande medida, o esforço de importantes movimentos sociais rurais ao longo dessas últimas décadas, entre as quais destaca-se a experiência das Escolas Família Agrícola, tratada em detalhe no capítulo terceiro.

Após tratarmos do lugar da educação para as populações rurais e o significado prático e simbólico que possui a construção de uma educação do campo, parece igualmente apropriado realizar uma cronologia comentada do caminho trilhado em torno desse tipo de educação, destacando o trabalho normativo desenvolvido por seus principais atores, o esforço em torno da formação de consensos e aglutinação de diferentes movimentos sociais em torno da ideia de uma educação do campo, bem como os avanços galgados nas últimas duas décadas.

A Constituição de 1988 constitui-se o marco legal básico para se pensar a educação do campo. Embora não trate em seu corpus de especificidades relativas a esse tipo de educação, a Carta Magna estabelece no seu artigo 6º a educação enquanto um direito social, juntamente com a saúde, o trabalho, a moradia, etc. No seu artigo 205, dispõe sobre a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir dessa base legal construiu-se um arcabouço normativo de orientação da educação do campo na atualidade.

Trata-se de uma concepção de educação em consonância com o espírito da época, em que se ressalta a importância da participação da sociedade civil na implantação das políticas públicas, bem como a necessidade do preparo da juventude para o exercício da cidadania e, por conseguinte, do controle social sobre a ação do Estado.

Já no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, edita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB⁶³. Esta estabelece no seu artigo primeiro uma concepção de educação que pode ser considerada abrangente e progressista para a época. Nela, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em seu artigo 28, a LDB, trata especificamente das orientações para implementação da educação básica no campo, referindo-se à necessidade de adequação da escola à realidade local.

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

A despeito de ser um inegável avanço, há de se considerar que a própria ideia de “adaptação” pressupõe a existência de um modelo padrão, uma forma de ser e constituir-se escolas, que não é originário do campo. Dito de outra forma, o termo adaptação revela que a matriz educacional sobre a qual se trabalha é hegemonicamente urbana, transposta à condição de modelo universal.

⁶³Cf.: Lei nº. 9.394/96.

Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST realizou o I Encontro Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, evento que é considerado um marco no debate sobre educação do campo⁶⁴.

No ano de 1998, fruto do ENERA, surge *A articulação por uma educação básica do campo*, congregando representantes de movimentos sociais e pesquisadores, entre outros atores interessados na problemática. No bojo dessas articulações foram realizadas a I e II Conferências nacionais por uma educação básica do campo, em 1998 e 2004, respectivamente.

Tais esforços, de acordo com Oliveira e Campos (2012), resultaram em algumas iniciativas orientadas a atender as demandas dos movimentos sociais organizados. Entre estas iniciativas estão: a resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE, intitulada *Diretrizes operacionais para a educação do campo* (2002) e a criação do grupo de trabalho de educação do campo (2003).

O protagonismo dos movimentos sociais nessa temática também se vincula ao contexto político da época, marcado por políticas neoliberais responsáveis pela diminuição da presença do Estado ou a sua retirada completa de áreas estratégicas às populações rurais e urbanas. As mesmas autoras ressaltam, como um avanço, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI, no âmbito do MEC. Essa nova estrutura assumiu a incumbência de tratar de questões atinentes a educação do campo⁶⁵.

A ascensão do Partido dos trabalhadores – PT ao poder constitui-se em uma virada político-pedagógica no debate sobre a educação do campo. Na dinâmica de conciliação de classes a que estes governos se lançaram, conseguiram garantir algumas políticas públicas que elevaram sobremaneira a qualidade de vida no campo. Entre as políticas mais relevantes destaca-se a ampliação do Pronaf, a reforma agrária (mesmo que o assentamento de famílias tenha se reduzido, sobretudo a partir dos governos Dilma Rousseff), a expansão de programas de transferência de renda (Previdência e bolsa família), políticas de garantia de preço e de perdas nas lavouras, habitação rural, luz elétrica, entre tantas outras

⁶⁴Cf.: Caldart (2012); Santos (2011);

⁶⁵Vinculada à estrutura da Secadi criou-se a Coordenação Geral de Educação do Campo.

(VALADARES et al., 2016). Tais políticas públicas serviram à materialização de parte dos direitos garantidos na Constituição de 1988 às populações rurais.

Tais avanços normativos correspondem a uma dinâmica de negociação e correlação de forças, envolvendo movimentos sociais, e segmentos do poder público, responsáveis pela implantação de políticas educacionais. Trata-se, igualmente, de um processo de reconhecimento por parte do Estado e legitimação de um saber/fazer aplicado há décadas por diferentes movimentos sociais em uma miríade de experiências educativas/formativas dirigidas às populações rurais, a exemplo das experiências das Escolas Família Agrícola, iniciadas no Brasil em 1969.

Nestes termos, o parecer CNE/CEB nº 1 de 02/02/2006, ao tratar do exame acerca dos dias considerados letivos para a pedagogia da alternância - uma forma de articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário – reconhece a pertinência da alternância, criando as condições para a validação dos diplomas expedidos por Centros de Formação em Alternância – CEFFAS⁶⁶.

A resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008 inova em seu artigo primeiro na definição do conceito de educação do campo, constituindo-se esse exercício um importante guia na elaboração de ações posteriores. Assim,

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

A obrigatoriedade, em nível nacional, do transporte escolar, instalado em todos os municípios, foi uma das grandes conquistas para expandir o ensino no meio rural. Sua previsão está contida na Constituição de 1988, assim como nas LDBs. A partir do Decreto nº 6.768, de 2009, assume a forma de um programa nacional denominado Caminho da Escola, garantindo a transferência de recursos federais aos demais entes federativos.

Um elemento importante e que espelha demandas dos movimentos sociais está presente no parágrafo único do artigo nº 4 dessa resolução, qual seja, quando necessário o

⁶⁶Ceffas é um termo genérico utilizado para integrar as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais, duas experiências herdeiras da pedagogia da alternância originária das *Maisons Familiales*. Essa seção explora a diferença entre estas duas instituições.

uso de transporte escolar, “devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Constituiu-se cena comum, nas áreas rurais do país, ônibus repletos de crianças e jovens rurais que saem diariamente de suas comunidades em deslocamentos até a cidade mais próxima onde se situam as escolas. Isso ocorre em função do processo de nucleação das escolas, que em boa parte dos casos acarreta em fechamento de unidades escolares em comunidades rurais. O MST, utilizando dados do INEP, apontou o fechamento de 4.084 escolas rurais no país em 2014 (MST, 2015)⁶⁷.

A lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe, em síntese, sobre alimentação escolar e estabelece no seu artigo 14 que mínimo 30% do total de recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE aos municípios, para a compra de alimentação escolar, devem ser empregados para a compra de gêneros alimentícios diretamente de agricultores familiares. Vários estudos têm demonstrado o impacto positivo dessa norma, constituindo-se um importante mercado para agricultores de base familiar e, em simultâneo, garantindo alimentos de qualidade aos estudantes.

O Decreto nº. 7352 de 04/11/2010 estabelece diretrizes acerca da Política de Educação do Campo e da Política de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA. O objetivo central é direcionar esforços conjuntos de todos os entes federativos em torno da ampliação da oferta de educação básica e superior às populações rurais.

A portaria nº 88, de 01/02/2013, institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, definindo suas diretrizes gerais. Trata-se de um conjunto articulado de ações de apoio que buscam fazer cumprir diretrizes e metas já pactuadas no Plano Nacional de Educação. Trata-se de uma proposta bastante abrangente, estruturada em quatro eixos de atuação do Estado: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Durante os anos que antecederam a criação do PRONACAMPO, verificou-se a crescente interlocução entre movimentos sociais e universidades, resultando na criação de diversos cursos de licenciatura em educação do campo. Em diversas universidades públicas

⁶⁷Os dados dos últimos 15 anos dão conta do fechamento de ao menos 37 mil unidades escolares.

houve a iniciativa de oferecimento de diferentes cursos, alguns decorrentes de convênio com o MST, através do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, o Pronera.

O público desses cursos compõe-se majoritariamente por jovens com inserção no mundo rural que partem de suas regiões para se capacitar, para acessar o ensino superior, muitos deles mobilizados pelo desejo de retornar e contribuir com processos formativos em suas comunidades, seja nas escolas do campo, seja junto a movimentos sociais rurais.

De acordo com Molina (2015), o Brasil atualmente conta com 42 cursos de licenciatura em educação do campo em instituições de ensino superior espalhadas por todo país, cursos estes iniciados ainda em 2008.

As normativas expostas representam ganhos quantitativos e qualitativos para a educação do campo. Estes ganhos materializaram-se em estrutura física (construção e reforma de escolas); garantia de acesso à escola (transporte escolar); alimentação de qualidade (Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE); formação de professores; acesso a livros didáticos e bibliotecas, entre outros elementos essenciais à garantia de uma educação de qualidade. Ao que parece, avançou-se muito e isso a despeito do passivo existente em relação à educação voltada às populações rurais.

Todo esse processo, construído de forma coletiva, resultante de lutas sociais, a partir da mobilização e articulação dos movimentos sociais, se deu em uma conjuntura governamental mais favorável a pautas e questões sociais. Os avanços acima retratados extrapolam questões relativas à educação, uma vez que sua conquista aponta para o entendimento de que as populações rurais se configuram sujeitos de direitos e enquanto tal devem ter suas demandas atendidas pelo Estado por meio de políticas públicas: a educação deixa uma forma de assistência ou favor para figurar doravante como um direito, e seu oferecimento assume a condição de política de Estado e não mais de governo.

O golpe de 2016, que destituiu Dilma Rousseff da presidência do país e seus desdobramentos, como a criminalização de movimentos sociais, de diminuição do papel do Estado nos investimentos sociais, indica a possibilidade de retrocessos não somente na educação do campo, mas em todo o quadro institucional construído nas últimas décadas em termos de políticas voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar.

Nesse momento histórico, a vigilância dos movimentos sociais em relação a tais políticas se faz ainda mais necessária, dada a fragilidade das conquistas sociais, sempre perpassadas por constantes processos de disputa e tensionamento, o que faz com que os retrocessos em termos de direitos estejam sempre em um horizonte próximo. Como assevera Gramsci (2002, p. 135), “mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa”.

Nas experiências de educação do campo um elemento marcante é sua intersecção com movimentos sociais rurais e a juventude rural organizada, que emerge, em simultâneo, como público prioritário da educação e como um dos artífices da proposta de educação do campo. Isso ocorre porque diferentemente da educação rural, cuja preocupação é a formação de mão de obra para atuar no mercado, a educação do campo está preocupada com a formação de agricultores, de lideranças rurais com condições de desenvolver-se socioprofissionalmente e, ao mesmo tempo, assumir a direção de processos sociais que ocorrem em âmbito local.

Tal preocupação vincula-se à dinâmica da sucessão rural, não somente à discussão clássica em torno da continuidade das atividades rurais por parte dos mais jovens, mas também é acrescida a preocupação em torno da transmissão de patrimônio simbólico e cognitivo relativo às experiências e acúmulos em torno de lutas sociais por terra, recursos naturais e condições materiais (água, luz, esgoto, escolas, renda, moradia, internet) sem as quais é impossível na atualidade se viver dignamente. *Quem deve seguir produzindo na terra? Quem deve seguir a luta?* Para movimentos sociais rurais atinentes à educação do campo, a resposta está na juventude.

1.5. Nexos entre educação, juventude e permanência no campo

Contrário aos estudos tradicionais sobre jovens rurais, que tem na saída destes do campo seu principal foco, este estudo opta por investigar determinantes da permanência dos jovens no campo a partir de sua inserção em um modelo de educação focado em sua realidade, em suma: uma educação do/no campo⁶⁸. Neste sentido, abre-se a perspectiva para

⁶⁸Esta expressão, *do/no campo*, foi tomada de empréstimo daqueles/as que estudam e militam por uma educação diferenciada, adaptada à realidade da agricultura familiar/camponesa e realizada no espaço rural. *Do,*

o estudo de conexões entre, de um lado, educação no/do campo e, de outro, envolvimento dos jovens em movimentos associativos, locais e nacionais; o que possibilita a identificação de uma espécie de *rede* constituída pelas e nas ações e representações que esses jovens têm acerca de seu pertencimento à juventude rural e suas críticas aos próprios dispositivos de permanência no campo.

Parte-se da unidade formada por dois polos - “ficar” e “sair” – termos antitéticos, utilizados largamente para se discutir a dinâmica experimentada pela juventude rural em período histórico recente. “Sair” implica, numa primeira impressão, o abandono do espaço rural diante da possibilidade de residir na cidade e exercer uma atividade urbana, embora, possa simultaneamente se configurar uma estratégia para garantir a permanência de outros membros na unidade produtiva⁶⁹ e mesmo uma situação temporária motivada por estudos ou o exercício de determinada profissão. “Ficar”, seria seu oposto, significando além da permanência no meio rural a contribuição do jovem para o sucesso da unidade produtiva.

Parece-nos promissor problematizar esse “ficar” assumido em várias obras acadêmicas em oposição ao “sair” do campo. Do ponto de vista desta pesquisa, tanto “ficar” quanto “sair” do campo não podem ser considerados movimentos incompatíveis e irreversíveis; a trajetória de muitos jovens, marcada por experiências laborais urbanas e rurais, atesta isso.

Assume-se como pressuposto que “ficar” comporta duas dimensões distintas⁷⁰: ficar” e “permanecer”. Nesse esforço de diferenciação, “permanecer” é entendido como a materialização do desejo manifesto do jovem em construir um projeto de vida e de futuro no campo, possivelmente fruto, entre outras determinações, de uma experiência educacional diferenciada que permite repensar suas práticas produtivas, gestionárias e sociais ante um mundo em transformação. Já o “ficar” significaria uma atitude inercial ante a realidade, ou seja, certa passividade, reflexo de uma carência acentuada de recursos que permitam a este jovem uma inserção positivada no mundo do trabalho, seja ele rural ou urbano. O “ficar”, não raro, indicaria um tempo de espera em relação a concretização de um projeto futuro. Nesse caso, o “ficar” assumiria contornos particularmente problemáticos: um desnível

assume o sentido de pertença àquele espaço específico, nascido ali. *No*, identifica o lugar/espaço onde essa escola se enraíza, no centro da comunidade rural em oposição a uma educação realizada no espaço urbano.

⁶⁹Cf.: Battestin (2009).

⁷⁰Dimensões distintas, muito embora estas possam se integrar a um movimento processual.

provável entre o projetado como futuro e as possibilidades concretas de sua realização. No limite, o sujeito ficaria retido numa espécie de zona cinzenta, num porvir perene, fisicamente enraizado no campo, embora com o pensamento e as intenções voltados para o espaço urbano; não se firmando nem no urbano e nem no rural, viveria e se reproduziria em função de uma expectativa não realizada.

A permanência no campo, de jovens e mesmo de outros atores sociais, se inscreve em um contexto mais amplo de desenvolvimento da agricultura familiar e de seu tensionamento em relação ao agronegócio. Tais processos sociais indicam a necessidade de se rediscutir a relação campo-cidade e o papel ocupado historicamente pelo Estado, na mediação de conflitos sociais para assegurar a reprodução ampliada do capital. Estas questões estão em algum grau contempladas nos estudos sobre o rural que emergiram nas últimas duas décadas e atravessam diversos espaços, entre os quais a escola.

Na contemporaneidade, educação e juventude são temas relacionais, uma vez que os jovens têm nas escolas uma de suas principais instâncias de socialização. Durante uma boa parte de suas vidas, sobretudo no período entre a infância e o início da idade adulta, a escola ocupa um lugar central na vida dos jovens. Evidentemente, essa instituição tem passado por profundas transformações ao longo do tempo, situação sintomática das mudanças pelas quais passa igualmente a sociedade.

Nestes termos, como sugere Dayrell (2007), a escola na atualidade deve ser vista como um espaço permeado por muitas tensões, refletidas principalmente nas relações estabelecidas entre o aluno e o professor e entre a escola e as famílias. Nas suas palavras,

[...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, 1006-1007).

Ainda segundo esse autor, dois elementos devem ser destacados: o primeiro, de ordem estrutural, a situação de iniquidade e ausência de direitos característica da realidade social da ampla maioria dos alunos que estudam na escola pública; o segundo, as profundas alterações na forma de ser jovem, que impactam diretamente na sua relação para com a escola e, mesmo, nos sentidos atribuídos a esta instituição. Diferentemente do autor, centrado

em dinâmicas que caracterizam a condição juvenil nos espaços urbanos⁷¹, o grupo focalizado em nosso estudo é formado por jovens rurais vinculados à agricultura familiar e à educação do campo praticada pelas Escolas Família Agrícola. Trata-se de instituições de caráter filantrópico, com vínculos estreitos com os movimentos sociais e que se organizam de forma diferente das escolas públicas – elementos detalhados no capítulo terceiro.

Embora seja um modelo educacional que anuncie em todos os espaços de que participa sua preocupação com a permanência dos jovens no campo, as Efas não pressupõem que todos os jovens rurais seguirão esse caminho, nem tampouco atribui à sucessão rural a estatura de um dever moral a ser cumprido pelo jovem⁷². Sua ação está centrada primeiro em problematizar e, conjuntamente com os alunos, desconstruir a visão do rural como espaço de atraso, segundo, mostrar as inúmeras possibilidades socioprofissionais que o rural abriga na atualidade. Isso porque ninguém deseja permanecer onde não se possa se desenvolver plenamente. Como demonstraremos a partir dos dados de nossa pesquisa de campo, os jovens só permanecem nas áreas rurais quando vislumbram concretamente as possibilidades para seu pleno desenvolvimento.

Diferentemente de uma escola tradicional, a Efa, construída por atores locais sob as bases da participação, pressupõe o acompanhamento de cada aluno no decorrer do ciclo escolar. Na sua própria metodologia estão previstos diversos instrumentos e momentos para a sua realização. Para tanto, essas escolas não são abarrotadas de alunos como fazem muitos governos estaduais e municipais e, dessa forma, a relação aluno – professor não é marcada pela impessoalidade. Antes o contrário, no geral, os professores dessas escolas provêm dessas próprias comunidades rurais, logo, possuem laços de proximidade e intimidade que extrapolam o limite do espaço escolar.

Numa fase em que os jovens são provocados a pensar projetos de futuro, principalmente ante o fim dos estudos e a iminência da maioridade, este tipo de educação pode se mostrar promissora na função de fornecer suporte e orientação aos jovens alunos em

⁷¹Os atores centrais de suas pesquisas são jovens urbanos, de classes populares, muitos deles moradores de periferia.

⁷²De forma recorrente emergem discursos, seja entre os entrevistados, seja entre agentes do estado e mesmo movimentos sociais que colocam uma pressão demasiada sobre os jovens, como responsáveis pelas continuidades das atividades na agricultura. Desconsidera-se nesse processo, primeiro, o fato de que não há, a rigor, da parte destes o domínio dos meios de produção, em muitos casos, nem mesmo expectativa de obtenção ou qualquer forma de autorização para uso; segundo, estamos tratando de indivíduos, com habilidades, sonhos, desejos e expectativas que podem não necessariamente se enquadrar na dinâmica da agricultura familiar.

relação a tais projetos. Segundo Leão et al. (2011) para responder perguntas como “quem sou eu? ”, “Para onde vou? ” ou “Qual rumo devo dar a minha vida”, o jovem necessita de espaços e tempo para refletir acerca das suas habilidades, bem como elementos para pensar o contexto no qual se insere, a realidade do mercado de trabalho, da universidade, etc., ou seja, de “elementos para construir um rumo para sua vida” (p. 1068-1069). Evidentemente nem todas as escolas conseguem aportar esse tipo de contribuição à vida de seus alunos, seja por insuficiência crônica de recursos, seja por limites dispostos na sua própria missão institucional.

Por isso, as Escolas Família Agrícola representam um caso interessante para se pensar a relação escola e projetos de vida entre jovens que residem no campo. Isso porque estas instituições incorporaram nos últimos anos essa dimensão (o dos projetos) a sua estrutura pedagógico-organizacional. Elas exigem, como condição para certificação dos seus alunos⁷³, a realização de um projeto socioprofissional, também chamado projeto produtivo do jovem –PPJ ou projeto profissional.

Essa ocasião envolve não somente o aluno, mas também sua família e o professor orientador. O jovem define um tema em diálogo com sua família e com o monitor orientador. Se, por exemplo, o tema escolhido for a criação de camarão da Malásia, o jovem tem que sistematizar as informações sobre esse tipo de criação. Esse trabalho envolve pesquisa bibliográfica, consultas a órgãos de assistência técnica especializados, visitas técnicas e conversa com produtores que já desenvolvem a atividade, etc. É preciso saber qual estrutura é necessária, os custos disso, como se dá essa criação e potencialidades do mercado consumidor. A família tem a função de apoiar o jovem aluno no seu projeto, exatamente por isso orienta-se para que a decisão acerca do tema do projeto seja feita coletivamente (alunos e família). Intenta-se que o projeto seja motor de desenvolvimento e diversificação das unidades produtivas. Então, se a família cultiva exclusivamente café, o aluno ou deve investir em outro tema ou se centrar na melhoria do cultivo existente, por meio de novas técnicas, novas variedades, formas de manejo, etc.

Para garantir que todas as famílias apoiem seus filhos nos projetos, dado que isso requer investimentos diversos (tempo, área de terra, insumos, etc.), a escola já prevê essa atividade no seu “contrato de formação” – documento que é assinado pela família quando

⁷³Uma das condições para obtenção do diploma de técnico em agropecuária.

da matrícula de seus filhos na Efa. Ao orientador, cabe dispor de tempo para sanar dúvidas dos alunos, cobrar quanto a execução de cronogramas, intermediar questões entre alunos e suas famílias (quando necessário) e fiscalizar a sua execução⁷⁴.

Essa dimensão prática dos projetos juvenis, fomentada pelas Efas, dialoga diretamente com a noção de projeto de futuro tal qual estabelecida em Schutz (1979), qual seja, como exercício de projeção de uma situação desejada (no caso, limitada ao campo profissionista) a partir do conjunto de conhecimentos e do quadro de determinações sociais no qual os atores estão imersos (seu campo de possibilidades). De modo que, para esse autor, projetar o futuro não é simplesmente fantasiar. Apesar de ser um exercício projetivo, há de se ter atenção em relação à viabilidade prática de um dado projeto, ou seja, há de se ter um lastro mínimo de materialidade para um desejo manifesto seja alçado à condição de projeto.

Justamente os projetos de vida e futuro da juventude rural vinculada às Escolas Família Agrícola constitui o cerne da pesquisa por nós empreendida, cuja metodologia e resultados passamos a discutir e expor nos próximos capítulos.

⁷⁴A realidade da pesquisa de campo nos mostrou que muitos empreendimentos rurais hoje, bem-sucedidos economicamente, nasceram de projetos como estes.

2. A JUVENTUDE RURAL QUE VAI ÀS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ESPÍRITO SANTO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPREENDIDA

2.1. Nexos entre Juventude e projetos de futuro

Van de Velde (2015) agrupou em três paradigmas as distintas abordagens da questão da juventude emergidas nas últimas décadas: prisma das idades, prisma dos percursos (trajetórias) e prisma das gerações, sendo cada um deles uma maneira particular de compreender uma fase do desenvolvimento da vida humana.

No primeiro caso, o prisma das idades, parte do suposto de que estas estruturam não somente as trajetórias individuais, mas também a própria sociedade, uma vez que “faz referência às três idades da vida, articuladas em torno da centralidade da vida profissional: a juventude, a vida adulta e a velhice” (Idem, p.11, tradução nossa⁷⁵).

Este tipo de abordagem - de caráter macrossociológico- é com frequência observada nos estudos sobre jovens no Brasil, sobretudo no processo de formulação de políticas públicas dirigidas a esse grupo social. Nessa abordagem, a juventude, a idade adulta e a velhice são momentos muito bem definidos. A categoria juventude aparece como uma fase pré-adulta, geralmente, precedida de algum tipo de “rito de passagem”: o fim dos estudos, a saída da casa dos pais, o casamento, a chegada dos filhos ou o ingresso no mercado de trabalho.

Para grande parcela dos “jovens urbanos”, os marcadores de ingresso na idade adulta estão associados habitualmente à conclusão dos estudos e à entrada no mercado de trabalho. No caso dos jovens rurais, o casamento desempenha, por diversas razões, essa função. Isso porque, diferentemente da juventude urbana, geralmente mais escolarizada, a juventude rural encontra-se desde cedo inserida no mercado de trabalho.

Portanto, tal inserção laboral precoce não assume o caráter de rito de passagem – pelo menos no sentido atribuído a esse momento no que diz respeito à juventude urbana. As crianças e os jovens, que trabalham nas unidades produtivas pertencentes às suas famílias, não são considerados adultos unicamente em razão de seu trabalho. Eles não se beneficiam

⁷⁵Todas as demais citações referentes a esta autora/ano são traduções nossas.

de uma autonomia total; seus esforços se somam àqueles de seus pais/tutores na manutenção da unidade doméstica. A autorização familiar⁷⁶, em alguns casos, dada ao jovem (sobretudo aquele do sexo masculino) para que cultive de forma independente uma área de terras dentro da propriedade familiar, poderia se aproximar de uma modalidade de obtenção de autonomia através do trabalho.

Muitos rapazes e moças, com inserção em grupos de jovens ligados à igreja, abandonam estas atividades pouco tempo depois do casamento, isto por não se considerarem mais jovens como os demais colegas, o que indica a centralidade do matrimônio nas definições de pertencimento ou não à juventude rural⁷⁷.

A segunda abordagem, tratada por Van de Velde (2015), intitulada prisma dos percursos (trajetórias) assume o lugar do prisma das idades, que se consolidou nos anos de 1990. A partir daí a noção de “idade” cede lugar a de “biografias”, da mesma maneira que a centralidade da noção de “ciclo” é substituída pela de “trajetória”. Esta autora ressalta a seguinte premissa dessa abordagem: “analisando os percursos no seu desenvolvimento singular – mais do que em seus esquemas coletivos – a sociologia poderá melhor compreender as experiências da vida contemporânea” (p. 20). Sinaliza que esta perspectiva permite operar com um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos: histórias de vida, grupos focais, etc.

O terceiro e último *approach*, intitulado prisma das gerações, permite “analisar vidas individuais em um foco sócio-histórico mais amplo e refletir melhor a evolução de nossas sociedades multigeracionais” (Idem, p 30).

Essas três abordagens coligidas por Van de Velde (2015) podem englobar as diversas pesquisas sobre juventude realizadas no Brasil, notadamente, sobre a juventude rural. Nesta tese, extraímos elementos desses três paradigmas no esforço de constituir nosso objeto de

⁷⁶Autorização, em geral, dada aos jovens homens quando estes têm necessidade de acumular recursos financeiros para um casamento futuro ou a compra de uma moto ou um carro. Esse mecanismo também vem sendo utilizado como forma de incentivar a permanência dos filhos nas propriedades.

⁷⁷Esses marcadores tradicionais (fim dos estudos, trabalho, casamento...) que serviram até bem pouco tempo como balizas para situar a juventude podem, na atualidade, ser relativizados face às transformações recentes pelas quais passa a sociedade. Não por acaso, dois fenômenos têm, recentemente, chamado a atenção dos pesquisadores de juventude: de um lado, os jovens financeiramente independentes que optam por permanecer ou retornar à casa dos pais, ampliando o quantitativo de anos de estudo e postergando o casamento (apelidados de geração canguru); e, do outro lado, os jovens que, por razões estruturais ligadas às desigualdades de oportunidades no acesso à educação e ao mercado de trabalho, nem trabalham e nem estudam (os nem-nem). Para aprofundar esse debate, cf.: IBGE (2016) e COSTA; ROCHA; SILVA (2018).

tese. Da primeira abordagem, adotamos o recorte etário de 15-29 anos, tal como estabelecido no estatuto da juventude⁷⁸. A utilização, em um primeiro momento, do critério de idade auxilia no esforço de definição da categoria juventude (público investigado) permitindo o exame de realidades mais abrangentes a partir do uso de bases estatísticas. Do segundo prisma, nos interessa sobretudo o movimento metodológico que extrai, nas trajetórias particulares de certos jovens, elementos para elucidar a dinâmica social que ocorre em certas áreas rurais, colocando em movimento uma sociologia em escala individual, nos moldes daquela defendida por Lahire (2002 e 2004), ou seja, demonstrando como variações de escala podem favorecer a uma análise mais acurada das relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade.

Do terceiro e último prisma, retomamos a perspectiva de encarar a juventude rural vinculada às Escolas Família Agrícola (Efas) como integrante de uma juventude mais abrangente, que partilha elementos comuns relativos a uma geração situada no tempo e no espaço, ao mesmo tempo que conserva certas particularidades, como por exemplo a relação com a terra e com o espaço em que vivem. O trabalho de Mannheim sobre as gerações, citado no capítulo anterior, integraria esse último paradigma. Ao rechaçar qualquer tipo de determinismo biológico, tal autor se lança no desafio de pensar a juventude de sua época a partir de dois elementos centrais, trabalhados por ele de forma integrada: o geracional e a classe. Estes dois elementos, quando analisados conjuntamente, permitem pensar os indivíduos situados no processo sócio-histórico, a partir dos elementos comuns que compartilham, os quais influem na forma do jovem viver, pensar e de intervir no próprio mundo.

Uma dimensão importante da condição juvenil reside na elaboração dos *projetos de futuro*. Trata-se de uma etapa da vida dos jovens, em que estes são instados a mobilizar todo um repertório de disposições laborais e sociais com vistas a atingir um objetivo futuro (um sonho). A natureza desses projetos vincula-os, essencialmente, ao mundo do trabalho. Neste caso, caberia, sobretudo, à escola (a Efa), no bojo das expectativas sociais no que diz respeito ao papel dessas instituições, dotar esses jovens dos instrumentos necessários a uma adequada inserção no mercado de trabalho, seja na condição de empregado, seja na condição de

⁷⁸O estatuto da juventude, lei n.12.852 de 2013, construída e aprovada com a participação de muitas organizações sociais ligadas ao debate sobre a juventude no Brasil, atualmente, constitui-se uma referência para a elaboração de políticas públicas e para a produção de dados estatísticos sobre juventude.

agricultor familiar dono de seus próprios negócios. Mas como os jovens do campo percebem esse processo? Até que ponto atribuem à escola as escolhas que fizeram ou estão em vias de fazer? Quais avaliações fazem do dispositivo em relação as capacidades/habilidades por eles desenvolvidas?

A partir do trabalho de Alfred Schutz (1979), consideramos *projeto de futuro* a projeção consciente de uma situação desejada (profissional, familiar, etc.), a partir do “estoque de conhecimentos” acumulados pelos atores ao longo de suas vidas, algo similar a “ (...) um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes, e [que] também determina sua antecipação das coisas que virão” (SCHUTZ, 1979, p. 74). Essa noção é, em muitos aspectos, próxima a de disposições, presente em Bourdieu e Lahire, no sentido de evocar repertórios de recursos acumulados pelos agentes durante uma trajetória individual. Há, porém, uma divergência de fundo em relação à noção bourdieusiana de *habitus*, vinculada ao processo de formação desses estoques de conhecimento, pois Bourdieu não dá centralidade em seu trabalho à ação consciente (reflexiva) dos atores no processo de formação das múltiplas experiências que compõem cada estoque⁷⁹.

Estimamos que a experiência se traduz em categoria sociológica relevante para pensarmos, para além das “forças estruturadas e estruturantes” da ação, práticas sociais (conjuntos de ações) como tributárias de quadros de experiências sociais, as quais decorrem de vivências de situações processadas subjetivamente e reflexivamente por cada agente segundo suas referências de socialização e percepção. Neste sentido, parece oportuno recuperar as noções de experiência presentes tanto em François Dubet quanto em John Dewey.

Em Dubet (2010), a experiência social pode ser compreendida como “condutas individuais e coletivas dominadas por princípios constitutivos heterogêneos e a atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no interior dessa mesma heterogeneidade” (DUBET, 2010, p. 14. Tradução nossa). Essa categoria analítica pode auxiliar na análise das condutas/práticas dos atores, para além da mera execução de papéis

⁷⁹ Isso não significa que não haja espaço dentro desse modelo para ações que escapem à consciência dos atores, muito pelo contrário, Schutz as classifica como “manifestações subjetivas de espontaneidade não-significativas, tais como reflexos” (1979, p. 123), entretanto, estas não assumem o estatuto de experiências, pois, para o autor “experiência implica consciência” (p.127).

definidos pela estrutura ou sistema, sem recair, contudo, na ideia de um indivíduo orientado na busca de um interesse estratégico.

A experiência social nesse autor resulta da articulação aleatória de três lógicas de ação derivadas de três grandes sistemas que formam o “conjunto social”: a comunidade, o mercado e o sistema cultural (DUBET, 2010). A primeira dessas lógicas é a da *integração*, em que o ator se define em razão de seus vínculos com a comunidade e, igualmente, a partir de relações sociais que opõem “nós” e os “outros”. Em seguida vem a lógica da *estratégia*, em que o ator é definido em função de seu *status* em meio a um mercado concorrencial estendido para além do econômico, englobando todas as atividades sociais. Por fim, segue a lógica da *subjetivação* que se diferenciaria das demais em decorrência do trabalho crítico do ator, da possibilidade deste se distanciar da sociedade e de si mesmo (a partir do acionamento de distintas lógicas de ação), alcançando a qualidade de sujeito ou, em outros termos, a condição de autor de sua própria história.

A experiência, ao ser tratada por Dewey (2010), pressupõe igualmente um processo de subjetivação, em outros termos “a formação de atitudes que são emocionais e intelectuais” e que alteram “nossas sensibilidades e modos básicos de satisfazer e responder a todas as condições que encontramos ao viver” (p. 79. Tradução Nossa).

Para Dewey, as experiências educativas, por exemplo, ocupam um papel de destaque na formação dos indivíduos, sendo, por isso, um crítico da educação tradicional. O modelo ideal de educação para esse autor é aquele que “provoca curiosidade, fortalece a iniciativa e cria desejos e propósitos suficientemente intensos para elevar uma pessoa [a outro patamar]” (Idem, p.81). Exatamente por isso, a questão da experiência ganha centralidade em seus estudos, visto que, “quando um indivíduo passa de uma situação a outra, seu mundo, seu ambiente, se amplia ou se contrai. (...) o que se adquiriu de conhecimento e habilidade em uma situação se converte em um instrumento para compreender e tratar uma situação presente” (Idem, p. 86).

Nesse sentido, parece importante a distinção estabelecida por Dewey entre experiências que são educativas daquelas que não possuem essa mesma potência. As experiências educativas são aquelas que aportam elementos/habilidades que possibilitam ao indivíduo crescer, no sentido de se desenvolver, ou seja, fornecem condições para que estes se mostrem cada vez mais aptos em relação a novas situações.

Ao analisar o processo de aprendizagem, considerando a dinâmica subjacente ao espaço escolar, o autor mostra que “o aprender colateral, com a formação de atitudes duradouras, de gostos e desgostos, pode ser e é, frequentemente, muito mais importante que as lições de ortografia ou história que se aprendem”. Isso porque “(...) essas atitudes são, fundamentalmente, as que contam no futuro. A atitude mais importante que se pode formar é o desejo de seguir aprendendo”. (DEWEY, 2010, p. 90).

As experiências, como destacam Dubet e Dewey, não se dão descoladas do espaço social, ou seja, elas não estão restritas – para empregar termos utilizados pelo autor - ao “corpo” e ao “espírito” dos indivíduos, elas se ancoram em atividades humanas anteriores, em saberes e conhecimentos fruto de experiências passadas de outros atores, na própria história acumulada ao longo do tempo.

Apropriando-nos dos ensinamentos de Dewey e Dubet, a respeito dos projetos de futuro elaborados pelos jovens, deve-se ter em mente que estes se inscrevem em uma paisagem social mais abrangente, entrecortados por determinantes estruturais e situações envolvendo o manejo de disposições adquiridas, por esses atores, em suas experiências, ao longo de suas vidas. Dubet destaca, por exemplo, que a lógica de ação estratégica como uma das racionalidades que interpela a experiência escolar leva à concepção do projeto de futuro se vinculando diretamente ao princípio de utilidade dos estudos em seu preparo para o mundo laboral.

Por outro lado, a análise desses projetos pode evidenciar o acionamento de distintas lógicas de ação, por parte dos atores, em diferentes momentos de suas vidas. Por meio desse “trabalho” de articulação de distintas lógicas de ação se forma a experiência social (escolar) e se constitui a identidade social dos indivíduos (WAUTIER, 2003, p. 188). O que nos impõe a indagar: até que ponto a categoria de experiência escolar serve para analisar a experiência da juventude rural que frequenta as EFA’s e sua relação com seus projetos de futuro?

Os projetos, mesmo sendo uma projeção, precisam ser compreendidos dentro do quadro da viabilidade prática de sua concretização. As possibilidades que se apresentam para os jovens rurais devem ser pensadas em compasso com as lógicas que se combinam em suas experiências sociais relacionadas à escola. Projetar o futuro, nesse caso, não é simplesmente fantasiar. A diferença entre essas duas atitudes reside no que Schutz (1979) chamou de “intenção de realização”, algo que “transforma a fantasia interior em desempenho ou ação

que afeta o mundo exterior” (p. 124), dado que, “a intenção transforma a simples previsão num objetivo e o projeto em propósito” (p. 123).

O caráter daquele que age é, segundo Schutz (1979), incoerente e contraditório, além de apenas parcialmente claro. O que sugere que os projetos para o futuro declarados pelos jovens no momento da pesquisa de campo certamente não são os mesmos de agora, pois, “(...) esses planos, eles próprios em fluxo contínuo, determinam os interesses atualmente em foco e, portanto, a estruturação do estoque de conhecimento à mão” (p.141). Mais do que isso, o caráter volátil e as vezes impreciso desses projetos traduz as próprias contradições na conformação da identidade social de cada ator, identidade essa que, segundo Dubet (2010), não pode ser entendida como um “ser”, mas, como um “trabalho”, ou seja, como algo não acabado. Ainda de acordo com esse autor, “os indivíduos não realizam um programa, mas sim aspiram a construção da unidade a partir de elementos diversos de sua vida social e da multiplicidade de orientações que portam consigo” (DUBET, 2010, p. 15).

Para melhor compreender esses projetos, suas referências e alcance, trabalhamos para efeito da pesquisa que subsidia esta Tese, com dois grupos de jovens. O primeiro grupo, formado por alunos prestes a concluir o ensino médio (com certificação de técnico em agropecuária). O segundo, formado por egressos da turma de 2011 dessas escolas, nessa mesma modalidade de ensino. O público selecionado compõe-se de jovens com um *background* comum, ou seja, são filhos de agricultores familiares, socializados em atividades rurais desde a infância e que completaram sua formação escolar básica numa Escola Família Agrícola – Efa do estado do Espírito Santo.

A conclusão do curso técnico em agropecuária abre um conjunto de possibilidades em relação ao futuro desses jovens, não necessariamente excludentes: dedicar-se integralmente ao trabalho, cursar o ensino superior, sair da casa dos pais, constituir sua própria família. Lampejos de toda essa problemática povoam a mente dos jovens no período que antecede o término de sua educação básica - momento marcado por grandes incertezas. Na prospecção desses projetos de futuro foram utilizados dois diferentes instrumentos de coleta de dados: questionários autoaplicáveis e grupos focais⁸⁰.

⁸⁰O desenho das questões e as estratégias utilizadas durante o processo de aplicação destes instrumentos e na análise dos dados serão detalhados posteriormente.

De forma correlacionada e complementar, dá-se atenção especial às trajetórias de jovens que concluíram o curso técnico no ano de 2011, junto aos quais foram aplicados questionários e realizadas algumas entrevistas. Os seguintes fatores pesaram na escolha desse grupo: (1) seus integrantes ainda pertenciam à faixa considerada jovem (15-29 anos); (2) esses atores já haviam colocado em marcha seus projetos de futuro, muito embora não estivessem demasiadamente sedimentados; (3) esses ex-alunos ainda guardavam alguma espécie de contato com as Efas, a partir de uma memória afetiva ou da manutenção de laços com antigos professores e colegas.

Ao pensar de forma associada projetos de futuro de atuais alunos das Efas e trajetórias de egressos dessas escolas, buscou-se abarcar jovens que estão em diferentes momentos da vida, integrados por uma situação de vida comum: a projeção de uma situação ideal realizável num futuro relativamente próximo, a partir de um conjunto de situações e vivências comuns próprias à agricultura familiar – situações nas quais podem ser observados laços que integram esses jovens, suas famílias e as Efas.

O fato de serem jovens situados em momentos distintos de suas vidas (um grupo de egressos e outro de estudantes concludentes) possibilita analisar os projetos de futuro tanto como “projeto do ato” quanto “ato em si”. Essa distinção estabelecida por Schutz (1979, p. 127) permite pensar os projetos a partir de estágios variados de realização, ou seja, enquanto (1) ato em estado de puro projeto, (2) ato já iniciado e, logo, a caminho de realização ou (3) ato executado e visto em retrospectiva.

Projetar é colocar em curso uma ação, e esta não se desenvolve à revelia das condições objetivas de existência de cada ator, que afetam a projeção de futuro e ao mesmo tempo sua execução. Igualmente, pensamos que as “escolhas” realizadas pelos atores (em termos profissionais, afetivos, etc.) ocorrem dentro de limites delineados pelo repertório de disposições de cada ator individual, aliado a dados da estrutura social que se apresentam em uma situação de ação, além de elementos da conjuntura política e econômica que pode emoldurar a própria situação, ou seja, o campo de possibilidades existente.

2.2. Elementos para a compreensão da relação entre disposições e lógicas de ação em Bourdieu e Lahire

Desde Weber um conjunto de questões guia reflexões acerca das determinações da ação social: Quais elementos subjazem às formas de conduta dos atores? Quão determinantes são as disposições internalizadas por estes (atores) na conformação de suas lógicas de ação?

Pode-se afirmar que essas indagações, fundamentais para compreender o processo de formulação de projetos de futuro da juventude rural, aparecem em maior ou menor grau no conjunto de trabalhos que integram o escopo da teoria da ação⁸¹. Tendo estas questões como horizonte de um debate teórico-metodológico mais amplo, interessa, de início, recuperar alguns elementos da teoria da prática e do *habitus* em Bourdieu, bem como elementos da teoria do ator plural desenvolvida por Lahire. Esse exercício visa aproximar duas escalas de reflexão importantes no trabalho sociológico, o nível macro e o micro, além, evidentemente, de fornecer os subsídios necessários à análise do material de campo produzido ao longo dessa pesquisa de doutorado.

Inicialmente, a análise centra-se na obra de Bourdieu em função da importância teórico-metodológica que a sociologia da educação inspirada em seus trabalhos tem no Brasil; sobretudo, a percepção da escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais. Em seguida, abordamos Lahire e seu trabalho em torno da construção de uma teoria do ator plural, onde este autor intenta evidenciar os limites do quadro de análise bourdiesiano a partir de uma nova reflexão acerca da noção de *habitus*.

A obra de Bourdieu versa sobre temas muito distintos, característica que leva ao questionamento acerca da sua organicidade, ou seja, a existência ou não de elementos comuns (estruturantes) que, ao perpassarem seus trabalhos, atuariam como uma espécie de fio condutor. De forma provocativa, quais vínculos poderiam ser estabelecidos entre estudos sobre campesinato e sociedades tradicionais e pesquisas sobre práticas de produção e consumo cultural na atualidade? Ou ainda, entre o fazer ciência e o ofício do sociólogo e entre o sistema de educação e seu papel na reprodução de desigualdades sociais? A resposta reside na sua teoria da prática, concebida no intuito de superar algumas das principais

⁸¹Entre as principais referências da teoria da ação estão Max Weber, Alfred Schutz, Talcott Parsons, Erving Goffmann, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Bernard Lahire, Bruno Latour, etc.

antinomias presentes na sociologia clássica, manifestas na oposição estabelecida entre a estrutura e a ação, a dimensão objetiva e a subjetiva, o individual e o social, o material e o simbólico, etc. A teoria da prática é o elemento comum que vincula os diferentes objetos de pesquisa construídos e desenvolvidos pelo autor ao longo de pouco mais de quatro décadas de atuação e, nela, o conceito de *habitus* é central.

Ao buscar a mediação entre o ator e a estrutura, Bourdieu lança mão dos conceitos de *habitus*, campo e capital como instrumental de análise dos fenômenos do mundo social (BOURDIEU, 1994). O primeiro deles, o *habitus*, é compreendido como um

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Isso significa que as ações desenvolvidas pelos atores devem ser analisadas à luz de determinações objetivas decorrentes de um dado contexto social, melhor dizendo, da posição que estes ocupam na estrutura social. Neste caso, as disposições (integrantes de determinado *habitus*) atuam como uma espécie de inclinação em relação ao pensar e ao agir dos indivíduos, ou seja, princípios de ação, percepção/classificação e reflexão inconscientes e naturais colocados em curso a partir da interiorização de estruturas do mundo social, componentes de diferentes campos de poder.

Para Micelli (2007), a concepção de *habitus* em Bourdieu tem o estatuto de “um princípio operador”, promotor da interação entre “as estruturas objetivas e as práticas”. De modo que “o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (Idem, p. 41).

Ainda segundo este autor, não se pode presumir uma ação totalmente irreflexiva dos sujeitos⁸² em função da incorporação de um determinado *habitus*, uma vez que essa noção, tal qual desenvolvida por Bourdieu, se mostra suficientemente maleável para suportar

⁸²A questão da maleabilidade do conceito de *habitus* é bastante controversa, sobretudo se consideramos o caráter irrefletido e inconsciente da tomada de posições dos atores neste esquema analítico. Questão mobilizadora dos esforços de Lahire.

improvisações e ajustamentos que colocam em exame sua eficácia⁸³. Além disso, o *habitus* passaria por um processo constante de (re) atualização e modificação, fruto das múltiplas experiências dos atores em diferentes espaços de socialização ao longo de suas vidas (a família, a escola, a igreja, o trabalho, etc.), ou seja, a experiência, integrante do universo das práticas, é ela mesma produtora de disposições.

A centralidade dos constrangimentos (coações) de ordem objetiva resta evidente já nos primeiros trabalhos sobre o sistema escolar francês e o processo de reprodução social de desigualdades. Bourdieu aponta a relação existente entre a estrutura de ensino e as relações entre as classes ou frações de classe, questão que passa pela existência de uma “cultura legítima” e por um processo de “violência simbólica”, cujo fim último é preservar as relações de dominação e poder que servem à manutenção do *status quo* (BOURDIEU, 2009).

Diferentemente de interpretações mais dogmáticas do marxismo, em que as determinações infraestruturais possuem prerrogativa de explicar fenômenos situados no âmbito da superestrutura, a perspectiva bourdieusiana compreende um movimento dialético de influência do material sobre o simbólico e vice-versa. Assim, determinações de ordem objetiva incidiriam “[...] na produção simbólica de diferentes estilos de vida que, por sua vez, estabelecem as fronteiras dos gostos e das práticas que podem significar chances de acesso diferencial aos capitais econômico, social, cultural e simbólico [...]” (BONALDI, 2015, p. 47).

Nesse modelo explicativo, o capital compõe-se de recursos e/ou poderes que definem as probabilidades de ganho dos atores imersos em um determinado campo social. A distribuição desse capital (econômico, cultural, político, etc.) se dá de forma desigual, sendo este um dos motores das disputas internas e externas em cada campo social. O campo, resultado da autonomização de domínios específicos da realidade social, aparece como um campo de forças marcado pela presença de dominantes e dominados, logo, “a posição ocupada [pelo ator] no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, (...) comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conserva-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 1994, p. 27). A compreensão de tais

⁸³A preocupação em relação àqueles que pensam a aplicação do conceito de *habitus* como a anulação do ator e a simples reprodução de um papel atribuído pela estrutura social aparece em diversos momentos nas obras de Bourdieu, como na crítica feita ao estruturalismo acusado de transformar os sujeitos em simples epifenômenos da estrutura social (BOURDIEU, 1994).

dinâmicas conflitivas, elas mesmas elucidativas da lógica de funcionamento do mundo social, são apreendidas por Bourdieu a partir da análise de realidades empiricamente situadas. Aliás, a teorização fundamentada na empiria sempre foi uma marca dos trabalhos desse autor que, contra as acusações de etnocentrismo, pregava a necessidade de “apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada”, justificando assim as pretensões universais de seu modelo de análise da realidade social (Idem, p. 15).

Bernard Lahire, embora muito influenciado pelos escritos de Bourdieu e partindo destes para a construção da sua teoria do ator plural, rechaça certa posição de veneração em relação aos postulados estabelecidos por esse autor. Trata-se, nas suas palavras, de pensar “[...] com e contra (ou, no mais das vezes, diferentemente de) Pierre Bourdieu”. (LAHIRE, 2002, p. 11).

Lahire considera que um “[...] mesmo corpo passa por estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas de ação ou hábitos heterogêneos e até contraditórios” (LAHIRE, 2002, p. 22). O cerne da crítica dirigida ao conceito de *habitus*, como visto em Bourdieu, passa por esta questão (a unicidade do ator), mas não somente. Este autor ressentese da pouca atenção dada por Bourdieu a “excepcionalidade do contexto histórico estudado”, pois, “se o tivesse levado em conta sem dúvida teria tido que relativizar a unicidade, a durabilidade e a transponibilidade dos esquemas ou das disposições constitutivas do hábito” (Idem, p.26).

Segundo Lahire (2002), a forma como Bourdieu conduziu essa questão produziu um paradoxo: um modelo de *habitus* próximo às sociedades pré-industriais e pré-capitalistas (logo, com baixa diferenciação) destinado ao estudo de sociedades capitalistas e industrializadas com alto nível de diferenciação. Para além disso, este autor defende que o conceito de *habitus* de Bourdieu vincula-se enormemente à posição dos atores na estrutura social, logo, ancora-se na dimensão do social e não no individual, questão que gera dificuldades quando de sua operacionalização em análises que não sejam de nível macro. Em outras palavras, para este crítico, trata-se de um modelo macrosociológico que encontra dificuldade de aplicação quando confrontado a casos localizados. Isso se dá porque as propriedades generalizáveis, encontradas em grandes pesquisas (atitudes, práticas, opiniões) estatisticamente mais ligadas a este ou aquele grupo social ou aquela categoria social, não são necessariamente encontradas em cada indivíduo que compõem esse grupo, nem mesmo

a maioria deles (LAHIRE, 2002). Assim, o que fazer com os casos “desviantes”, com as situações que “fogem à regra”, com os atores que não se comportam de forma condizente - ou esperada - à sua posição de classe?

Quantos estudantes de ciências sociais se lamentam por não terem selecionado, na população estudada, ‘operários verdadeiros’, ‘quadros verdadeiros’ ou ‘artesãos verdadeiros’, acreditando que o problema é metodológico quando de fato se trata de erro de concepção do mundo social? (LAHIRE, 2002, p.18).

Para Lahire existe um esforço presente no âmbito da sociologia em torno da classificação de pessoas e situações, processo que muitas das vezes pode resultar em deformações nas análises. Sugere ainda que tal processo pode deixar o pesquisador frustrado ao pensar que suas questões foram mal formuladas e que não correspondem à realidade, quando na maior parte dos casos esse resultado é tão somente efeito de uma espécie de idealização acerca do que seria o real.

Assim, ao se lançar ao desafio de empreender uma sociologia “experimental”⁸⁴, Lahire propõe uma (re) atualização do conceito de *habitus*. Para tanto, inspira-se na microhistória italiana, sobretudo, no uso e variação de escalas durante o processo de análise. Segundo este autor, os trabalhos de Elias, Goffman e Boltanski devotaram pouca atenção ao passado dos atores e a influência que este possui no quadro de suas ações presentes⁸⁵.

Nesse sentido, uma disposição só poderia ser desvelada a partir diferentes traços, “[...] mais ou menos coerentes ou contraditórios, da atividade do indivíduo estudado, sejam eles produto da observação direta do comportamento, do recurso ao arquivo, ao questionário ou à entrevista sociológica” (LAHIRE, 2004, p. 22). Essa circunstância torna-se particularmente interessante e reveladora quando o passado (incorporado) e o presente (contextual) são diferentes, ocasião em que se revela a pluralidade interna dos atores e o peso relativo das situações passadas na tomada de decisões e posicionamentos no presente

⁸⁴O seu caráter experimental e a discussão em torno dele se encontram de maneira bem exemplificada em Lahire (2004).

⁸⁵Críticas a teoria bourdiesiana também podem ser encontradas em autores como Luc Boltanski. Em um de seus trabalhos recentes, intitulado *De la critique*, o autor expõe a necessidade de dar uma maior atenção ao trabalho normativo dos atores sociais. Ao criticar a apropriação dogmática da obra de Bourdieu e o seu consequente engessamento, Boltanski chama atenção para aquilo que considera bastante problemático em Bourdieu: o papel do sociólogo como o único capaz de dizer aos atores a verdade de sua condição, desaparecendo com a figura dos sujeitos.

(LAHIRE, 2002), como, por exemplo, no momento de elaboração dos projetos de futuro dos jovens.

O trabalho de Lahire com entrevistas e questionários evidencia uma diversidade de percursos/trajetórias dos atores, a partir dos quais pode-se acessar não somente as suas práticas, mas, igualmente, a forma como tais atores se colocam e agem em certas situações vis-à-vis ao repertório de disposições formado ao longo de suas vidas. A realização de um trabalho desta natureza implica em um mergulho em histórias bastante singulares, conquanto sejam expressão de uma realidade mais abrangente. A natureza desse tipo de trabalho não supõe abrir mão da autoridade científica e com isso reduzir a realidade às representações que os atores possuem acerca dela, menos ainda dedicar-se ao estudo de biografias por si mesmas. De forma resumida, o trabalho proposto por Lahire, sobretudo em Retratos Sociológicos, objetiva

[...] por um lado, a apreensão do grau de homogeneidade ou heterogeneidade das disposições, das quais os atores individuais são portadores em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras e, por outro, a análise da articulação das disposições e dos contextos de seu estado de aplicação/estado de vigília (ativação/inibição) ou, em outros termos o exame da questão das disposições sob condições, a pesquisa fez com que esquemas interpretativos passassem de um uso semiconsciente para um uso reflexivo e controlado (LAHIRE, 2004, p.26).

Este nosso estudo, em que nos interessamos por projetos de futuro de jovens rurais⁸⁶, intentamos mostrar o papel desempenhado pelo repertório de disposições de cada ator e suas experiências sociais na elaboração de tais projetos, com destaque para as Efas, enquanto dispositivo educacional produtor de disposições e experiências socializadoras e subjetivas (reflexivas). Igualmente, pretendemos mostrar como os jovens manejam essas disposições e experiências, produzidas nesse espaço, em face de situações problemáticas que surgem no decurso de suas vidas. Lembramos que as disposições, fruto de diferentes instâncias de socialização, ancoradas em uma realidade objetiva, não devem ser consideradas um guia de conduta que reduza os atores à mera execução de um papel, devem ser consideradas pelo que são: “um desafio ao qual os homens têm que responder” (FREIRE, 2011, p. 136).

As entrevistas realizadas junto a ex-alunos das Efas são marcadas por temas transversais (terra, trabalho, família) e também por particularidades de cada região (conflitos

⁸⁶No caso, alunos e ex-alunos de um dispositivo educacional voltado aos atores da agricultura familiar (as Escolas Família Agrícola-Efas).

fundiários e dinâmica de movimentos sociais, religiosidade exacerbada e forte ética do trabalho, migração rural-urbana e dinâmica de grandes projetos industriais). Vinculadas a estas grandes questões, em âmbito individual, existem histórias de vida marcadas pela inconstância e por alterações de percurso diante das determinações de ordem econômica, familiar, sentimental, etc.

O fato de serem histórias “singulares” em nada desabona o seu valor heurístico, na medida em que estas trajetórias se vinculam a uma ordem social mais ampla, logo, estão longe de se realizarem à parte de dinâmicas próprias da vida social, sendo por esta razão úteis às análises sociológicas.

A perspectiva lahireana de pluralidade dos atores sociais em face a contextos de ação específicos é adotada na análise do material empírico desta tese por conta de seu alcance explicativo e coaduna com a noção de experiência tratada por Dubet e Dewey. A defesa de tal pluralidade constitui-se em um dos cerne do trabalho teórico-conceitual desses autores e ao mesmo tempo uma das principais críticas de Lahire a Bourdieu.

Na experiência de campo desta pesquisa, e no decurso da sistematização e análise dos dados, emergiram situações e perfis de jovens rurais “não esperados”, ou seja, não enquadráveis nas situações convencionadas como “típicas” da agricultura familiar⁸⁷. Essas situações “diferenciadas” do convencionado “universo da agricultura familiar” estão longe de se constituírem uma exceção⁸⁸, são inclusive verbalizadas pelos atores sociais no processo de pesquisa, sobretudo, quando os jovens falam de si mesmos, de suas práticas e dos espaços em que habitam.

É comum que estes atores da agricultura familiar, ao falar de si, do espaço onde vivem e das situações nas quais estão imersos, recorram a antinomias evocando pares de oposição, tais como: rural/urbano; campo/cidade; professor/monitor; efa/escola tradicional; agricultura tradicional/agroecologia, etc. A diversidade de jovens e situações encontradas mostra que devem ser rechaçadas as tentativas de homogeneização destes atores e de suas realidades,

⁸⁷Jovens com um bom nível educacional e integrados às novas tecnologias da informação, muitos deles cursando ou com ensino superior já completo, ocupando espaços de destaque dentro das suas unidades produtivas a partir do reposicionamento de questões de gênero e geração no interior dessas famílias, etc.

⁸⁸Essa é uma crítica importante que Lahire faz acerca da generalização de propriedades de certo de grupo a todos os seus membros. Algo que pode até funcionar quando se trabalha com grandes grupos, mas que gera problemas em estudos de cunho qualitativo, quando se percebe que as características atribuídas a um grupo não necessariamente se manifestam em seus componentes.

sejam as pesquisas ou o trabalho social decorrentes da ação do Estado ou ainda trabalhos individuais de pesquisa menos focados em abordagens microssociológicas.

Nunca é demais lembrar que a situação dos agricultores familiares hoje diferencia-se muito daquela de décadas passadas. Inclusive os jovens que, sem dúvida, distanciam-se em atitudes e comportamentos indicados nos primeiros trabalhos acerca do campesinato no Brasil. Ainda mais se considerarmos os efeitos da revolução informacional sobre os meios de comunicação que aproximam o espaço rural de forma definitiva da dinâmica socioeconômica e cultural do espaço urbano, integrando física e simbolicamente estes dois espaços⁸⁹.

2.3. A Escola Família Agrícola enquanto dispositivo de formação de jovens ligados à agricultura familiar

Os *projetos de futuro* dos jovens rurais, considerados neste trabalho, são influenciados por processos de socialização ocorridos desde a infância. Desse modo, o aprendizado incorporado nesse momento da vida constitui-se a base do repertório de disposições formado pelos atores ao longo de suas trajetórias⁹⁰, influenciando, portanto, na sua tomada de decisões sobre seu futuro profissional. De todas as instituições socializadoras interessa a este estudo a escola, atravessada, simultaneamente, por questões e agentes vinculados à educação (currículos, disciplinas, instrumentos pedagógicos, professores, etc.) e à juventude (estudo, namoro, novas tecnologias, tempo livre, projetos de futuro, etc.).

Tomamos as Escolas Família Agrícola – Efas como dispositivos institucionais de formação de jovens voltados à agricultura familiar⁹¹. A ideia de dispositivo nas ciências sociais ganhou força nos anos de 1970 a partir dos trabalhos de Michel Foucault, para quem um dispositivo consiste em

⁸⁹A modernidade no Brasil, como tratou Francisco de Oliveira, se processou a partir da recomposição de elementos “modernos” e “arcaicos” (Essa discussão está presente no capítulo 2 desse trabalho).

⁹⁰Deve-se ter mente que os atores no decurso de suas vidas são confrontados a uma série de situações e instituições que dão origem a um movimento incessante de incorporação de novas disposições.

⁹¹Na origem, a escola atendia apenas jovens filhos de agricultores familiares, porém, na última década tem havido um aumento da procura por este tipo de educação por parte de famílias cujos pais/ou responsáveis exercem profissões outras que não a agricultura. Para serem atendidas as suas demandas as famílias adotam diversas estratégias, entre elas apontar vínculos de pertencimento com a dinâmica da agricultura familiar (um tio distante agricultor, um avô, etc.).

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Inspirados na obra de Foucault, sobretudo, postulando a centralidade conferida ao conceito de dispositivo, autores como Deleuze, Agamben, Barbot e Dodier passaram a produzir suas próprias formulações acerca dessa noção, com foco na relação estabelecida entre os atores sociais e os dispositivos.

Neste trabalho, interessa-nos particularmente o tratamento dado à questão por Dodier (2016), Dodier e Barbot (2014a, 2014b, 2017), no que se refere à abordagem processual dos dispositivos, em especial, a atenção dedicada ao trabalho normativo⁹² dos atores. Isso porque, se de um lado, os dispositivos têm o potencial de condicionar/influenciar a ação dos atores, de outro, há também reflexividade e produção de questionamentos sobre o dispositivo e sobre os papéis exercidos pelos demais agentes que o integram. Desse modo, pensamos que os dispositivos são dotados de propriedades que podem auxiliar na elucidação das complexas dinâmicas que envolvem as Efas na sua relação com diferentes atores (professores, estudantes, pais de alunos, lideranças políticas, etc.) e mesmo com outros dispositivos voltados ao desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar.

Dodier e Barbot (2017) elencam quatro grandes propriedades presentes nos dispositivos: sua heterogeneidade interna, exemplificada na variedade de seus componentes, “[...] uma relação dual para com os ideais, o fato de os dispositivos preencherem uma finalidade, bem como de desempenharem um poder de transformação com relação aos indivíduos colocados em contato com eles” (p.488). Mas, de que maneira estas propriedades aparecem no caso em análise, as Efas?

A heterogeneidade parece ser um elemento comum nas diferentes abordagens sobre dispositivos. Justamente essa propriedade é que permite pensar a dinâmica das Efas, para além da questão do ensino, ou seja, enquanto um dispositivo de formação, aparato de

⁹²Por trabalho normativo dos atores, designam-se “as avaliações, positivas ou negativas, que os indivíduos sustentam de modo explícito sobre os estados de coisas” (DODIER e BARBOT, 2017, p. 491)

agenciamento que integra em seu bojo, além dos *atores* (professores, alunos, pais, lideranças rurais, etc.), *objetos técnicos* (a propriedade fundiária, prédios, equipamentos diversos, estufas, viveiros, etc.) e *situações* (espaços de interação como cursos, reuniões, visitas técnicas, intercâmbios, torneios de família, festas beneficentes, etc.).

Relativo aos objetos, Dodier e Barbot (2017) ponderam que “[...] a análise feita através dos dispositivos evidencia o conjunto de regras, de palavras ou de enunciados aos quais esses objetos estão relacionados e através dos quais eles exercem uma influência sobre as condutas dos atores” (p.489). O mesmo pode ser percebido de forma clara em dois elementos presentes em cada uma das escolas pesquisadas: os prédios onde se desenvolvem as atividades e a área de terras agricultáveis, no entorno da escola, onde se realiza o trabalho prático⁹³.

A conformação desses espaços (prédios, salas de aula, refeitórios, estufas, áreas de plantio, etc.) obedece a uma lógica de constituição ligada a uma dada normatividade que atua nos processos sociais em ocorrência, tais como: cooperação, disputas, coerção submetendo jovens alunos e demais integrantes do corpo escolar. A ausência ou não de grades em sala de aula, os traços arquitetônicos e a forma de dispor os prédios, salas organizadas com carteiras em círculos ou enfileiradas, o uso ou não de sinal sonoro para demarcar o início e término de cada aula, a presença ou não de símbolos religiosos, são elementos que apareceram na experiência de campo e que dizem muito sobre as concepções filosóficas de cada uma das unidades, sua orientação política e sua prática de ensino – questões atreladas às realidades sócio-históricas de cada uma das regiões onde as Efas estão instaladas.

A unidade de produção (área de terras agricultáveis, no entorno da escola) que integra a propriedade escolar, denominada em alguns casos de “propriedade modelo”, desempenha igualmente um papel coercitivo/formativo. A utilização de novas tecnologias de cultivo e manejo agrícolas é, ao mesmo tempo, um espaço de cumprimento dos objetivos das Efas e

⁹³O chamado trabalho prático é um elemento da pedagogia utilizada pela escola. Consiste na realização coletiva de tarefas diárias que possuem um caráter pedagógico e ao mesmo tempo são fundamentais para a manutenção das escolas vis a vis a ausência crônica de pessoal para se ocupar dessas tarefas (capinar, plantar, colher, cuidar de animais, limpar os prédios, salas, banheiro, etc.).

uma estratégia para influenciar jovens alunos e suas famílias através de práticas, discursos e demonstrações sobre aumento de produtividade, diversificação produtiva e agroecologia.

A unidade produtiva aparece como o centro da vida educativa das Efas, local de experimentação e de aproximação entre a dinâmica escolar e a dinâmica produtiva familiar, entrecruzadas pelo trabalho na terra. Através desse processo, os jovens colocam vivências individuais/familiares à prova no contato com as práticas produtivas de seus colegas e suas respectivas famílias e com o saber técnico representado pela figura do professor (monitor). Essas experiências processadas no espaço escolar adentram às famílias por meio de seus filhos estudantes (através de conversas informais e dos instrumentos da pedagogia, como os planos de estudo⁹⁴) como também em ocasiões produzidas pela escola, com o intuito de estreitar laços com as famílias (dia da família na escola, mutirões de limpeza de pastagens ou lavouras, cursos técnicos ofertados na escola por órgãos de assistência técnica).

A ação normativa decorrente dos elementos expostos acima sofre um contraponto exercido pelos atores, constituindo-se o seu trabalho normativo. Merecem atenção os atores que tomam parte desse dispositivo: aqueles com vínculos diretos (professores, alunos, pais, equipe escolar, etc.) e os de atuação esporádica (agentes de assistência técnica, líderes de organizações sociais, representantes de igrejas, ex-alunos, pesquisadores, etc.). Igualmente, as diferentes situações aí produzidas, nas quais se pode apreender o trabalho normativo dos atores acerca desse dispositivo de formação. O trabalho normativo é aqui entendido enquanto “uma forma geral de avaliação, positiva ou negativa que os indivíduos estabelecem acerca de um estado de coisas” (DODIER, 2016, p. 2. Tradução nossa). Esse trabalho normativo passa necessariamente pela observação das expectativas alimentadas pelos atores em torno do dispositivo (BARBOT e DODIER, 2014a e 2014b) vis-à-vis as finalidades que lhe são atribuídas, como também do papel exercido por cada um dos atores no interior desse mesmo dispositivo.

Ao tratar da orientação reflexiva subjacente à prática dos atores, enquanto trabalho normativo, Dodier e Barbot (2017) sinalizam dois movimentos que emergem a partir de um

⁹⁴O plano de estudo ou P.E é o elemento pedagógico que estabelece a vinculação entre o tempo escola e o tempo comunidade, possibilitando diálogos entre estes dois espaços. A partir das questões contidas no P.E, elaboradas de forma coletiva pelos alunos, mediada pelos monitores, que se estabelecem as problemáticas centrais que as disciplinas terão que dar conta, sem que isso signifique restrição na abordagem dos conteúdos. O plano de estudo está vinculado diretamente aos temas geradores previstos para cada ciclo de aprendizagem.

quadro de referência de um dado dispositivo. No primeiro caso, “[...] os indivíduos se posicionam a respeito da maneira como esse [o dispositivo] lhes parece ou não ajustado às suas expectativas” (p.492). Por exemplo, quando alunos avaliam de forma positiva as disciplinas técnicas, mas se queixam da pouca ênfase em disciplinas básicas como matemática e português. No segundo caso, esse trabalho normativo pode levar a formas de avaliação da conduta de outros atores que integram o dispositivo, ou seja, “[...] os indivíduos julgam como outros indivíduos se conduzem, são conduzidos ou deveriam conduzir-se em relação a esse dispositivo, individual ou coletivamente” (idem). É o caso, por exemplo, de alunos que se queixam da forma como a propriedade produtiva escolar é gestada, do empenho dos monitores⁹⁵ durante o trabalho prático, etc. Essas situações de “avaliação” “sobre o dispositivo” e “no dispositivo”, examinadas em nosso trabalho de campo, assumem com frequência contornos de informação, confiança e mesmo denúncia⁹⁶.

Outra propriedade dos dispositivos é sua capacidade de veicular ideais e influenciar práticas (DODIER E BARBOT, 2017). Deve-se ter atenção nesse caso tanto aos ideais que são imanentes ao dispositivo, ou seja, constitutivos deste, quanto àqueles atribuídos pelos atores no decurso do seu trabalho normativo. A análise da questão referente aos ideais impescinde do exame dos múltiplos instrumentos que compõem um dispositivo (documentos institucionais diversos, com destaque para o plano de formação, o projeto político pedagógico, as atas de reunião, etc.), considerando as alterações processadas nesse dispositivo ao longo do tempo.

Existe outra propriedade vinculada em alguma medida aos ideais, na medida em que os dispositivos têm por razão de existência o cumprimento de suas finalidades, formulação derivada da ideia de “função estratégica dos dispositivos” presente em Foucault (1998). As Efas, por exemplo, foram criadas com a participação de famílias camponesas, lideranças rurais e, em especial, por religiosos (jesuítas), para enfrentar duas grandes “urgências” daquele período: a primeira delas, o déficit educacional dos filhos de agricultores familiares, decorrente da não cobertura estatal na área da educação rural; a segunda, o suposto do importante êxodo da juventude rural em direção aos centros urbanos, situação que poderia

⁹⁵Nas Efas os professores são chamados de monitores, segundo estas instituições por estes agregarem a seu ofício tarefas que vão além do ensino *stricto sensu*, compreendendo a monitoria, orientação, acompanhamento de estágios, etc.

⁹⁶Denúncia não no sentido de reportar algo ilegal, mas de enunciar a um agente externo uma divergência incontornável em relação a uma postura, um procedimento, etc.

colocar em risco o processo de sucessão na agricultura de base familiar e, por consequência, a continuidade das atividades agrícolas tradicionalmente assumidas pelas gerações mais novas.

Após 50 anos de existência das Efas, essas duas questões permanecem atuais, muito embora uma série de outras problemáticas tenha se introduzido na dinâmica das famílias rurais e, por extensão, no dispositivo de formação. Na medida em que novas expectativas foram adjudicadas às Efas, outros atores passaram a integrá-las ou a guardar algum tipo de relação para com estas, tencionando seus ideais originários⁹⁷.

Recompor esse processo é tarefa da pesquisa. Para além da história particular de um determinado dispositivo, torna-se necessário acompanhar alterações em pautas de alguns movimentos sociais, como por exemplo aqueles na área da educação; as distintas formas de agenciamento, as relações conflitivas estabelecidas entre Estado e agentes sociais, os costumes e as expectativas que diferentes atores guardam ao longo do tempo em relação ao dispositivo e àqueles que o integram⁹⁸.

De forma complementar, deve-se ter em mente o quadro mais amplo de dispositivos que fortalecem a agricultura familiar⁹⁹. Esse fornece elementos importantes para a compreensão tanto dos ideais veiculados pelas Efas, quanto das finalidades estabelecidas pelos diversos atores envolvidos.

Para concluir o quadro das propriedades dos dispositivos, atém-se a seu poder de transformação. Para Dodier e Barbot (2017), o impacto transformador dos dispositivos sinaliza questões acerca da transformação dos espaços e dos indivíduos, das capacidades destes de intervirem no ambiente e, particularmente, nas condutas de outros atores. Assim, “[...] os dispositivos devem ser pensados simultaneamente sob o ângulo das coerções que

⁹⁷Com alguma constância novos atores têm sido chamados a colaborar com Mepes e suas ações mudando a configuração original do movimento. Cabe as seguintes indagações: esses sujeitos partilham valores comuns em relação a concepções de mundo/sociedade, de rural, de agricultura e de educação? Quais são as contradições mais evidentes que se apresentam?

⁹⁸A inspiração para um trabalho do gênero pode ser encontrada em Barbot (2017) e, para alargar o escopo para além do dispositivo, autores da microhistória italiana como Geovani Levi, por exemplo.

⁹⁹Os anos de 1990 demarcam uma “virada” discursiva e política em torno do debate sobre formas camponesas e familiares de produção e vida no campo. A questão dos “pequenos produtores” - antes restrita aos do sul do país - se nacionaliza, incorporando realidades do norte e nordeste, constituindo um novo sujeito coletivo agora denominado agricultura familiar (MEDEIROS, 2010).

eles exercem e dos suportes que podem oferecer aos indivíduos para agir” (p. 496) no seu trabalho normativo.

No quadro dos dispositivos de fortalecimento da agricultura familiar, a ação das Efas, enquanto aparatos de formação de jovens rurais, mostra-se valiosa nos esforços para a permanência dos jovens no campo. O que contraria a literatura que associou, de forma quase automática, o acesso dos jovens rurais à educação à sua saída do campo.

Alguns autores como Carneiro (1998) e Ferrari et al. (2004), ao tratar da sucessão na agricultura, em décadas anteriores, convergem na constatação de que o acesso à educação por parte da juventude rural, em geral, se deu como estratégia familiar ou individual para a saída do campo, especialmente no caso das mulheres. A educação teria atuado como uma espécie de passaporte para a vida urbana e, em muitos casos, como forma de “compensar” os filhos preteridos em relação à transmissão da terra, ou seja, em face da não possibilidade de divisão do patrimônio fundiário entre todos os herdeiros legais. O estudo funcionaria como forma de indenização, possibilitando a esses uma inserção laboral nas cidades¹⁰⁰. Sob esta ótica, a sucessão na agricultura familiar caberia aos menos capazes intelectualmente, aos diagnosticados pela família como “sem jeito para os estudos” ou os que não tiveram acesso à educação.

De certa forma, essa é a visão do senso comum sobre as populações rurais que precisa ser desconstruída. Esta noção encobre as razões pelas quais o campo ostenta índices educacionais tão baixos, na medida em que naturaliza processos estruturais responsabilizando os jovens que de fato são vítimas da ausência de políticas públicas de competência do Estado.

Imaginar que o acesso à educação leva a automática saída dos jovens do campo é apenas uma maneira de reforçar estereótipos, pois, como demonstrou Valadares et al. (2016), essa relação não existe, antes o contrário, o aumento das taxas de permanência de jovens no campo, nas últimas décadas, se deu sobretudo em função da sua escolaridade. Esse dado remete à formulação de projetos de vida e futuro dos jovens rurais. Estes projetos, construídos a partir de múltiplas influências, constituem-se elemento importante para compreender as articulações que se estabelecem entre o repertório de disposições juvenis e

¹⁰⁰Obviamente, isso só era possível em famílias de agricultura familiar consolidada. Em contextos de carência recursos financeiros supõe-se que a realidade fosse outra.

os dispositivos de formação. Consequentemente pode auxiliar na compreensão da realidade mais ampla da agricultura familiar na qual se delineiam esses projetos de futuro.

2.4. Entre a observação participante e a observação militante

Diferentemente de outros pesquisadores, que apresentam dificuldades iniciais, no ingresso em um determinado campo, para construir relações de confiança com seus informantes (GEERTZ, 2008; CHAUVEL, 2012; CIPINIUK, 2014), em nossa experiência ocorreu justamente o contrário: a necessidade de construir uma relação de afastamento dada à nossa relação de proximidade com o espaço e alguns agentes.

O interesse em estudar temas relativos ao rural, em específico à agricultura familiar, guarda relação direta com nossa origem rural¹⁰¹ e com a vivência obtida junto a variados atores da agricultura familiar no município de Anchieta, extensivo ao estado do Espírito Santo e, conseqüentemente, do Brasil. Vários foram os momentos ação/reflexão sobre o espaço rural e sobre os atores que o produzem e dão sustentação: da graduação em história ao mestrado em Ciências Sociais, da atuação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, passando pela assessoria do Território Sul-litorâneo até a gerência de desenvolvimento rural de Anchieta/Es. Em todas estas experiências o debate sobre a agricultura familiar e da juventude se entrecruzavam. Até então, estava preocupado com questões de ordem estrutural, notadamente com o efeito de grandes projetos industriais, a partir da década de 1970, sobre a agricultura familiar. Nunca havia antes nos mobilizado o aprofundamento da reflexão sobre as questões ligadas à juventude rural.

Duas experiências recentes nos chamaram a atenção para esta problemática, no que se refere especialmente os desafios que sua juventude enfrenta para permanecer no campo com qualidade de vida e acesso à cidadania. A primeira diz respeito à atuação como professor/monitor na EFA de Olivânia; e, mais recentemente, o trabalho como assistente de

¹⁰¹Meus pais são agricultores familiares e até os 17 anos morei numa comunidade rural com, no máximo, 150 habitantes.

pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA¹⁰². Estas vivências informam em algum grau os questionamentos que propomos nesta tese.

O trabalho como monitor/professor na Escola Família Agrícola de Olivânia possibilitou o contato direto com os instrumentos da pedagogia da alternância (GIMONET, 2007); instrumentos estes que portam vantagens, limites e contradições.

Os principais desafios que essa Efa enfrentava consistiam em manter-se fiel à pedagogia da alternância com uma educação voltada para a formação humana; responder as demandas dos órgãos estaduais e municipais de educação em face da pressão exercida no sentido cumprimento do currículo oficial (condição para o seu reconhecimento pelo Estado); formar técnicos em agropecuária, reconhecidos pela qualidade de sua formação; e atender a pais e alunos no seu desejo de acessar as competências necessárias para o ingresso na educação superior. Agrega-se a isso o contexto de trocas cada vez mais acentuadas entre o espaço urbano e o rural, intercâmbios modeladores de expectativas de pais e alunos.

No projeto de pesquisa *juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar*, executado no âmbito do IPEA¹⁰³, nos dedicamos a investigar a permanência dos jovens no campo tendo como horizonte determinantes estruturais, sem desconsiderar a subjetividade destes jovens rurais, notadamente, seus argumentos respaldando o desejo de permanecer no campo. A partir dessa experiência colocamos em questionamento a usual afirmação de que o projeto prioritário dos jovens consistia em abandonar o trabalho na agricultura familiar para se vincular ao espaço urbano. Possivelmente, parte significativa dos jovens desejassem permanecer no campo; entretanto, para fazê-lo, necessitariam de condições objetivas, entre elas dispositivos favoráveis a esse intento agindo em seus projetos de vida no sentido de proporcionar escolhas (entre ficar e partir).

Em resumo, os lugares em que trabalhamos e militamos e as relações mantidas com instituições e atores supracitados compõem parte daquilo que nos identifica e pelo qual

¹⁰²Trata-se da pesquisa “juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar”, executada de 2015 a 2017.

¹⁰³Projeto executado de 2014 a 2017, no âmbito da Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos Sociais – Disoc/IPEA.

somos reconhecidos¹⁰⁴. Do mesmo modo, aponta para o nível de nosso engajamento, - nos termos de Caillé (2017)-, em relação a essa pesquisa. Engajamento entendido como “ a conversão da atividade própria de um dado campo, o campo científico neste caso, em uma atividade própria do campo ético-político” (p.249). Esta formulação supõe que o engajamento admitido em nossa pesquisa foi perpassado e enriquecido pelos nossos conhecimentos sociológicos, deontológicos, empíricos e teóricos. Isto significa, segundo nossa avaliação, que o envolvimento com o campo não se traduz em comprometimento da análise dos dados do campo e nem do seu caráter “científico”.

No caso de nossa pesquisa, o engajamento pode ser concebido como requisito metodológico crucial para ser considerado “confiável” por esses grupos e instituições relacionadas ao meio rural facilita a nossa entrada em certos espaços e a partilha de informações não facilmente abertas a outros pesquisadores. Frequentemente corremos o risco de, sendo visto como um igual integrante de um determinado grupo, ter dificuldade de acesso a informações de outro grupo. Ou seja, essas situações podem produzir efeitos tanto positivos quanto negativos no processo de pesquisa, exigindo estado permanente de vigilância epistemológica.

Ao ser visto como um “colega”, um ex-monitor, sem dúvida contribui na aceitação da participação na pesquisa, sobretudo na facilitação das condições para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados (encontrar ex-alunos, ser recebido em suas casas, etc.). Também no acolhimento das escolas, no esforço dos monitores em nos envolver em atividades consideradas importantes para pensar a relação juventude e a escola, etc.

Em face dessa proximidade, acrescida por nossa alocação no prédio do estabelecimento de ensino durante a pesquisa, de onde deriva uma imersão maior na realidade escolar, redobramos a atenção para não ser envolvido ou ter que nos posicionar em assuntos privados não relacionados com a pesquisa.

Já no início da pesquisa de campo, observamos que mesmo em escolas não caracterizadas por uma hierarquia rígida, como as Efas, existe alguma forma de

¹⁰⁴Para os agricultores familiares ligados ao Sindicato de Trabalhadores Rurais, continuo sendo o Léo do Sindicato, já para os professores das Efas sou o Léo, ex-monitor. A forma como sou visto e, portanto, apresentado a outras pessoas nestas arenas, em geral, passa por essas adjetivações ligadas à profissão-militância anterior. Elas funcionam como uma espécie de capital ligado à confiabilidade.

diferenciação entre seus atores principais (monitores e alunos), algo que os posiciona de forma muito específica naquele espaço. Além dessa divisão, cristalizada na relação aluno-professor (monitor), existe outra, a geracional, que opõe adultos e jovens. Justamente no meio dessas relações, permeadas sempre por algum nível de tensão, é que desenvolvemos parte importante de nossa pesquisa, buscando equilíbrio e formas de me aproximar de dois grupos bastante heterogêneos: os alunos e os professores (monitores).

Contribuiu fundamentalmente para estabelecer uma relação de parceria, com os professores (monitores) das escolas pesquisadas, o fato de ter exercido esta função na Escola família agrícola de Olivânia – Efao. Desse modo, contamos com a intermediação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - Mepes, instituição mantenedora dessas unidades de ensino¹⁰⁵. Esse nosso vínculo produziu, entretanto, outros efeitos não tão positivos na relação com os alunos¹⁰⁶ que nos viam compromissados com seus professores, mostrando-se inicialmente reticentes. Para contornar esse problema, adotamos como estratégia realizar as refeições, ou parte delas, no refeitório dos alunos e participar em atividades ligadas a seus momentos de lazer, além de atuar também em tarefas na unidade produtiva.

Nesse sentido, como produzir uma relação de estranhamento em relação a uma realidade familiar que tanto nos falam diversos autores? Como proceder em relação ao campo? A inspiração veio a partir da leitura de Gilberto Velho (2003) que destaca os desafios da proximidade e da investigação do seu próprio meio - reflexão provocada a partir de seus trabalhos sobre a classe média carioca (grupo social ao qual ele pertencia) -, sobretudo, quando se utilizou como informantes seus próprios amigos.

Nesse movimento de “estranhar o familiar” decidimos iniciar nosso trabalho de campo a partir da região norte do Espírito Santo, distante 420 km de Anchieta, localizada no Sul desse estado, município onde vivemos, trabalhamos e militamos. No Norte do estado, tudo era novidade: a região, a escola, a equipe de professores, a alimentação, os costumes locais. A estratégia mostrou-se acertada. O que propiciou um movimento do desconhecido

¹⁰⁵Soma-se a isso, a estratégia de morar nas Efas durante todo o trabalho de campo e, sobretudo, a postura de partilhar minhas experiências, ganhos e frustrações enquanto ex-monitor. Adicionalmente, sair após o expediente para confraternizar com alguns monitores/professores resultou em alguns *insights* para melhor compreensão da dinâmica das Efas.

¹⁰⁶Como a escola funciona em regime de semi-internato da adoção dessas estratégias ampliou meu contato com os alunos e assim as oportunidades de escuta e observação.

ao familiar: da região Norte (Efa Vinhático), passamos pelo Centro (Efa Garrafão), até chegar finalmente ao Sul, na escola em que havia lecionado (Efa de Olivânia).

Paulo Freire, em sua *A pedagogia do oprimido*, assevera que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994, p.39). A assertiva em questão ilustra o sentido da nossa experiência de campo, sobretudo o elemento do contato direto com os atores sociais no seu mundo do cotidiano e os aprendizados produtos dessa relação.

A abordagem metodológica que se encontra subjacente à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, nesta pesquisa, se aproxima da observação participante, onde o “(..) investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (LOFLAND e LOFLAND, 1984, p. 12, apud MAY, 2001, p. 177).

A decisão de residir um mês em cada uma das Efas pesquisadas condicionou a relação de convivência com seus professores (monitores) e alunos, possibilitando a partilha das experiências cotidianas, dos desafios a serem enfrentados e o acesso a sua forma de lidar com situações problemáticas, bem como a seus sonhos para o futuro.

Ao elaborarmos o projeto de pesquisa, alguns elementos foram pensados: como seria recebido em campo na qualidade de pesquisador, quais seriam as situações com as quais seria confrontado, como seriam nossas reações e como faria para aplicar os instrumentos planejados (questionários, entrevistas e grupos focais). Como pode-se depreender, o pano de fundo dessas indagações consistia de nossas experiências junto às Efas, primeiro enquanto colaborador e parceiro e, depois, como monitor.

Para além de uma postura de pesquisador, observar e registrar as interações no interior do dispositivo constituíram-se um importante instrumento de coleta de dados. Assim, desde que chegamos à primeira escola iniciamos o recurso de anotar o que víamos e sentíamos. Ao fazê-lo próximo aos atores envolvidos na atividade de pesquisa, notamos que gerava desconfiança, como se estivéssemos avaliando ou censurando suas condutas. Assim, passamos a utilizar alguns expedientes para manter alimentado o caderno de notas e não perder *insights* e questões importantes para o estudo: algumas vezes anotava no celular; em

outras, retinha a informação e imediatamente nos dirigíamos para um lugar reservado para registrá-la. Isso porque o uso ostensivo do caderno causava desconforto para alguns alunos e tendia a prejudicar as interações. Incômodo similar ao causado pelo gravador a certos entrevistados.

Ainda nos primeiros dias, em Vinhático, um jovem nos abordou para perguntar o que anotávamos no caderno de campo. Respondemos: “alguns pensamentos”. Esse jovem, acompanhado de um grupo de meninos e meninas retrucou: “e a gente pode dar uma olhada nesses pensamentos?”. Entregamos o caderno em uma parte do caderno onde descrevíamos a estrutura da escola, ou seja, algo não relacionado diretamente a eles e nem aos professores. Essa situação de pronto fez-nos lembrar de algo enunciado por Valladares (2007) a partir da leitura do livro *Sociedade de Esquina*, de William Foote Whyte, “o pesquisador é um observador que está a todo tempo sendo observado” (p.154).

Situações correlatas, envolvendo professores e equipe técnica, também ocorreram em outras escolas investigadas. A preocupação com estar sendo “avaliado”, manifesta pelos pesquisados, guarda outras explicações para além de nossa presença como ator externo à comunidade escolar. A primeira dessas, a cultura de avaliação externa que envolve o sistema educativo (a figura do supervisor ou coordenador pedagógico, do inspetor de ensino ligado à secretaria de educação, etc.); a segunda, vinculada à anterior, decorre de nosso ingresso nos espaços pesquisados, realizado por intermédio da entidade mantenedora das Efas (o Mepes).

Tais desconfianças, no geral, não são verbalizadas diretamente, elas transparecem em sorrisos nervosos e desconfiados, piadas internas, no silêncio e, principalmente, numa atitude muito comum no início dessa relação entre pesquisador e informantes: a necessidade de destacar elementos sempre positivos da ação das Efas, ou seja, os casos de sucesso. Mas, na medida em que transcorrem os dias, a partir das conversas, trocas de impressão, do diálogo, a figura do pesquisador começa a fazer parte daquele ambiente. Ele torna-se um “estranho familiar” que é “adotado” pelo grupo. Esse movimento exige abertura do pesquisador para falar de si, suas experiências e criar assim empatia e pontos de contato com os atores. O caminho não é dado a *priori*, ele vai se construindo na medida em que se estabelecem as relações com os atores, exigindo sensibilidade para compreender os distintos momentos e situações de interação.

O fato de partilhar um conjunto de disposições, fruto da minha socialização em uma família de agricultores familiares, nos possibilitou alguns pontos de contato com os jovens alunos e também com os professores. Nesse processo, a dinâmica do trabalho prático foi essencial para nos aproximar do grupo, pois, constitui-se momento de significativa interação entre os alunos e monitores e que, a despeito de seguir uma mesma sistemática em todas as Efas, reveste-se de um significado muito particular em cada uma delas (elemento a ser explorado nas análises subsequentes).

O trabalho prático converte-se em um espaço onde os jovens (alunos) podem se mostrar tão ou mais capazes que os adultos (professores). Onde saberes e práticas familiares (“tradicionalistas”) se defrontam com práticas e saberes técnicos (“modernos”) e onde os jovens podem efetuar uma síntese entre essas duas formas válidas e legítimas de conhecimento. No trabalho prático as relações são menos hierarquizadas que em sala de aula e isso está associado a inserção precoce desses jovens no trabalho familiar. Essa situação confere a estes atores um conjunto de conhecimentos práticos reconhecidos e valorizados no espaço escolar e, em alguns casos, pode mesmo conferir uma espécie de autoridade (reconhecida pelo grupo) em relação à prática agrícola.

A análise dessa situação revela, de pronto, a centralidade da dimensão do trabalho na vida desses jovens e dessas comunidades de agricultura familiar. Trata-se de processos sociais geralmente naturalizados por esses atores, os quais o pesquisador acessa em interações cotidianas. Na realidade pesquisada, essa interação-observação, realiza-se nos momentos de trabalho (mutirões, limpeza e manutenção da propriedade, cuidados com os animais, plantio, etc.), na “vida de grupo” (momentos de lazer na escola, os serões, festas, as gincanas) e nas refeições. Ou seja, nos principais espaços onde os jovens podem agir de forma mais fluida.

No que se refere à sala de aula, a frequentamos o mínimo possível, somente quando convidado para alguma atividade específica. Isso porque, as interações dos jovens seriam menos “espontâneas”, mas, principalmente, porque achamos por bem não “invadir” um espaço pertencente aos docentes e com isso melindrá-los. Essa decisão, mostrou-se com o tempo acertada, pois, deixou os docentes mais confortáveis com nossa presença na escola, tornando-os cada vez mais colaborativos.

Embora a observação direta, cujos dados estão relatados nos cadernos de campo, tenha sido útil na análise das interações entre os diferentes atores que compõem o dispositivo, optamos por aplicar instrumentos de coleta de dados adicionais com vistas a fornecer um panorama mais amplo da situação em análise. Inclusive, o sucesso relativo da aplicação dos demais instrumentos (questionários com alunos e ex-alunos, professores; entrevistas e realização de grupos focais) deve muito à postura assumida ao longo da observação participante¹⁰⁷.

2.5. Desenho metodológico e procedimentos adicionais da pesquisa

A utilização do questionário buscou fornecer elementos para construção de um perfil de atores integrantes do dispositivo e, ao mesmo tempo, servir como guia para a seleção dos entrevistados. Na origem, prevíamos apenas questionários para alunos e ex-alunos em função do enfoque do trabalho (a juventude), porém, já na primeira semana de campo, no processo de observação, restou evidente a necessidade de construir um instrumento similar para ser aplicado junto aos monitores das Efas. Para além da construção de um perfil desses atores, o questionário também serviu, simultaneamente, para selecionar aqueles atores que seriam entrevistados (no caso dos ex-alunos) e para a prospecção inicial de discursos sobre campo e cidade e os sonhos e projetos de futuro.

O questionário de ex-alunos foi aplicado aos egressos da turma de 2011. Ao escolher uma turma formada há cinco anos pretendíamos alcançar jovens situados nos extratos superiores da faixa etária jovem (24-29 anos), com trajetórias mais ou menos consolidadas¹⁰⁸. O tempo transcorrido desde sua saída dos bancos escolares seria igualmente suficiente para que estes tivessem colocado em prática um projeto produtivo, ingressado em uma função pública ou no ensino superior, também poderia apontar para um vínculo

¹⁰⁷Participante do sentido *stricto* do termo. O fato dos atores saberem que eu tinha um lado, o da agricultura familiar e o da educação do campo, os deixou muito mais confortáveis em relação a minha presença nas escolas. Ao ponto de ter sido convidado e aceitado integrar o grupo de professores responsáveis pelo trancamento de uma rodovia federal por ocasião dos protestos do dia 1 de maio de 2017.

¹⁰⁸A análise das taxas de permanência do campo a partir das coortes dos censos 1980 a 2010, contidas em Valadares et al. (2016), demonstram uma tendência a maior permanência no campo por parte dos jovens adultos.

empregatício urbano, a formação de uma família, talvez filhos, enfim, muitas outras possibilidades.

Tal instrumento, contendo 46 questões, aborda temas como estudo, trabalho, renda, família, acesso à terra, participação social e comunitária, acesso a bens e serviços e a influência atribuída por eles às Efas em dimensões importantes de suas vidas. Sendo seu objetivo construir, a partir dessas informações, um perfil de egressos e ao mesmo tempo identificar os atores a serem entrevistados.

No processo de aplicação dos questionários, a mobilização dos egressos por parte dos monitores mostrou-se fundamental. A princípio, pensávamos em realizar essa tarefa presencialmente, mas a realidade de campo apontou para a sua impossibilidade, em razão da dispersão geográfica dos alunos e da necessidade de dividir o tempo com outras tarefas da pesquisa. Desse modo, por sugestão dos próprios professores da Efa Vinhático (o primeiro campo), criamos um questionário online. A partir de então, fomos colocados em contato com certos egressos, líderes de suas turmas, por meio dos quais foram contatados os demais ex-alunos.

A Efa de Vinhático, onde iniciamos a pesquisa de campo, converteu-se no local de ajustes dos instrumentos de pesquisa previamente elaborados. Encontrar a maior parte dos jovens com acesso à internet¹⁰⁹ nos surpreendeu positivamente. Assim, a quase totalidade dos procedimentos relativos a esses sujeitos foram encaminhados via WhatsApp, desde a minha apresentação enquanto pesquisador, passando pelo envio do link do questionário, esclarecimentos sobre o instrumento e até a confirmação de preenchimento. O mesmo ocorreu na fase posterior quando, a partir dos questionários, foram selecionados aqueles que seriam entrevistados. Esta seleção objetivou compor um panorama o mais diversificado possível de trajetórias juvenis (homens, mulheres, com ou sem filhos, solteiros, casados, residentes em área rural ou urbana, etc.).

Em relação ao questionário aplicado aos prováveis formandos, este se compunha de 36 questões centradas em dados pessoais, escolaridade e renda dos pais/responsáveis, ocupação

¹⁰⁹Pesquisa do comitê gestor da internet (CGI) mostra que 82% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos no país estão conectadas à internet, porém o acesso das crianças e jovens de áreas rurais (65%) mostra-se inferior aos do espaço urbano (86%); o celular aparece como principal equipamento de acesso do primeiro grupo (CGIB, 2017, p.25).

do jovem, vida comunitária e associativa, projeto de vida e expectativas para o futuro e relação aluno-escola.

Em ambos os casos, as questões formuladas buscaram investigar, preliminarmente, elementos da situação socioeconômica e cultural dos jovens, ou seja, indícios potencialmente utilizáveis no exame de parte do repertório de disposições dessa juventude. Exatamente por isso a atenção dada a dimensão familiar, na sua relação para com o trabalho na agricultura, e ao papel que os jovens atribuem à Efa em relação a dimensões importantes das suas vidas, como por exemplo: trajetórias profissionais, sonhos e projetos para o futuro, autonomia e respeito conquistados junto à família, participação junto às comunidades, forma de enxergar o mundo e luta por direitos, etc.

No que se refere ao questionário aplicado junto aos monitores, este compunha-se de 21 questões divididas em dois blocos: no primeiro, informações pessoais, como estado civil, raça/cor, escolaridade etc.; no segundo, atividades profissionais pregressas e atuais, assim como tarefas desempenhadas em âmbito escolar (para além das disciplinas e sala de aula). Para recompor o perfil dos monitores pareceu interessante formular questões acerca do local de residência destes, ou seja, se nos limites da propriedade escolar – a partir de moradia cedida pela Efa – ou fora desta.

O fato de morar no seu próprio local de trabalho, como ficará demonstrado posteriormente, tem implicações importantes nas formas de sociabilidade desses trabalhadores. Tal fato, possibilita maior controle do “patrão” sobre seus empregados, indo além dos limites da jornada de trabalho oficial¹¹⁰ e expõe uma dinâmica conflitiva atual envolvendo estes profissionais (os monitores) e seu empregador (o Mepes)¹¹¹. Trata-se, pois, de uma discussão acerca dos limites do processo de exploração ou autoexploração dessa mão de obra, que expõe a contradição que permeia a existência desses trabalhadores-militantes. Como efeito secundário e decorrente, observa-se uma dinâmica de pequenos conflitos tácitos ou velados entre estes profissionais. Isso se deve, sobretudo, às posições e níveis de engajamento de cada um desses profissionais às atividades desenvolvidas pelas Efas, logo,

¹¹⁰Isso porque morar neste espaço implica seguir certas normas de conduta que expõe um forte controle moral sobre a vida dos monitores e que denuncia a contradição entre uma postura vanguardista em torno da luta pela terra e direitos e o conservadorismo em torno dos costumes.

¹¹¹Dinâmica acentuada pelas dificuldades financeiras pelas quais passa o Mepes em função da redução do valor de seu convênio com o governo do estado, o que leva a atrasos salariais.

pressupõe um processo de avaliação constante de sua própria conduta e dos demais colegas, vis-à-vis um tipo ideal de monitor de Escola Família, portador de um conjunto de qualidades técnicas e morais exemplares.

Como já esperado, o nível de adesão à pesquisa foi bastante alto refletindo no número elevado de questionários preenchidos em todos os três campos (Vinhático, Garrafão e Olivânia). Para trabalhar essas informações optou-se pela utilização da ferramenta Excel que permite extrair as informações por meio de diferentes cruzamentos de variáveis, no caso dos alunos e egressos, com especial ênfase no elemento gênero¹¹².

Outra técnica de coleta de dados utilizada, as entrevistas semiestruturadas pressupõem privilegiar o ponto de vista dos atores, algo que não implica na redução da realidade social ao conjunto de suas trajetórias pessoais e “particulares”. Ao contrário, interessa saber que elementos do social subjazem o conjunto de discursos, crenças e práticas que emergem por ocasião da entrevista, ou seja, no momento de interação entre o ator e o pesquisador.

O uso consorciado de diferentes tipos de fontes ao se trabalhar o conteúdo de entrevistas de natureza biográfica¹¹³ cumpre com uma parcela dos cuidados metodológicos adotados nesse trabalho e visa, sobretudo, aportar novos elementos descritivos e analíticos àquelas informações fornecidas pelos atores em diálogo com o pesquisador. Busca, igualmente, escapar de uma postura hiper-empirista, em que o testemunho fornecido pelos atores, considerado límpido e “transparente” configura-se o “coração da pesquisa sociológica” (DEMAZIÈRE e DUBAR, 2004, p. 24), sem recair, contudo, em uma postura de suspeição absoluta em relação a fala dos atores.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com diferentes atores (ex-alunos, coordenadores, monitores com mais anos trabalhados e fundadores das Efás) e objetivaram, entre outras coisas, demarcar o lugar desses no interior do dispositivo.

¹¹²Embora não se trate de um trabalho sobre gênero, essa discussão atravessa-o, na medida em que são nítidas as assimetrias entre os sexos quando se estuda realidades de agricultura familiar. O mesmo se aplica a realidade em questão.

¹¹³As entrevistas, a despeito de serem semiestruturadas, ou seja, partirem de um conjunto de questões previamente elaborado assentam-se sobre questões e temas que extrapolam a relação dos professores e fundadores das Efás para com esse dispositivo. Abordam temas como família, relações com a terra, trabalho, todos eles elementos importantes para compor o panorama de fundação das Efás, bem como seu funcionamento ao longo do tempo.

No que se refere aos egressos, a seleção dos entrevistados se deu a partir dos perfis traçados previamente nos questionários e buscou alcançar um conjunto o mais heterogêneo possível de atores e trajetórias (distintas profissões, locais de residência, engajamentos, estado civil, cor/raça, gênero, etc.). As questões formuladas giram em torno de temas como: os espaços ocupados por estes no mundo do trabalho; seus engajamentos político-associativos; a forma como percebem/avaliam a vida no campo ou na cidade; o papel que atribuem à escola, à família e aos amigos nas suas vidas; seus sonhos e projetos para o futuro, etc.¹¹⁴

A quase totalidade desses entrevistados compunha-se de desconhecidos, logo, no momento das entrevistas dispunhamos somente de informações coletadas no questionário e de mensagens trocadas via whatsapp, o que exigiu a criação de empatia mínima necessária a sua boa condução¹¹⁵.

Os locais de realização das entrevistas foram os mais variados possíveis: Efas, casas de alunos, bares à beira da estrada, no local de trabalho (empresas e escolas), assentamentos da reforma agrária no Espírito Santo e na Bahia, universidades, enfim, qualquer espaço onde se pudesse sentar e conversar. Em apenas um caso não foi possível efetuar o registro em áudio¹¹⁶.

Quanto às entrevistas com coordenadores (monitores investidos de função de direção, seja ela administrativa, pedagógica ou da propriedade), era de nosso interesse os desafios de suas áreas e equipes e os prognósticos por eles realizados em relação à continuidade do trabalho formativo das Efas. Essas entrevistas foram realizadas nas últimas semanas de estadia em cada Efa, quando já se notavam laços de proximidade, ainda que

¹¹⁴Com esse grupo foram realizadas 21 entrevistas, com tempo médio de 50 minutos cada.

¹¹⁵Consideramos uma boa condução de entrevista aquela que estabelece de pronto uma afinidade entre entrevistador e entrevistado permitindo um diálogo fluido entre as partes, em que as respostas vão além de frases curtas e econômicas, onde o entrevistado tem vontade de elaborar, agregar informações, questionar o sentido do que está sendo demandado, etc. Em momento algum estamos desconsiderando os jogos que estão por trás dos discursos que são enunciados pelo entrevistado, tampouco as relações de poder que perpassam uma entrevista.

¹¹⁶Trata-se de uma entrevista com um egresso no segundo campo da pesquisa. Não podendo usar o gravador anotei o máximo das informações que pude e fiz um relatório logo que cheguei em casa, de forma a guardar o máximo de detalhes possíveis. A recusa me surpreendeu, pois, vinha de um conjunto de experiências onde os jovens não haviam obstado o uso do gravador. Disfarcei a surpresa e perguntei se podia anotar nossa conversa, ao que ele assentiu.

superficiais, entre o pesquisador e os atores e já se conhecia um pouco mais a dinâmica de funcionamento de cada escola¹¹⁷.

No caso dos monitores com maior tempo de serviço às Efas, o foco eram os elementos da trajetória pessoal e profissional na sua relação para com sua atuação nestas escolas. Interessava, neste caso, recompor suas trajetórias a luz de transformações observadas por estes no interior do dispositivo de formação, a Efa¹¹⁸.

Em duas Efas (Vinhático e Garrafão) houve a ocasião de entrevistar membros fundadores. Neste caso, as questões buscaram recompor as trajetórias destes atores, demarcando o início do seu contato com o Mepes e os esforços de tais agentes no processo de fundação dessas escolas¹¹⁹.

Não realizamos entrevistas com os atuais alunos, sendo este público direcionado à realização de grupos focais. O grupo focal¹²⁰ é uma técnica de pesquisa utilizada nas ciências sociais e está alicerçada no registro e análise de discussões, consensos e dissensos formulados por um grupo em torno de um determinado tema (GONDIM, 2003). A sistemática adotada difere-se daquela de uma entrevista coletiva onde se desenvolve uma dinâmica de perguntas e respostas.

Não por acaso, é consensual entre aqueles que utilizam essa técnica, a orientação para que o mediador intervenha o mínimo possível nas discussões do grupo, uma vez que sua tarefa seria essencialmente garantir a continuidade da discussão através das diferentes questões norteadoras do debate, bem como o respeito a fala de todos (PIZZOL, 2004). Exatamente por isso, recomenda-se ao moderador não efetuar interrupções abruptas e manifestações de assentimento ou reprovação em relação a qualquer opinião dos integrantes do grupo.

¹¹⁷Trata-se de 7 entrevistas com duração média de 60 minutos cada.

¹¹⁸Trata-se de 3 entrevistas com duração média de 1 hora 15 minutos cada.

¹¹⁹Trata-se de 3 entrevistas com duração média de 60 minutos cada.

¹²⁰Não confundir grupo focal com grupo de discussão. Este último nasce no contexto dos estudos de sociologia do consumo, sendo forjado na intersecção entre a linguística, a psicanálise e a sociologia; está voltado para a identificação do “discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado” (GONDIM, 2003, p. 151).

Ao todo foram realizados seis grupos, sendo dois em cada Efa (um masculino e o outro feminino). Integraram as discussões os alunos matriculados na última série do curso técnico em agropecuária, ou seja, os prováveis formandos 2017.

Os grupos tiveram um recorte de gênero em função de algumas questões, como por exemplo: a necessidade de que estes atores se reconhecessem enquanto grupo o mais homogêneo possível, com vistas a alcançar uma maior fluidez nas discussões (jovens, formandos, homens ou mulheres); a existência de assimetrias de gênero nos contextos de agricultura familiar justificando a criação de um espaço para uma discussão entre jovens homens e jovens mulheres; e, por fim, a necessidade de realizar grupos com até 12 membros, de forma a privilegiar as interações e discussões entre seus integrantes, sem com isso ocasionar a formação de subgrupos.

A realização de cada grupo foi precedida de uma apresentação da dinâmica a ser adotada e dos objetivos da atividade, sendo ressaltados o seu caráter voluntário e a garantia do anonimato dos participantes.

Cada uma das sessões se desenvolveu em torno de quatro questões mobilizadoras assentadas sobre um conjunto de pontos de observação¹²¹.

A primeira delas consistia num exercício de “elaboração conceitual” dos jovens a partir de suas múltiplas vivências em comunidades de agricultura familiar. Era necessário explicar para alguém que hipoteticamente ficou fora do país durante as últimas duas décadas quem eram os jovens que viviam atualmente nas áreas rurais, como estes poderiam ser caracterizados em termos de gostos, vivências, projetos, etc.

Uma marca fundante das elaborações desses jovens nessa questão foram as comparações estabelecidas em relação a seus homólogos urbanos, tanto para afirmar-se

¹²¹Os pontos de observação são subtemas, extraídos da literatura sobre juventude rural e de outras experiências em campo, em torno dos quais imaginava-se que as discussões em cada tópico poderiam tocar. Por exemplo, a primeira questão, a discussão sobre quem são os jovens que vivem hoje no campo, os temas de observação eram: a) Visão positiva ou negativa dos jovens do campo? É o que não teve oportunidade de estudo ou de trabalho? É o que não quis estudar? É o que se identifica com a vida rural? É que o deseja contribuir para sua comunidade? É o que dispõe de terra ou de um projeto produtivo próprio? É o que gosta de trabalhar na agricultura? É o que tem expectativas favoráveis sobre o futuro no campo?; b) Diluição das fronteiras entre urbano e rural, avanço de valores e costumes urbanos; c) Diversidade dos jovens, no que diz respeito a gênero, raça/cor, região, faixa etária, entre outros; d) Papéis assumidos pelos jovens, o lugar dos jovens na família (atividades produtivas e reprodutivas), na comunidade (igreja, grupos de jovens, associações produtivas), na sociedade (são os portadores do novo? São responsáveis pela transformação, por um novo modelo de agricultura?

positivamente enquanto uma juventude trabalhadora (em razão da sua inserção precoce no mundo do trabalho), responsável e detentora de uma maior qualidade de vida, quanto para apontar sua condição de “igualdade” no acesso a bens e serviços antes relacionados apenas ao espaço urbano¹²².

A segunda questão explora os motivos da permanência dos jovens no campo, indaga-se por que os jovens permanecem nestes espaços e qual o projeto de vida daqueles que ficam. As respostas evidentemente são variadas e espelham o universo de experiências pessoais dos membros do grupo. As falas são constantemente exemplificadas por exemplos familiares e comunitários, logo, não abarcam realidades muito distantes geograficamente. O “gosto” pelo trabalho na terra e o imperativo de “ajudar” a família aparecem logo como as primeiras explicações. Esse “gostar” naturalizado pelos jovens é fruto de um conjunto de disposições incorporadas ao longo do seu processo de socialização, sendo acentuado pelo peso moral que pode se revestir a sucessão rural em certos contextos de agricultura familiar.

Nesta discussão sobre “os que ficam” aparece um perfil de jovem caracterizado pelo interesse em colocar em curso um projeto produtivo de caráter inovador e, muitas das vezes, diferente daquilo que os pais até então desenvolvem. Os jovens sinalizam dois elementos que subjazem, no geral, a trajetória desses jovens “empreendedores”: o primeiro, ter passado por algum tipo de formação técnica/capacitação (no geral a Efa); o segundo, ter vivenciado a experiência de deixar a terra dos pais e ter se submetido a um trabalho assalariado na cidade. Nesse sentido, são variados os relatos de retorno de jovens ao campo.

A terceira e a última questão, pensadas separadamente, foram abordadas conjuntamente na dinâmica dos grupos em razão de sua proximidade. Indagava-se até que ponto a Efa, a família e os amigos influenciavam nos projetos de futuro dos jovens. As respostas para esta questão deixam evidentes o peso que a estrutura familiar tem na definição dos projetos de futuro dos jovens, menos pela imposição, mas muito mais pelos laços de solidariedade que se estabelecem entre os seus integrantes, o que faz com que os jovens, no geral, tenham sempre que pensar a conveniência de seus projetos individuais em relação a vida do grupo familiar.

¹²²Evidente que o acesso a bens e serviços entre jovens urbanos e rurais é ainda muito assimétrico, mas é interessante notar como que o acesso a vestuário, a certas marcas, internet, equipamentos como celular, notebook e jogos gera o sentimento de equiparação entre esta juventude.

Alguns princípios organizam a análise do material empírico e explicam o movimento dinâmico e não sequencial assumido na tese, responsável pela articulação entre as dimensões da produção, da análise e da reflexão teórica.

O tratamento dos dados inspira-se na análise de conteúdo enquanto conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos. “O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas¹²³ é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução” (BARDIN, 1977, p. 09). Neste particular, a utilização da análise categorial aparece como elemento primeiro da organização do material produzido em campo por meio de anotações, questionários, entrevistas e grupos focais. Parte-se da totalidade dos diferentes textos em direção a verificação da “frequência de presença (ou se ausência) de itens de sentido” (Idem, p.37), ou seja, um processo preliminar de categorização que auxilia a colocar em ordem o material.

Embora os instrumentos de coleta de dados tenham inúmeros pontos de contato e seus dados possam ser analisados de forma integrada, na sua origem, eles foram concebidos cada qual para dar conta de um determinado objetivo específico da pesquisa. Assim, a análise categorial por grupo de dados pareceu a escolha mais adequada para o tratamento inicial dos dados.

Tal qual o arqueólogo, o sociólogo se vê cercado de vestígios, de elementos indiciários a partir dos quais fará inferências sobre o emissor da mensagem e igualmente sobre seu meio (BARDIN, 1977). Estas inferências estão alicerçadas em leituras consagradas em determinado campo de estudos e na realidade observada. A inferência pode ser considerada a fase intermediária entre a descrição inicial (categorização) e a interpretação, ou seja, o resultado final esperado da análise (Idem).

O esquema analítico proposto recebe também influência da construção típico-ideal weberiana. Ela esteve inicialmente presente na estratégia de recolhimento de dados, ao se privilegiar nas entrevistas diferentes trajetórias juvenis, de forma a abarcar uma variedade de trajetórias típico-ideais e aparece, por consequência, na análise dos dados enquanto casos exemplares e ilustrativos. Deve-se destacar, entretanto, que os critérios utilizados para uma construção típicos-ideais não estão relacionados as noções estatísticas de “média” e “valor

¹²³“Desde o cálculo de frequências que fornecem dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos” (BARDIN, 1977, p.09).

modal” referentes a uma coleção expressiva de casos empíricos, isso porque nossa amostra é reduzida e, logo, não representativa. O que se faz, com inspiração à construção típico-ideal weberiana, é a ilustração do trabalho com os dados relativos a trajetórias juvenis consideradas recorrentes nos espaços investigados.

3. HISTÓRIA DE UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS: ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO ESPÍRITO SANTO E SUA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1. A fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - Mepes e o início da pedagogia da alternância no Brasil

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes é uma organização não-governamental fundada em Anchieta (Sul do Espírito Santo), no ano de 1968, por lideranças rurais e urbanas articuladas em torno da figura do jesuíta Humberto Pietrogrande¹²⁴. A instituição apresenta como seu principal objetivo “promover a *formação integral dos jovens e famílias* rurais em seus aspectos econômico, tecnológico, político, social, ambiental e espiritual e a transformação de seu meio, através da ação comunitária” (MEPES, 2015, p. 05. Grifos nossos).

Quando de sua fundação, o estado do Espírito Santo vivenciava significativas transformações econômicas e sociais. A economia capixaba, antes alicerçada na agricultura de base familiar, sofria os efeitos da política de erradicação dos cafezais implantada pelo governo federal¹²⁵. Essa política produziu o desemprego da mão de obra agrícola, a falência de milhares de pequenos agricultores e o aumento da concentração fundiária. Nesse mesmo período, na cidade, ocorria a instalação de grandes projetos industriais, tais como: Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica de Tubarão-CST, Aracruz Celulose e Samarco Mineração. Esses elementos, combinados, provocaram uma reestruturação produtiva sem precedentes no estado do Espírito Santo, com destaque para a formação de um “exército industrial de reserva”¹²⁶ formado por ex-trabalhadores rurais, agricultores expropriados de suas terras e

¹²⁴Trata-se de um jesuíta italiano tido como um dos artífices da fundação do Mepes. Na época, padre responsável pela paróquia de Anchieta, tendo também certa ascendência sobre paróquias circunvizinhas igualmente dirigidas por integrantes dessa mesma ordem religiosa.

¹²⁵“O programa de erradicação[dos cafezais], executado de junho/62 a maio/67, atingiu mais da metade do cafezal capixaba, liberando 71% da área plantada com café, deixando praticamente 60 mil pessoas sem emprego na área rural” (ROCHA e MORANDI, 1991, p. 36). O Instituto capixaba de pesquisa e extensão rural estima a saída de 200 mil pessoas das áreas rurais nesse mesmo período (FASSIO & CASTRO, 2006).

¹²⁶ Em Marx (2013), o exército industrial de reserva nada mais é do que o excedente de trabalhadores não aproveitado diretamente pelo Capital no processo de produção. Mais que isso, esses trabalhadores compõem uma superpopulação indispensável à acumulação capitalista, na medida em que se presta, ao rebaixamento geral dos salários e o conseqüente aumento do lucro do capitalista. Logo, o desemprego estrutural não é feito imprevisto resultante de crises do capital, mas condição para a sua própria existência.

migrantes de outras regiões do país, que passaram a ocupar, a sua maioria, a periferia da Grande Vitória¹²⁷ (MARTINS, 2014).

A despeito dessa grande migração rural-urbana, um contingente considerável de pessoas continuou a viver no campo, tendo que enfrentar cotidianamente a ausência de políticas garantidoras de direitos sociais básicos, visível na escassez e mesmo inexistência de serviços de atenção à saúde e educação na região¹²⁸.

Alguns relatos publicados alguns autores como Nosella (2013) e Jesus (2011) são importantes para pensar o conjunto de motivações de atores envolvidos na fundação do Mepes, bem como para compreender parte da conjuntura da época da sua criação.

Segundo Nosella (2013), padre Humberto ao visitar o estado do Espírito Santo, na década de 1960, impressionou-se negativamente com a situação socioeconômica dos agricultores de base familiar capixabas - descendentes de imigrantes italianos e alemães - quando comparados a seus homólogos gaúchos e italianos. Assim, pareceu-lhe urgente fazer algo para mudar aquela realidade¹²⁹. Jesus (2011), igualmente, reforça a narrativa do protagonismo de padre Humberto na fundação do Mepes, sobretudo, ao publicar o relato de um diálogo que teria se passado entre este e um jovem rural, no qual o religioso percebeu que seu interlocutor tinha vergonha de suas origens rurais, de dizer-se filho de agricultores. Essa experiência teria sido fundamental para a proposição do Mepes, enquanto uma iniciativa que, - para empregar termos da época-, favorecesse a “fixação do homem no campo”¹³⁰.

¹²⁷Para ter uma dimensão dos problemas sociais decorrentes dessas transformações abruptas na economia do Espírito Santo, sugere-se assistir o documentário “São Pedro lugar de toda pobreza”, disponível na internet.

¹²⁸Sem dúvida que os governos (nos seus diferentes níveis) conheciam as difíceis condições de vida da população rural no período, vide as medidas mitigadoras, de baixa intensidade e cobertura, implementadas por órgãos do governo estadual como a Associação de Crédito Rural do Espírito Santo – Acares, nas áreas de saúde, organização e formação de jovens e alimentação. Cf. Acares (1972).

¹²⁹Deve se ter em mente que a região onde surge o Mepes compunha a área de atuação da Companhia de Jesus à época, ordem a qual padre Humberto pertencia, logo, expõe uma razão institucional de seu engajamento. Em paralelo, vivia-se à época um momento específico da Igreja Católica em que seus sacerdotes eram instados a tomar parte dos problemas das comunidades dedicando-se para além de sua função sacramental (NOSELLA, 2013).

¹³⁰Algo que hoje, respeitando a individualidade e os projetos pessoais de cada ator, poderíamos aproximar de uma ação em torno da permanência dos jovens no campo.

Na leitura desses e de outros materiais¹³¹ deve-se ter atenção para identificar e abstrair o caráter personalista impresso na narrativa de fundação do Mepes que, a nosso juízo, conduz à exaltação da figura do padre e, em decorrência, a redução do papel de lideranças rurais nesse processo (agricultores, pequenos comerciantes locais, técnicos, sindicalistas, etc.)¹³².

Antecede à fundação do Mepes, a criação, em 1966, da Associação de Amigos do Estado do Espírito Santo, entidade responsável por aglutinar forças locais e italianas em torno do projeto das Escolas Família Agrícola - Efas. Segundo Nosella (2013), através dessa entidade foram conquistadas bolsas de estudo na Itália para 12 intercambistas¹³³, o que permitiu a estes conhecer a experiência das Efas naquele país e, ao retornarem, fundar as primeiras escolas do mesmo tipo no Brasil¹³⁴.

A pedagogia da alternância surge na França, em 1935, com a criação das *Maisons Familiales Rurales*. Estas escolas, fundadas conjuntamente por padre Abbé Granereau e lideranças sindicais, objetivavam atender filhos de agricultores que não se sentiam motivados a realizar seus estudos em escolas convencionais ofertadas pelo Estado francês. Embora sejam fruto de realidades sócio-históricas distintas, as justificativas para criação de ambas escolas (*Maisons* e Efas) em muito se assemelham, notadamente, o processo rápido de transformação do meio rural, a necessidade de educar os filhos de agricultores para que estes pudessem ter a escolha de permanecerem no campo e a carência de instituições de ensino nas áreas rurais¹³⁵.

No caso brasileiro, buscava-se, na época, a construção de uma escola que oportunizasse aos filhos dos agricultores acesso a conhecimentos científicos sem com isso abrir mão do exercício da atividade laboral rural. Naquela época, os jovens que desejavam estudar tinham que se deslocar de forma permanente para a cidade, onde buscavam exercer algum trabalho ou se submetiam à condição de dependentes de parentes e/ou conhecidos,

¹³¹A referência é sobretudo relacionada a autores que possuem alguma vinculação com o Mepes (ex-monitores, técnicos, etc.).

¹³²A atenção dedicada neste trabalho a fundadores e professores mais antigos de certas Efas busca justamente corrigir esse efeito de exaltação da figura de padre Humberto, trazendo outros atores igualmente relevantes à cena, porém evitando o personalismo ao, sempre que possível, deixar anônimos os entrevistados.

¹³³Desse total, sete eram jovens rurais e o restante técnicos agrícolas e assistentes sociais (NOSELLA, 2013).

¹³⁴No mesmo período do intercâmbio na Itália técnicos italianos estiveram no Brasil para conhecer a realidade local e auxiliar na construção do plano de ação das Efas para a região.

¹³⁵Sobre a fundação das *Maisons Familiales* na França, cf. Granereau (2007);

restando longe das suas famílias e da terra¹³⁶. Estudar, nestes moldes, implicava perda no processo de socialização familiar - a partir do afastamento do jovem da unidade produtiva familiar- e complicações para as famílias que imprescindiam, na maioria dos casos, da mão de obra de seus filhos¹³⁷.

A adoção da pedagogia da alternância, nesse sentido, dialogou, desde o início, com as expectativas das famílias capixabas em relação a como e em quais condições seus filhos seriam educados. Esta pedagogia, grosso modo, consiste numa metodologia que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo por finalidade não somente uma formação profissional, como também a formação humana, social e política dos seus alunos. Para tanto, essas escolas adotam um conjunto de diferentes instrumentos pedagógicos - posteriormente examinados - responsáveis por sistematizar e vincular *experiências educativas* processadas na escola e aquelas decorrentes da inserção dos jovens no mundo do trabalho e com isso conduzir a produção de um repertório de *disposições* pró-permanência dos jovens no campo, influenciando, em alguma medida, nas decisões desses atores em relação aos seus *projetos de vida e futuro*.

Nas Efas, o/a estudante passa uma semana na escola estudando disciplinas comuns ao currículo nacional (português, matemática, história, geografia, etc.) e disciplinas técnicas (zootecnia, noções de topografia e construções rurais, etc.) e outra junto com sua família e comunidade (o meio familiar e socioprofissional). Neste último espaço, o aluno testa e aplica o conhecimento que obteve em sala de aula, processo mediado por determinadas ferramentas pedagógicas, como o plano de estudo - P.E¹³⁸. Quando retorna à escola, o aluno, - também chamado de alternante -, traz consigo questões levantadas no meio familiar e socioprofissional, isso somado à valorização das experiências de vida desses alunos dinamiza e conduz o ensino em sala de aula à dimensão da experiência concreta (FOERSTE & JESUS, 2009). Trata-se, portanto, da mesma premissa evocada por Dewey (2010), em *Experiência e Educação*, acerca da relação necessária entre vida ordinária do estudante e

¹³⁶Sobre algumas estratégias utilizadas por jovens e suas famílias para garantir o acesso ao estudo em décadas anteriores, cf. Carneiro (1998).

¹³⁷Essas informações aparecem em conversas sobre educação com quaisquer agricultores familiares com 50 anos ou mais. A ausência de oportunidades de educação nas áreas rurais deixou uma marca neste espaço e nos seus atores, difícil de ser esquecida e superada.

¹³⁸Cf. nota 90. Para aprofundar o entendimento acerca dos instrumentos da P.A e sua capacidade de estabelecer mediações entre as famílias e a escola, cf. Caliarí (2013), Gimonet (2007).

contexto instrucional da escola na composição da experiência. Do mesmo modo, vemos aqui aproximações com o pragmatismo, uma vez que o conceito de experiência coloca no centro da atenção a elucidação das transações que os seres vivos mantêm com seu entorno, ou seja, a experiência sempre resulta dessa relação de interação que envolve necessariamente meio ambiente social ou natural e os organismos vivos.

No Brasil, existem diversas experiências educacionais que utilizam a pedagogia da alternância. As pioneiras e mais conhecidas são as Escolas Família Agrícola - Efas, presentes no Espírito Santo e em outros estados e as Casas Familiares Rurais - CFRS, comuns no sul do país¹³⁹. A primeira, inspirada diretamente na experiência italiana¹⁴⁰ e a segunda, no modelo francês.

Para Nascimento (2005), a principal diferença entre Efas e CFRS reside na centralidade dada à formação técnica. A primeira enfatiza “a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE)”, fornecendo elementos de formação técnica já no ensino fundamental, mas, concentrando-os no ensino médio “onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária” (p.55). A segunda, prioriza a formação técnica adotando o regime de suplência em que o aluno passa duas semanas na escola e uma em casa (Idem)¹⁴¹. Enquanto isso, na Efa, o aluno fica uma semana em casa e outra na escola¹⁴².

As Efas e as CFRS são denominadas genericamente de Centros Familiares de Formação por Alternância - Ceffas. Tais modelos de ensino são institucionalmente representados pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil - Unefab e pela Associação Regional das Casas Familiares - Arcafar nas suas versões Sul, Norte e Nordeste. De acordo com a Unefab, em 2009, existiam no Brasil 263 Ceffas, pouco mais de ¼ das 1000 unidades existentes em todo o mundo no mesmo período¹⁴³.

¹³⁹As casas familiares rurais foram fundadas no ano de 1984.

¹⁴⁰Na Itália as escolas foram fundadas em 1961 e ganharam o nome de *Scuola della Famiglia Rurale*, sendo a primeira experiência do gênero fora da França (NOSELLA, 2013).

¹⁴¹Os mesmos elementos de diferenciação são elencados por MASSUCATTO et al. (2015) em seu artigo.

¹⁴²No período de alternância dos alunos a Escola recebe outras séries escolares. Por exemplo, numa semana estão em aula 5ª e 6ª séries e 1º e 2º ano, na outra 7ª e 8ª e 3º e 4º ano.

¹⁴³Existem hoje muitas escolas que funcionam “por alternância” no Brasil, entretanto, não se pode aproximar automaticamente seu trabalho daquele desenvolvido nos Ceffas, isso porque a alternância nos espaços de aprendizagem (escola-família ou escola-empresas) é apenas um dos elementos que compõem a pedagogia da alternância no seu sentido originário.

Dentre as diversas instituições e movimentos sociais brasileiros a utilizar a pedagogia da alternância, interessa a esta pesquisa o trabalho desenvolvido pelo Mepes¹⁴⁴, a partir de sua rede de Escolas Família Agrícola – Efas situadas em diferentes regiões do Espírito Santo¹⁴⁵.

Inspirados nos trabalhos recentes de Dodier e Barbot (2014 a, 2014 b, 2017) acerca dos dispositivos, pensamos o processo de constituição e funcionamento das Efas enquanto dispositivos de formação de jovens vinculados ao espaço rural e à agricultura familiar, sendo as dinâmicas observáveis nesses espaços sociais elucidativas das múltiplas vivências e subjetivações as quais estão submetidas esta parcela específica da juventude. Isso porque a juventude rural, desde cedo, se vê confrontada com as determinações e os desafios de produzir, existir e resistir em contextos quase sempre marcados pela ausência de direitos, por distintas formas de iniquidade social e pela conflitualidade decorrente de expressões do antagonismo capital x trabalho nas áreas rurais¹⁴⁶. Essas circunstâncias, longe de implicarem a execução automática de determinados papéis sociais por parte dos atores (jovens ou não) conduz a situações limite, provações, que exigem desses atores ajustes variados ante à multiplicidade de configurações situacionais a que são confrontados todos os dias. Experimentam, nos termos de Freire (2011, p. 125) “uma relação dialética entre os condicionamentos e a sua liberdade”.

Como demonstraremos a seguir, as escolas escolhidas para a realização da pesquisa de campo (Vinhático, Garrafão e Olivânia) refletem em suas estruturas de funcionamento e práticas pedagógicas a realidade sócio-histórica das diferentes regiões em que estão instaladas, assim como, as distintas formas de lidar com a terra e de praticar a agricultura familiar. Malgrado suas particularidades contextuais, estas escolas guardam uma variedade de elementos comuns (a organização do espaço tempo-escolar; o relacionamento

¹⁴⁴Os recursos financeiros para sustento desta iniciativa advêm de convênios com governos municipais e estadual, recursos próprios fruto de produção agrícola nas propriedades rurais em que as escolas estão instaladas e contribuições financeiras de pais de alunos.

¹⁴⁵São ao todo 17 Efas no Espírito Santo. Na região norte, Efas Pinheiros, Boa Esperança e Jaguaré, localizadas em municípios homônimos e as Efas Vinhático/Montanha, Chapadinha/Nova Venécia, Km 41/São Mateus. Na região central estão as Efas Marilândia e Rio Bananal em municípios de mesmo nome e Efa Bley/São Gabriel da Palha. Na região metropolitana somente a EFA São João do Garrafão/Sta. Maria do Jetibá. No Sul, Efas de Alfredo Chaves, Castelo, Cachoeiro do Itapemirim, Rio Novo do Sul, Ibitirama, localizadas cada qual em municípios homônimos e Efa Olivânia/Anchieta e Efa Belo Monte/Mimoso do Sul. São então sete escolas no Sul, seis no Norte, três na região central e uma na região metropolitana (MEPES, 2015).

¹⁴⁶Trata-se aqui das relações antagônicas, entretanto, complementares estabelecidas historicamente entre a grande propriedade (o latifúndio) e as pequenas e médias propriedades.

estabelecido com as famílias/comunidades rurais; as estratégias empreendidas para sua manutenção, etc.), possibilitados pela adoção da pedagogia da alternância e a vinculação dessas escolas à rede Mepes. Esta pedagogia, cuja importância é central na vida destas escolas, funciona como um dos elementos de integração e promoção de unidade entre as diferentes Efas e sua entidade mantenedora, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

3.2. A Efa de Olivânia: pioneira no uso da pedagogia da alternância no Brasil

A Efa de Olivânia, considerada a primeira experiência educacional no Brasil a utilizar sistematicamente a pedagogia da alternância no seu processo de ensino-aprendizagem, situa-se na comunidade rural de Olivânia, no município de Anchieta¹⁴⁷, distante 100 km da capital Vitória/ES. A escola está instalada em um conjunto de prédios organizados em torno de um pátio central composto por um jardim e uma área calçada. O prédio principal é um imóvel dos anos de 1930 e no seu primeiro andar funcionam quatro salas de aula, almoxarifado, secretaria escolar, sala de instrumentos musicais e alojamento feminino; no segundo andar, a sala de monitores e a sala de reuniões. Imediatamente a esquerda, há um edifício em formato de "L" onde os alunos em internato hospedam-se. Ao lado deste, um auditório utilizado no dia-dia da escola e em momentos de reunião, formaturas, etc. Ao cruzar o pequeno pátio calçado, onde, em geral, professores e visitantes estacionam seus carros, tem-se um prédio de dois andares. Nele, no primeiro pavimento, funcionam a cozinha e o refeitório e, no segundo andar, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e cozinha para cursos diversos. Na propriedade há ainda sete moradias,- utilizadas na maior parte por professores¹⁴⁸-, um campo de futebol, uma pocilga, um pequeno aviário, um curral, um viveiro de plantas nativas, um paiol de ferramentas e um galpão usado para guardar o trator,

¹⁴⁷Em 2010, a população total do município de Anchieta era de 23.902 habitantes, sendo 75,98% residentes em área urbana e 24,02% em área rural. Neste mesmo ano, o índice de desenvolvimento humano do município – IDHM, que considera longevidade, renda e educação, era de 0,730, posicionando Anchieta entre os municípios com elevado nível de desenvolvimento humano (Atlas Brasil, 2013). No Censo Agropecuário de 2006, Anchieta contava com 494 estabelecimentos agropecuários distribuídos numa área de 20.825 hectares, sendo 127 estabelecimentos classificados como agricultura não familiar (26%), ocupando 72,83% das terras e 367 classificados como Agricultura familiar (74%), ocupando 27,17% das terras (IBGE, 2006), ou seja, embora responsável por um maior número de estabelecimentos agropecuários a agricultura familiar de Anchieta dispõe de basicamente ¼ das terras, revelando um cenário de concentração fundiária muito similar àquele registrado em âmbito nacional.

¹⁴⁸Atualmente, há duas casas cedidas a integrantes da equipe de apoio e suas famílias.

estocar materiais e fazer a triagem do lixo produzido pela escola. Todas essas estruturas estão distribuídas em 33 hectares de terras compõem a propriedade escolar, cedida em comodato à escola pelo governo do Estado.

As terras onde hoje se situam a comunidade de Olivânia, inclusive aquelas onde a escola está instalada, originalmente, integravam a fazenda “Oliveira”, pertencente à família de Dom Helvécio Gomes de Oliveira, arcebispo de Mariana (1876-1960). Aliás, o termo “Olivânia”, que dá nome à comunidade, deriva do sobrenome desses antigos proprietários de terras, uma família de “boas relações” que conseguiu educar dois de seus filhos para ocuparem os melhores postos da hierarquia da Igreja Católica no Brasil¹⁴⁹. Dom Helvécio manteve durante décadas certa influência sobre a vida social e política anchietense, sendo lhe atribuído um conjunto de iniciativas dinamizadoras da vida local, tais como: a criação, em 1937, dos colégios Maria Mattos e o Coronel Gomes de Oliveira¹⁵⁰; a intermediação que trouxe os jesuítas de volta à paróquia de Anchieta após quase dois séculos da sua expulsão¹⁵¹, assim como a vinda das irmãs carmelitas; a construção do hospital municipal em 1943, adquirido com recursos próprios (incorporado posteriormente ao MEPES); a instalação, em 1947, de novos serviços de água e luz, alcançados por meio das suas relações com seu afilhado e governador, à época, Carlos Lindemberg (GONÇALVES, 1996).

O município de Anchieta após a expulsão dos jesuítas ficou à margem do desenvolvimento econômico estadual, participando de forma mais expressiva apenas nos primeiros anos do ciclo do café, quando o escoamento da produção cafeeira regional passou a ser realizado através de seu porto. Situação modificada ainda na primeira década do século XX com a construção da ferrovia ligando Cachoeiro de Itapemirim à Vitória, por onde o café passou a ser transportado (CAMPOS JR, 2005). A ausência de uma atividade econômica pujante fez com que Anchieta não contasse com uma elite econômica capaz de dinamizar a vida local e, talvez por isso, tenha sido tão dependente das iniciativas pessoais dos bispos

¹⁴⁹Com a morte do patriarca da família, o Coronel Gomes de Oliveira, alguns de seus filhos foram morar no Rio de Janeiro com um religioso, seu tio. Emanuel (futuro bispo de Goiás) e seu irmão Helvécio (futuro arcebispo de Mariana) seguiram os passos do tio e tornaram-se padres (GOMES, 2016).

¹⁵⁰Na origem, os colégios atendiam separadamente meninos (Coronel Gomes de Oliveira) e meninas (Maria Mattos). Os nomes dos colégios são uma homenagem aos pais do arcebispo.

¹⁵¹Os jesuítas foram expulsos pelo decreto assinado pelo Marquês de Pombal, em 1759, e retornaram a Anchieta em 1928 (GONÇALVES, 1996).

Oliveira. Mais que isso, tal processo introjetou na população local a crença de que o “progresso” chegará, mas, sempre nas mãos de um ator externo ao meio.

Dito de outra forma, trata-se de uma população ensinada a esperar por agentes externos “destinados” a dinamizar a vida local, uma postura um tanto quanto messiânica em relação ao futuro do município. O “progresso”, ou melhor, o desenvolvimento econômico da região por meio de atores dinamizadores da vida local, veio com a empresa jesuítica (século XVI) - o aldeamento de indígenas, a formação de vilas e o uso dessa mão de obra silvícola em atividades econômicas como a criação de gado e a produção de mandioca; depois com os imigrantes italianos (final do XIX) - a ocupação de terras interioranas e a introdução do café; com a ação dos Bispos Oliveira (primeiras décadas do XX) nas áreas de educação, saúde e infraestrutura; com o Mepes (1968) e seu trabalho na área de educação e saúde comunitária; com a Samarco Mineração (1977) e a introdução do município de Anchieta e região na dinâmica produtiva do grande capital e até o fechamento desta indústria, em 2015, viria com a instalação de outras grandes empresas na região que radicalizariam ainda mais esse processo¹⁵².

Martins (2014) localiza essa “passividade” da população local como um epifenômeno da ação “domesticadora” da Igreja católica na região, associada a frações da classe dominante, responsável pela conformação de elementos ideoculturais que mantiveram uma estrutura de dominação praticamente intacta ao longo dos séculos¹⁵³. A igreja, na condição de importante “aparelho privado de hegemonia”, no sentido gramsciano do termo, conseguiu bloquear iniciativas que desnudassem o conflito entre as classes no município, sendo então responsável pela manutenção de um grande e longo consenso entre as classes (Idem). No modelo gramsciano de análise da realidade social, a manutenção da dominação de uma classe sobre a outra se dá fundamentalmente pela construção de um consenso acerca dos rumos de uma dada sociedade e de seu funcionamento, daquilo que é legítimo ou ilegítimo. Na construção desse consenso, ocupa um papel de destaque os aparelhos privados

¹⁵²O fechamento dessa empresa ocorreu em 2015 após o rompimento de sua represa de dejetos de mineração no município de Mariana/MG. O acidente destruiu as casas de um distrito inteiro, matou 19 pessoas e poluiu com rejeitos de minério boa parte da bacia do Rio Doce, matando inúmeros animais e tirando o sustento de centenas de pescadores.

¹⁵³Ação iniciada originalmente pelos jesuítas a partir da constituição de aldeamentos que chegaram a reunir cerca de 10 mil índios nessa Vila; que seguem com a introdução da escravidão negra e o suporte moral a esse tipo de prática e que perduram ao longo dos séculos variando de acordo com cada momento histórico (MARTINS, 2014).

de hegemonia (a Igreja, a escola, o partido político, etc.), responsáveis por disseminar o conjunto de ideias/pressupostos indispensáveis a sustentação da hegemonia da classe dominante. Quando este consenso falha, são acionadas, pelas classes dominantes, as forças repressivas que integram a sociedade política e são responsáveis pela coerção (GRAMSCI, 1982). Estes elementos ideoculturais, tratados anteriormente, soma-se à conjuntura econômica dos anos de 1960, marcada pela “crise” da agricultura a partir da erradicação dos cafezais, a instalação de grandes projetos industriais na capital Vitória e por um intenso êxodo da população rural. Essa é a ambiência onde se dá tanto a fundação do Mepes, em 1968, quanto da Escola Família Agrícola de Olivânia, no ano seguinte.

Ainda em 1969, são fundadas outras Efas nos municípios de Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Assim, embora a Efa de Olivânia seja reconhecida pelo Mepes como a mais antiga entre suas escolas, a diferença de tempo em relação às citadas anteriormente é mínima. Todas estas escolas, somada a de Campinho, em Iconha (1971), localizam-se na área de influência dos jesuítas no Sul do Espírito Santo¹⁵⁴. Atendem, desse modo, às paróquias dos padres, originalmente, empenhados na fundação do Mepes, sob a liderança do pe. Humberto Pietrogrande em Anchieta (ZAMBERLAN, 2018).

As primeiras Efas no Espírito Santo, de forma similar às *Maisons* na França, nasceram a partir da articulação entre padres e agricultores. A diferença reside no protagonismo exercido por estes atores em cada uma dessas situações. No caso das *Maisons*, os agricultores integrantes de um sindicato demandaram ao padre de sua paróquia o auxílio na construção de uma solução para escolarização de seus filhos (GIMONET, 2007). No caso das Efas ocorreu o inverso, os padres, a partir de sua percepção sobre a realidade local, foram ao encontro de agricultores para proporem a construção de uma iniciativa educativa para os filhos destes. Isso se dá porque, diferentemente da França, não havia ainda nesta região a presença de organizações da classe trabalhadora que pudessem trazer à baila as necessidades nascidas no cotidiano desses atores e, assim, dotá-los de maior protagonismo em relação às suas próprias vidas¹⁵⁵.

¹⁵⁴Área compreendida, na época, pelos municípios de Anchieta, Piúma, Iconha, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul.

¹⁵⁵Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais figuram ainda hoje como as entidades com maior atuação na organização e representação dos agricultores dessa região e todos eles foram fundados a partir de 1972, logo, anos após a criação das primeiras Efas.

Antecede à fundação das Efas, inclusive de Olivânia, a criação de diversos comitês municipais responsáveis pela mobilização de lideranças rurais, arrecadação de recursos e recrutamento de apoiadores a causa das Efas. Esse trabalho de mobilização não passou despercebido pelos órgãos de controle e pela estrutura de repressão do Estado, isso a despeito de ser o Mepes uma iniciativa conduzida por religiosos católicos¹⁵⁶.

O trabalho desses comitês e, posteriormente, as ações do Mepes no âmbito da saúde em Anchieta¹⁵⁷ são tributárias do “desenvolvimento de comunidade”, marco ideológico altamente difundido à época. Trata-se da crença, sustentada por organismos internacionais, de que os países subdesenvolvidos, para romperem com esta condição e atingirem um melhor grau de desenvolvimento, necessitariam capacitar seus grupos subalternos (principalmente os trabalhadores rurais) integrando-os ao processo de desenvolvimento nacional (AMMANN, 2003)¹⁵⁸. As Efas, ao atuarem para que seus alunos e famílias se apropriassem de técnicas “modernas” de produção agropecuária, objetivavam que estes abandonassem certas práticas consideradas “atrasadas” e, portanto, segundo esse marco ideológico, tidas como um obstáculo ao desenvolvimento dessas famílias e do próprio país.

Para além de aspectos contextuais relacionados à formação das primeiras Efas no Espírito Santo, importa tratar dos primeiros anos de funcionamento da Efa-O, destacando alguns elementos-chave. Essa escola começa a funcionar em regime de suplência com o curso de “agricultor técnico”, onde seus alunos por dois anos eram formados para atuarem em suas propriedades e também obtinham rudimentos de cultura geral. Em 1971, essa formação é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação equivalendo a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental regular. Em 1974, o Conselho Estadual amplia o reconhecimento da formação ofertada pelas Efas no Espírito Santo equivalendo-a ao ensino fundamental completo em regime de suplência. Em 1978, a Efa de Olivânia recebe autorização para abrir turmas para o 2º Grau, na modalidade técnico em agropecuária (CALIARI, 2013).

¹⁵⁶Sobre a vigilância em torno de algumas ações do Mepes durante a Ditadura, cf. Zamberlan (2018), em especial a segunda parte do livro onde estão dispostos alguns depoimentos de fundadores.

¹⁵⁷A formação das líderes de saúde, a constituição de uma rede de parteiras, os trabalhos de combate a verminoses, barbeiros, etc.

¹⁵⁸A tarefa das diversas instituições de assistência desse período era preparar a população para “aceitar” e “desejar” a mudança previamente planejada pelo Estado nos marcos do desenvolvimentismo (AMMANN, 2003).

A Efa de Olivânia constituiu-se ao longo do tempo um modelo para outras da mesma espécie e sua condição de referência ainda hoje é sentida no interior do Mepes. Isso se dá devido alguns fatores, como: (1) a proximidade física com a sede do Mepes, bem como as relações próximas entre os responsáveis pela escola e a direção do movimento; (2) a estrutura física relativamente avantajada, se comparada às outras escolas; (3) a atuação de profissionais estrangeiros que já tinham experimentado a pedagogia da alternância em seus países¹⁵⁹; (4) a ampliação dos níveis de formação que esta escola conseguiu alcançar ao longo dos anos; e, derivado do anterior, (5) a vinda para esta escola, até meados dos anos de 1980, de alunos provenientes de vários estados do país, como Amazonas, Bahia, Maranhão, Piauí, etc.¹⁶⁰

Esses alunos de outros estados, formados em Olivânia, estão na origem do processo de expansão das Efas para outras regiões do país. Após concluir o curso, esses alunos retornaram a seus estados e passaram a articular a fundação de instituições similares em suas regiões, o que encerra a vinda de alunos de outros estados para Olivânia. Nessa dinâmica, deve-se destacar ainda a contribuição desse pioneirismo no processo de aperfeiçoamento e mesmo a criação de alguns dos instrumentos, atualmente, utilizados nessa pedagogia. Esses fatores posicionam Olivânia em um lugar de destaque juntos as demais Efas vinculadas ao Mepes.

3.3. A Escola Família Agrícola em uma antiga “colônia” pomerana

A Escola Família Agrícola de Garrafão localiza-se no distrito de São João do Garrafão, em Santa Maria de Jetibá¹⁶¹, a 135 km de da capital Vitória. O município figura

¹⁵⁹“(…) eu tive professor dos Estados Unidos, do Chile, da Itália principalmente, Mário Zuliane que era diretor da escola, praticamente os professores vinham de fora, a riqueza era muito grande. Todos bem formados” (Entrevista com ex-aluna e ex-monitória da Efa-O, trecho de entrevista, 2017).

¹⁶⁰Em 1984 funda-se, com o envolvimento de ex-alunos de Olivânia, a EFA de Riacho de Santana/BA. Tem início a partir daí o processo de expansão das Efas para outros estados e com isso diminui, até a se extinguir, a vinda de alunos de fora do Espírito Santo (CALIARI, 2013).

¹⁶¹Em 2010 a população total do município de Santa Maria de Jetibá era 34.176 habitantes, sendo 34,52% residentes em área urbana e 65,48% em área rural. Neste mesmo ano, o índice de desenvolvimento humano do município – IDHM, que considera longevidade, renda e educação, era de 0,671, posicionando Santa Maria de Jetibá entre os municípios com índice de desenvolvimento humano médio (Atlas Brasil, 2013). No Censo Agropecuário de 2006 Santa Maria de Jetibá contava com 4.281 estabelecimentos agropecuários distribuídos numa área de 51.823 hectares, sendo 467 estabelecimentos classificados como agricultura não familiar (11%), ocupando 22,62% das terras e 3.814 estabelecimentos classificados como Agricultura familiar (89%), ocupando 77,38% das terras (IBGE, 2006), ou seja, a agricultura familiar no município compreende a maior

como um dos maiores fornecedores de hortifrutigranjeiros do Espírito Santo, sendo o maior produtor de ovos do Brasil (IBGE, 2017). Boa parte dessa produção tem origem em estabelecimentos da agricultura familiar, cuja presença caracteriza o ambiente socioprodutivo dessa região, incidindo na ocupação da mão de obra local e na geração de renda (BERGAMIM, 2015). A baixa concentração fundiária, herança do processo de colonização, - que a partir de 1859 instalou as primeiras famílias de imigrantes pomeranos¹⁶² na região -, também caracteriza esse ambiente, distinguindo-o dos municípios onde estão instaladas as demais Efas pesquisadas.

O trajeto da sede do município até a escola possui aproximadamente 30 Km e o acesso se dá pela rodovia ES 264. A escola se localiza a dois quilômetros da sede do distrito de São João do Garraão e está encravada em um platô às margens da referida rodovia.

Uma cerca de arame e um portão de ferro, quase sempre aberto, demarcam o início da propriedade escolar. Ao passar por esse portão percorre-se um caminho de terra batida que dá acesso à propriedade. Logo à esquerda há, nesta ordem: (1) um galpão onde está instalada uma câmara de climatização de bananas, utilizada por uma associação local; (2) uma quadra de futsal de uso compartilhado entre alunos e moradores do distrito; (3) uma casa pertencente à escola e, atualmente, ocupada por uma das cozinheiras¹⁶³; (4) uma espécie de “paiol” onde se guarda equipamentos e ferramentas agrícolas; e, mais abaixo, (5) uma pocilga em funcionamento e, ao lado, um pouco mais adiante, duas pequenas lagoas.

À direita de quem chega, observa-se, nessa ordem: (1) uma área aberta e gramada onde a escola realiza festas para a arrecadação de recursos¹⁶⁴, formaturas de seus alunos ou ainda permite a prática de alguma atividade esportiva como o futebol; (2) uma quadra poliesportiva coberta, utilizada em funções análogas ao gramado; (3) subindo em direção a um bloco de prédios, encontra-se um sino, originalmente, pertencente a uma igreja luterana da região, e ao seu redor alguns bancos onde os jovens se reúnem para conversar; (4) atrás

parte dos estabelecimentos agropecuários e ocupa a maior parte das áreas de terra, situação bastante diferente daquela registrada em âmbito nacional, bem como nos municípios de Anchieta e Montanha.

¹⁶²A pomerânia é uma região localizada entre os atuais territórios da Alemanha e Polônia que conta com uma história política bastante conturbada devido a sucessivas invasões ao seu território, capitaneadas por nações estrangeiras com interesse em seu acesso privilegiado ao mar báltico, ao longo dos séculos (ALMEIDA, 2015).

¹⁶³Diferentemente das Efas de Vinhático e Olivânia, não há casa para moradia de professores.

¹⁶⁴Todos os anos a escola realiza a festa do morango com objetivo de arrecadar recursos e, com isso, efetuar melhorias na estrutura da escola.

desse sino, há um conjunto arquitetônico peculiar formado pela junção de estruturas construídas em diferentes períodos, a saber: uma casa antiga de madeira, pintada nas cores da pomerânia (azul e branco), parcialmente fechada para restauro¹⁶⁵; uma cozinha industrial; um refeitório¹⁶⁶ e um prédio de três andares onde funcionam as salas de aula, de professores, de vídeo, biblioteca, banheiros e alojamentos para alunos internos¹⁶⁷; (5) por fim, há no pátio da escola uma cozinha específica para minicursos (de geleia, defumados, ervas medicinais, etc.) que, somada a duas estufa para plantas, encerra o conjunto das estruturas utilizadas no processo de ensino. Tais estruturas, juntamente com 65 hectares de terras parcialmente cultivados¹⁶⁸, compõem a propriedade escolar¹⁶⁹.

Fundada em 1989¹⁷⁰, a Escola Família Agrícola de Garrafão é uma iniciativa de agricultores familiares (descendentes de pomeranos) que, associados a lideranças da Igreja Luterana, decidiram construir um dispositivo de formação para garantir a seus filhos a oportunidade que lhes fora negada quando tinham a mesma idade, ou seja, o acesso à educação¹⁷¹.

A religião é um elemento importante na vida dessa escola e aparece em um conjunto variado de símbolos distribuídos no espaço escolar¹⁷², bem como em alguns momentos específicos do dia, como na “meditação”¹⁷³ realizada pela manhã e nas preces/agradecimentos que precedem o almoço e o jantar.

¹⁶⁵Essa casa de aproximadamente 100 anos foi utilizada como prédio escolar antes da construção da atual infraestrutura.

¹⁶⁶Tanto a cozinha quanto o refeitório aparentam ser do período da fundação da Efa.

¹⁶⁷Prédio construído pelo governo do estado em 1993, segue uma planta similar a vários outros construídos em diferentes localidades no mesmo período.

¹⁶⁸Dos 65 hectares uma parte significativa é de mata nativa. Com um relevo bastante íngreme, a área direcionada à atividade prática dos alunos acaba por concentrar-se ao redor da escola, em aproximadamente 6 hectares mais ou menos planos. Nas partes íngremes, além de matas, há pastagens e uma área de café.

¹⁶⁹A propriedade efetivamente pertence à prefeitura municipal de Santa Maria de Jetibá e está cedida em comodato à escola.

¹⁷⁰As Aulas efetivamente começaram no início do ano seguinte, 1990.

¹⁷¹Dados sobre escolaridade, renda e trabalho dos pais dos alunos serão apresentados no próximo capítulo.

¹⁷²No refeitório, por exemplo, centro da vida comum da escola em uma mesa destacada há uma cruz, uma bíblia e um conjunto de hinários – ambos aparatos utilizados com frequência.

¹⁷³A meditação é realizada pela manhã, logo após a primeira aula, às 8:00. Consiste numa reflexão realizada por um grupo de alunos em torno de um tema, no geral inspirado na Bíblia, mas não necessariamente. Há uma mensagem a ser transmitida e essa, no geral, é acompanhada de alguma música que reforce o tema. Esses momentos são marcados pelo respeito do grupo com quem realiza a reflexão e com o rigor exigido daqueles que promovem a reflexão e daqueles que a assistem. Acompanhei durante um mês todas as reflexões e em raríssimos casos os alunos precisaram ser chamados a atenção, neste caso, sempre foram publicamente corrigidos.

A centralidade da religião, notadamente da Igreja Luterana na vida desta comunidade, remonta ao processo de colonização dessa região. Em 1859, chegaram as primeiras famílias de imigrantes, vindas de uma região atualmente pertencente à Polônia (a Pomerânia), dispostas a ocupar terras na região que conforma, atualmente, o município de Santa Maria de Jetibá. A partir de um contrato estabelecido com o Estado, receberam cada qual uma gleba de terra com a incumbência de fixar residência, desmatar e cultivar essas áreas (APES, 2018). Na ausência do Estado, a igreja passou a ser a única instituição supra familiar existente, responsável por ditar os códigos de conduta e moralidade indispensáveis à vida em grupo e a coesão social nas novas terras¹⁷⁴.

Junto à religião, a língua pomerana ainda hoje falada por um grande número de famílias (sobretudo, os mais velhos e moradores de áreas rurais) constituiu-se elemento estruturante dos processos de socialização familiar e comunitário, sendo um traço distintivo que durante décadas deu o tom das práticas de assimilação ou discriminação relacionadas a este grupo populacional¹⁷⁵.

As primeiras instituições escolares foram construídas e gestadas pela Igreja Luterana que realizava a alfabetização das crianças em alemão. Enquanto isso, nas famílias e na vida cotidiana a língua empregada na comunicação era o pomerano (GRANZOW, 2009). Em 1937, o governo Vargas proibiu o ensino regular em língua estrangeira, assim como o exercício do magistério por parte de cidadãos estrangeiros, medida que na prática inviabilizou o funcionamento de diversas escolas mantidas pelas Igrejas Luteranas, desassistindo em termo de educação básica os descendentes de imigrantes pomeranos no Espírito Santo¹⁷⁶. A instalação de escolas públicas em Santa Maria de Jetibá e região vivenciou inicialmente um problema relacionado à língua: os professores não falavam pomerano e os alunos tampouco o português (ALMEIDA, 2015). Essa dificuldade

¹⁷⁴Nesses primeiros anos, também tinham bastante influencia, nesse caso econômica, os comerciantes locais que gradativamente assumiram a posição de intermediários entre os “colonos” e o mundo externo (DROOGERS, 2008).

¹⁷⁵Capucho e Jardim (2013, p. 37) sinalizam algumas características que tornam peculiar a relação dos pomeranos com outros grupos étnicos, entre elas, “o fechamento em relação a práticas culturais brasileiras (incluindo a preservação da língua, a resistência à miscigenação com outras etnias e a preservação de hábitos culturais próprios”. Outros autores, como Droogers (2008), também ressaltam a endogamia como uma marca desse grupo.

¹⁷⁶Nos anos posteriores, as medidas implementadas pelo Governo Vargas intensificam a perseguição a grupos estrangeiros no país, sendo proibidos de falar língua estrangeira em público e mesmo utilizá-la em ritos religiosos, situação agravada com o início da segunda grande guerra (MOMBACH, 2012).

linguística, somada as horas de caminhada que os alunos deveriam enfrentar até chegar à escola, fizeram com que muitas famílias desistissem de colocar ou manter seus filhos nestas instituições, resultando em uma porção significativa de analfabetos nas áreas rurais em décadas subsequentes (GRANZOW, 2009).

Parte desses analfabetos eram agricultores familiares que, no final dos anos de 1980, compunham a paróquia luterana em São João do Garrafão, ou seja, indivíduos vítimas da ausência de políticas efetivas de acesso à educação. Estes atores, juntamente com o pastor Siegmundo Berger, são os fundadores da Efa de Garrafão. Isso numa época em que os únicos equipamentos públicos existentes na região eram um posto telefônico, uma unidade de saúde, cujo médico atendia uma vez ao mês, e algumas escolas primárias com oferta de ensino limitada a 4ª série (BERGER, 2012).

(..) quando cheguei em garrafão, (...) em 1987, na primeira reunião que acontece eu percebo a realidade. Não tinha ninguém para fazer ata numa assembleia de 40 pessoas, não tinha a destreza de escrever por que a professora não estava lá, estava doente, era a única que podia fazer a ata. E aí então a coisa acendeu uma luz, nós temos que trabalhar a educação aqui, esse povo está precisando de educação (Entrevista com um dos fundadores da Efa, 2017).

Mas, qual tipo de escola seria o mais adequado àquela comunidade de agricultores? Para subsidiar essa escolha formaram uma comissão encarregada de visitar experiências de educação voltadas à agricultura familiar e retornar com informações ao Conselho Paroquial¹⁷⁷. Essa comissão visitou escolas no Norte e no Sul do Espírito Santo, sendo as Efas vinculadas ao Mepes aquelas que melhor espelharam o conjunto de valores do grupo e, por isso, definidas como tipo de escola a ser implantada na região.

O grupo envolvido na fundação da escola, por contar à época com o apoio do prefeito, conseguiu que a municipalidade adquirisse uma propriedade próxima à sede do distrito e a cedesse em comodato para a escola. A partir daí teve início as aulas, com o acolhimento dos estudantes em uma estrutura bastante precária e improvisada, como relata uma das primeiras alunas, hoje professora da Efa.

(...) quando a gente então veio, aquele espaço [a antiga oficina do antigo proprietário] se tornou nossa sala de aula, era fechado com madeirite, um banheiro

¹⁷⁷Compunha esta comissão o pastor Siegmundo, o então prefeito de Santa Maria de Jetibá e um membro da comunidade,

do lado, muito simples, mas para gente que queria estudar era um espaço para começar (Entrevista com a monitora a mais tempo na Efad, 2017).

Nos anos iniciais da fundação da Efad, a participação do Mepes restringiu-se a uma espécie de suporte pedagógico, por exemplo, quando essa instituição acolheu no seu centro de formação, por um ano, alguns dos primeiros monitores da Efad¹⁷⁸. Durante vários anos, a Efad continuou sob a responsabilidade da paróquia local, sendo incorporada pelo Mepes a sua rede de escolas apenas em 1999, no contexto das articulações para criação do nível médio/técnico em agropecuária, habilitação em “fruticultura orgânica”.

A questão ambiental, notadamente, a luta contra os agrotóxicos ou, no mínimo, sua correta utilização era uma bandeira encampada pela Igreja à época, tendo sido incorporada à estrutura da escola desde sua fundação¹⁷⁹. Essa pauta se apresenta nas atividades dessa Efad sob diferentes formas, seja na condução da propriedade agrícola da escola, a partir de princípios da agroecologia, seja na sua estrutura curricular, através da habilitação técnica em fruticultura orgânica. O debate sobre meio ambiente surge a partir da percepção dessa comunidade de que para além dos males à natureza, o uso intensivo de venenos poderia estar relacionado ao aumento de suicídios na região.

(...) a gente começou a perceber com o passar do tempo um número grande de suicídios e a gente percebia que esses suicídios tinham uma ligação direta com a prática convencional de agricultura, com a química. Só que não tinha como provar. Tinha até uma doutora, uma antropóloga, que veio fazer uma pesquisa essa questão do suicídio em Santa Maria de Jetibá e a conclusão dela é que o veneno estava provocando o suicídio¹⁸⁰. (...) nós verificamos que no suicídio não era usado apenas veneno ou corda ou arma, mas também o próprio álcool. Porque a depressão ela começava a acontecer e a pessoa para buscar uma motivação ela entrava no alcoolismo para que ela pudesse ter algum impulso de felicidade (Entrevista com um dos fundadores da Efad, 2017).

A relação entre uso indiscriminado de agrotóxicos e o suicídio, a partir do desenvolvimento ou agravamento de quadros depressivos, aparece com relativa frequência em trabalhos acadêmicos (LIMA, 2008; MORIN e STUMM, 2018). Isso porque quadros

¹⁷⁸Antes de iniciarem as aulas, três professores foram enviados ao centro de formação do Mepes, em Piúma (Sul do estado), onde passaram um ano realizando a formação inicial, aprendendo a praticar a pedagogia da alternância.

¹⁷⁹A Igreja de perfil um pouco mais progressista ocupa um espaço normalmente preenchido por movimentos sociais rurais, nessa região, restritos ao Sindicatos de Trabalhadores Rurais de perfil mais operacional de políticas agrícola, agrária e previdenciária. O fato de 99% das propriedades serem pequenas (INCAPER, 2014) bloqueia iniciativas de reforma agrária; do mesmo modo uma tradição individualista presente na cultura pomerana (DROOGERS, 2008) torna as iniciativas associativas bastante pontuais, ou seja, em sua maior parte dedicadas especificamente ao acesso a mercados consumidores (feiras, comércios, PAA, PNAE, etc.).

¹⁸⁰Segundo esse mesmo entrevistado a referida pesquisa não chegou a ser concluída e publicada.

depressivos podem originar-se ou serem agravados devido à intoxicação crônica de trabalhadores rurais por substâncias tóxicas manipuladas por estes atores em atividades cotidianas, tais como o plantio e a criação de animais (MEYER; RESENDE; ABREU, 2007).

Além da depressão, outro fator de risco para suicídios é o uso frequente e abusivo de álcool, como o registrado no município de Santa Maria de Jetibá entre os descendentes de pomeranos em trabalhos acadêmicos recentes (MACENTE; SANTOS; ZANDONADE, 2009) e relatos de alunos e professores da Efat. O consumo de álcool parece ser um elemento que atravessa a sociabilidade desse grupo étnico, demonstrado através dos inúmeros bares existentes (espaço de sociabilidade masculina, por excelência, e parada quase obrigatória no final de um dia de trabalho), bem como nas festividades mais importantes para esse grupo: as festas religiosas/comunitárias e os “casamentos pomeranos”. Os relatos de acidentes de trânsito com motoristas alcoolizados são frequentes e naturalizados pelos jovens¹⁸¹, alguns desses desastres são fatais. As diversas cruzeiras utilizadas para marcar locais de acidentes com mortes, em diversos pontos da rodovia que dá acesso à comunidade de São João do Garrafão, apenas ilustram a dimensão de um enorme problema de saúde pública.

Durante o período em que moramos na escola para realização do trabalho de campo¹⁸² soubemos que havia ocorrido há pouco tempo o suicídio de três jovens na região que, ao que parece, haviam combinado o ato; o período mencionado coincidia com o auge do chamado desafio da baleia azul¹⁸³. Embora familiares desses jovens se negassem a tratar as mortes como suicídio¹⁸⁴, - postura previsível e compreensível no contexto de uma comunidade com forte ascendência religiosa-, havia outros agentes que sustentavam ter sido esse o caso.

A discussão de temas não necessariamente religiosos, como agrotóxicos, monocultura do eucalipto e educação no espaço da Igreja relaciona-se a influência exercida

¹⁸¹O uso do álcool aparece na fala de boa parte dos jovens como um elemento da “cultura pomerana”, da sua sociabilidade, do seu “jeito de ser”. Muitos jovens, meninos e meninas, inclusive se divertem narrando casos de acidentes (não fatais), de parentes e amigos, decorrentes da associação entre álcool e direção.

¹⁸²Todo o mês de maio de 2017.

¹⁸³O jogo consiste em enfrentar desafios diários enviados por um moderador, eles vão evoluindo de tarefas simples até o último desafio, o suicídio. Atribui-se ao jogo diversos suicídios de jovens ao redor do mundo.

¹⁸⁴A irmã de um dos mortos me disse certa vez em uma conversa com um grupo de alunos, quando sem saber da história, perguntei a causa da morte do seu irmão: “os médicos ainda não sabem de que ele morreu, ele passou mal de repente”.

pela teologia da libertação¹⁸⁵ junto a um grupo de pastores luteranos dessa época (DROOGERS, 2008). No caso do pastor Sigmund, um dos fundadores da Efag, experiências anteriores de luta junto à agricultores familiares do Sul do país colaboraram para que este tivesse uma posição ainda mais proativa junto a essa comunidade luterana.

A Efag, ao colocar-se contra o uso de agrotóxico, em uma região onde a agricultura é altamente dependente de insumos químicos, sofreu retaliações¹⁸⁶. Essas começaram com a mudança na administração pública municipal, ou seja, a eleição de um prefeito pertencente a um grupo político contrário àquele que apoiou a iniciativa de fundação da Efag - situação que levou a atrasos de convênio, ameaças de retomada da propriedade escolar, perda de professores, até o quase fechamento da escola. Mantida em uma situação limite, inclusive com o auxílio de professores voluntários, a escola veio se reestruturar econômico e pedagogicamente com o apoio institucional do Mepes, a partir da incorporação da Efag a sua rede de escolas¹⁸⁷.

Diferentemente do que ocorre na Efa Vinhático (tratada a seguir), - em que a dinâmica dos movimentos sociais de luta pela terra influencia grandemente a estruturação do processo de ensino-aprendizagem e a experiência dos diversos atores no centro desse dispositivo (alunos, professores, pais) -, em Garrafão, a ação da Igreja Luterana e a sociabilidade dela decorrente ocupam esse espaço. Dito de outra maneira, a religiosidade que atravessa o espaço escolar deve-se *menos* ao fato desta instituição ter sido fundada por agricultores vinculados a uma paróquia luterana e dirigida durante anos por um pastor¹⁸⁸ e muito *mais* ao conjunto de crenças e valores dessa comunidade, notadamente das famílias dos alunos, que permitem, incentivam e esperam que seus filhos sejam educados em um ambiente propício à preservação do conjunto de valores ético/morais que até hoje

¹⁸⁵Trata-se de um movimento sócioeclesial que surge nos anos de 1960 na Igreja Católica, sendo também apropriada por outras denominações religiosas mais progressistas. Objetiva por meio de uma análise crítica da realidade social, auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos, tendo a denúncia das injustiças como uma de suas principais características (CAMILO, 2016).

¹⁸⁶Não podendo ir diretamente contra a Igreja por conta dos riscos políticos associados a tal investida, centraram-se na escola a ela associada e que ainda não tinha tantos anos de existência.

¹⁸⁷A partir dessa incorporação o Mepes passou a custear a contratação de professores, o que possibilitou manter o ensino fundamental e abrir turmas no nível médio/curso técnico. Informações extraídas de entrevistas com fundador e professora com mais tempo de sala de aula.

¹⁸⁸Pastor Siegmundo assumiu a direção da Efag em 1991 onde permaneceu até o ano de 2004.

sustentaram essa comunidade. Esses valores ético-morais perpassam dimensões centrais da vida desses agricultores, notadamente a religião, a família e o trabalho.

A família e o trabalho são dimensões que se mostram imbricadas em Santa Maria de Jetibá, município cuja dinâmica econômico-produtiva gira em torno de estabelecimentos pertencentes à agricultura familiar, que ocupam a maior parte das terras e geram a maior parte das ocupações laborais. Esse padrão de ocupação e exploração do território tem se mantido desde a chegada das primeiras famílias pomeranas na segunda metade do século XIX¹⁸⁹.

As dimensões citadas anteriormente (religião, família e trabalho) aparecem também nos discursos dos jovens quando vão tratar de sua própria realidade, do lugar onde vivem. Quando da realização do trabalho de campo, - já referido -, estava exposto, nas paredes que ligavam as salas de aula ao refeitório, um conjunto de cordéis criados por uma turma de alunos no âmbito das aulas de produção de textual¹⁹⁰. O tema geral dos trabalhos era “o lugar onde eu moro”. Cada cordel, produzido em papel comum, era composto por uma ilustração na parte externa e um pequeno texto em versos na parte interna. Em relação às ilustrações, sobressaem cenas de paisagens locais (montanhas, riachos, árvores, etc.), em alguns casos também compreendem locais de moradia, sendo frequente a presença de cenas com instrumentos musicais, especialmente o violão, e instrumentos de trabalho, sobretudo a enxada. Essas cenas, representações do espaço em que vivem, retratam positivamente a área rural ressaltando aspectos ligados à natureza, ao trabalho, ao lazer e a religião.

Quanto ao conteúdo textual, o temário compreende a exaltação do espaço rural, da atividade agrícola e das características do povo pomerano (alegria, hospitalidade e sua disposição para o trabalho). A exaltação do povo pomerano como um povo trabalhador aparece na quase totalidade da parte textual dos cordéis, conforme os excertos selecionados a seguir:

Alto Rio Posmoser, onde há prazer em se viver, lugar de *trabalhadores*”(...).

(...) povo *trabalhador* que nem doente consegue ficar na cama (...).

¹⁸⁹Óbvio que a situação está submetida a alterações conjunturais/estruturais como o incremento de tecnologia, acesso a novos mercados e integração a cadeias globais de valor, bem como a redução do número de filhos por família observada recentemente.

¹⁹⁰Trata-se de um conjunto de quinze cordéis ao todo, produzidos em dupla ou trio.

(...) pessoas alegres e *trabalhadoras* também”; “Povo *trabalhador* e conservador, busca fazer sempre o melhor e nunca esquecendo de agradecer a nosso senhor.

De um povo muito gentil é um município trabalhador”; “Povo acolhedor e também *trabalhador*”; “Um *trabalhador* honesto trabalha sem parar, no suor do seu rosto o seu dinheiro consegue ganhar. (EFAG, cordéis, 2017).

Essas representações formuladas por jovens rurais acerca do que caracterizaria o povo pomerano, - grupo étnico que está na base do processo de formação do município de Santa Maria de Jetibá e outros municípios da região centro-serrana do Espírito Santo -, ancoram-se na narrativa dos desafios enfrentados por seus antepassados (os imigrantes)¹⁹¹ e a exaltação da superação dessas adversidades por meio do trabalho. Essa construção discursiva se assemelha a de outro grupo de imigrantes, os italianos. A esse respeito, Dadalto (2008) argumenta que um conjunto de obras literárias sobre a imigração italiana no Espírito Santo, escritas entre as décadas de 1960 e 2000, foram responsáveis por cristalizar determinada imagem sobre a formação e o processo de desenvolvimento do estado, “(...) ao criar uma trama em ambientes inóspitos, os quais o italianos e seus descendentes sonharam, sofreram, mas venceram todas as adversidades” (...), projetando, desse modo, “uma representação da identidade capixaba fundada nos italianos trabalhadores e vencedores (p.148).

Os cordéis produzidos pelos jovens, - enquanto expressão literária de um conjunto de sentimentos, valores e crenças partilhados-, ao tratar dos pomeranos, evocam cenas similares às da literatura corrente sobre imigrantes italianos no Espírito Santo.

Lugar de trabalhadores / cheia [a região] de grandes produtores / que passaram por muita dor / mas superaram e hoje são grandes agricultores.

[Os pomeranos] pessoas com humildade/ que passaram por muita dificuldade”; “É um município trabalhador/ que nunca deixou perder suas culturas/ mesmo tendo de suportar muita dor (EFAG, cordéis, 2017).

Mesmo admitindo a existência de uma ética do trabalho que perpassaria essa comunidade de descendentes pomeranos, esta teria menos relação com elementos religiosos, como apontou Weber (2007), em seu estudo sobre a formação do capitalismo racional e a

¹⁹¹Esses desafios envolvem a decisão de deixar sua terra natal e com isso afastar-se permanentemente dos familiares; a viagem para outro continente e os custos financeiros emocionais do processo; a chegada: a quarentena, os deslocamentos internos até os locais das “colônias”, o recebimento do lote de terras, o desmate, o plantio, as doenças endêmicas, mortes, o isolamento, etc. Para um estudo aprofundado sobre imigração Europeia no Espírito Santo, cf: Grosselli (2008); Nagar (1995); Granzow (2009).

ética protestante, e muito mais a ver com os desafios apresentados objetivamente a uma comunidade étnica de imigrantes em terras brasileiras, notadamente, sua luta vital pela sobrevivência.

3.4. A Efa Vinhático e a luta por terra no Norte do Espírito Santo

A Escola Família Agrícola de Vinhático, localizada a 320 km da capital Vitória, leva o nome de um distrito do município de Montanha¹⁹² onde está instalada. O trajeto até o local implica atravessar diferentes municípios do extremo norte do Espírito Santo e, em decorrência, permite, durante o trajeto¹⁹³, visualizar mudanças significativas na paisagem. Ao longo da rodovia não escapa ao viajante a forte presença de grandes propriedades de terras, onde predominam pastagens para a criação de animais e a cana, entrecortadas vez ou outra por lavouras de café e plantações de eucalipto.

Após cruzar o povoado de Vinhático, à esquerda, na rodovia de acesso à sede do município de Montanha, encontra-se a Efa. Não há muros, apenas uma cerca de arame liso separa a propriedade escolar da rodovia. O acesso à escola se dá por uma porteira de madeira antiga, cujas as marcas do tempo sobressaem aos olhos dos visitantes. Logo na entrada, à esquerda, há um campo de futebol e uma quadra de areia improvisados, à direita, uma quadra de futsal sem cobertura. Tais espaços são utilizados, sobretudo, nas aulas de educação física e momentos de descanso e lazer. Um caminho de terra batida conduz a um pátio sombreado por um grande jatobá, bem como por algumas mangueiras, e, ao redor dessas árvores, alguns bancos e mesas de madeira sempre ocupados por alunos, cadernos e livros.

¹⁹²Em 2010 a população total do município de Montanha era 17.849 habitantes, sendo 75,76% residentes em área urbana e 24,24% em área rural. Neste mesmo ano, o índice de desenvolvimento humano do município – IDHM, que considera longevidade, renda e educação, era de 0,667, posicionando Montanha entre os municípios com índice de desenvolvimento humano médio (Atlas Brasil, 2013). No Censo Agropecuário de 2006 Montanha contava com 911 estabelecimentos agropecuários distribuídos numa área de 71.854 hectares, sendo 213 estabelecimentos classificados como agricultura não familiar (23%), ocupando 73,55% das terras e 698 estabelecimentos classificados como Agricultura familiar (77%), ocupando apenas 26,45% das terras (IBGE, 2006), ou seja, a agricultura familiar no município compreende a maior parte dos estabelecimentos agropecuários embora disponha da menor parcela das terras, o que aponta para um cenário de concentração fundiária similar ao observado em Anchieta e bastante diferente da situação verificada em Santa Maria de Jetibá.

¹⁹³Paisagem é aqui entendida enquanto resultado da relação dinâmica entre elementos naturais, físicos e antrópicos - definição consensual entre os geógrafos (MAXIMILIANO, 2004).

Ao redor desse pátio se divisam cinco construções que remontam ao período de fundação da escola: um refeitório equipado com uma cozinha tipo industrial; dois blocos de salas de aula, cada qual com duas salas bem espaçosas¹⁹⁴; um prédio onde funcionam tanto a secretaria quanto a sala dos monitores; e por fim, um alojamento masculino.

Ao lado desse alojamento, uma enorme caixa d'água se destaca¹⁹⁵. Aos pés desta, um caminho calçado, circundado de girassóis, dá acesso à três outras construções: à direita, a “cabana”, onde está instalado o bebedouro e também uma mesa de ping-pong (espaço de lazer dos jovens em internato); à esquerda, um prédio com algumas suítes e quitinetes geminadas, reservado o uso a alguns monitores¹⁹⁶; ao fundo, o único edifício de dois andares da escola abriga, no piso superior, o alojamento feminino e, no inferior, a sala da direção, a biblioteca, o laboratório de informática e uma garagem onde fica um trator. Nos fundos do prédio dos monitores há três casas pertencentes à escola e igualmente ocupadas por monitores e suas famílias. No outro extremo, nos fundos do refeitório, há mais uma casa onde mora um monitor e sua família e um pouco mais distante, já onde começa o pomar e as primeiras plantações, um galpão que se divisa com uma pocilga em pleno funcionamento.

Os prédios, organizados em formato circular, são ladeados por jardins cultivados pelos próprios alunos e monitores. As flores e arbustos, facilmente encontrados em quase todas as casas da região, emprestam um ar familiaridade, além de dar uma impressão de cuidado ao local. As construções, a despeito de bem cuidadas, deixam patentes a ausência de recursos para investimentos em infraestrutura e manutenção, realizados apenas em casos emergenciais. Esses prédios, juntamente com quatro alqueires de terra¹⁹⁷, - ocupados com pastagens e lavouras -, constituem a propriedade escolar.

Fundada em 1988, a Efa de Vinhático é resultado das lutas de agricultores de base familiar da região Norte do Espírito Santo, muitos deles vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e à ação pastoral da Igreja Católica, nos marcos da teologia

¹⁹⁴O espaço permite organizar as carteiras no formado de uma meia lua onde todos os alunos podem se ver a todo tempo, diferente da disposição tradicional de carteiras realizado em fileiras.

¹⁹⁵De acordo com César, um dos fundadores da Efav, a caixa d'água foi a primeira obra realizada na propriedade da escola, infraestrutura indispensável numa área marcada pelo déficit hídrico e mesmo situações de seca.

¹⁹⁶São quatro suítes e duas quitinetes. Apenas as quitinetes são ocupadas como moradia pelos monitores, as suítes são utilizadas apenas parcialmente, por monitores que não moram dentro da propriedade da escola.

¹⁹⁷Um alqueire equivale a 4,8 hectares e cada hectare, por sua vez, equivale a 10 mil metros quadrados ou um campo de futebol. Assim, propriedade escolar possui área próxima a 19 campos de futebol.

da libertação. Um de seus fundadores, o líder sindical Verino Sossai, foi assassinado a tiros na porta de casa em 19 de julho de 1989¹⁹⁸. Alguns meses antes de ser assassinado havia deixado a cidade por conta de ameaças de morte e ao retornar havia plantado um jatobá no centro da escola. Justo em torno desse jatobá se construiu toda uma simbologia em torno de sua figura, enquanto agente personificado da luta dos agricultores de base familiar da região contra o latifúndio e a exploração e todas as demais formas de injustiça social¹⁹⁹. A extensão da sua ação política, associada à sua partida repentina e brutal, de modo similar a outros casos de projeção nacional, conferiu a sua morte o sentido de martírio²⁰⁰.

Longe de ser um caso isolado de violência, a morte de Verino se insere num quadro de violações de direitos humanos e de tensionamento entre a grande propriedade e os primeiros assentamentos da reforma agrária emergentes na região. Esse é o contexto de fundação da Efa de Vinhático em que, de um lado, ocorria as primeiras ocupações de terra, a formação dos primeiros acampamentos da reforma agrária, a reestruturação de sindicatos, - tudo isso com o apoio de religiosos²⁰¹-, do outro, o recrudescimento da violência na região, com a ação organizada da União Democrática Ruralista - UDR, a formação de milícias com a participação de pistoleiros e agentes policiais, o aumento das ameaças e casos de assassinatos de lideranças rurais (MST, 1989).

Nessa época o negócio não era fácil não porque a Igreja fez a opção (nossa diocese) pelos pobres, então tinha um sindicato, o Verino sempre apoiando o Sindicato, eu ajudei a criar o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Montanha. Naquele tempo começava aqueles negócios de assentamento, aí o povo falava em invasão de terra e aí estava uma guerra, um negócio muito difícil, mas nós fomos construir a escola. Por que a gente pensou em construir a escola? Porque nos anos de 1980 o povo do meio rural, os jovens e os adolescentes, terminavam a 4ª série aqui, acabou, não estudavam mais. A gente sempre pensou assim: *as pessoas do meio rural têm que ter as mesmas oportunidades que o povo da cidade, se eles[na cidade] têm escola*

¹⁹⁸Verino tinha 40 anos e foi assassinado com 6 tiros, deixou esposa e dois filhos menores. O pistoleiro encarregado do assassinato foi contratado por fazendeiros ligados a UDR na região (MST, 1989). “Os assassinos passaram na frente de Vinhático, tranquilos, mataram ele na rua cipreste em Montanha, na frente da casa dele, na hora que ele estava saindo para trabalhar” (entrevista, anônimo).

¹⁹⁹“Verino Sossai para mim foi um ídolo, pela experiência de vida dele. (...) para a classe operária, o agricultor, ele era muito bem visto, mas para os latifundiários, de Vinhático principalmente, ele era odiado, ele era um problema. Por que? Porque ele ganhava as causas [trabalhistas] todinhas, ele lutava muito no sindicato e assim eu acredito que ele foi um herói da região (Entrevista com uma das primeiras monitoras da Efav em entrevista).

²⁰⁰Verino vive! Sua dimensão corpórea cedeu lugar as ideias transmitidas diariamente a filhos de agricultores; vive nos painéis que contém a sua figura associada ao seu jaboba (sua presença física), nas canções feitas em sua homenagem, nas místicas, nos planos de estudo, etc. Vive numa juventude que é desde cedo ensinada a admirar sua coragem, obstinação e sacrifício.

²⁰¹Notadamente padres vinculados à Igreja Católica em Montanha e ao bispado de São Mateus, no Norte do Espírito Santo.

porque o povo do meio rural não vai ter escolas? Por isso nós pensamos nessa escola. (Entrevista com um dos fundadores da EFAV, 2017).

O trecho acima revela, em primeiro lugar, o substrato ideológico-moral no qual os atores desenvolveram sua ação, inspirados na teologia da libertação e suas comunidades eclesiais de base²⁰², na esteira das lutas por terra e de direitos trabalhistas²⁰³. Em segundo lugar, mostra que a fundação da Efav ocorreu a partir da indignação/denúncia, por parte dos atores locais, de uma situação considerada injusta (a ausência de oportunidades de educação dos jovens rurais), dando início a uma causa em torno da qual se articularam lideranças rurais e também urbanas.

A noção de “problema público”, tal qual definido por Cefaï (2017) a partir da leitura de Jonh Dewey (O público e seus problemas), se apresenta como relevante para o entendimento dos esforços desses agricultores na fundação da Efav. Tal noção sinaliza a tomada de consciência em relação a uma situação considerada problemática e “cujas consequências são percebidas e avaliadas por um conjunto de pessoas como nefastas para os seres humanos e para os bens a que eles estão ligados” (p.188), exigindo, portanto, uma intervenção.

Associam-se e organizam-se, encontram líderes para fazer suas vozes serem ouvidas e para convencer e mobilizar em grande escala. Tomam a palavra, testemunham, avaliam, argumentam, criticam, deliberam, interpelam a opinião e os poderes públicos. Quando estes não intervêm, buscam solução em sua própria escala, imaginam roteiros, projetam alternativas, tentam descobrir como regular ou suprimir o que definiram como situação problemática (Idem).

Boltanski, Darré e Shiltz (1984), em *La dénonciation*, mostram que a denúncia de uma situação de injustiça supõe a existência de um culpado ou responsável, representado em alguns casos por uma abstração – por exemplo, o capitalismo. No caso em análise, o Estado, consorciado com o latifúndio, ocupa esse lugar, ao negar as condições para que os jovens de

²⁰²As comunidades eclesiais de base –CEBS tiveram um papel importante na organização dos agricultores na região da Diocese de São Mateus, no Norte do Espírito Santo, ajudando a mobilizar e organizar os agricultores de base familiar na região. Em âmbito nacional, as CEBS são consideradas importantes espaços de formação de lideranças sociais que formaram ainda nos anos de 1970 o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e a Comissão Pastoral da Terra – CPT e, nos anos de 1980, organizações como Partido dos Trabalhadores, o Conselho Nacional dos Seringueiros, o Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, a Central Única dos Trabalhadores, entre outras (PICOLOTTO, 2009).

²⁰³A luta por direitos nesse período está bastante influenciada pela teologia da libertação que no espaço das Ceps vincula a reflexão teológica à ação na sociedade. Nela, a denúncia das situações de injustiça e o engajamento dos atores na resolução de situações problemáticas são colocados como compromisso dos cristãos. Importante: a despeito de uma dimensão política relevante não se pode esquecer que o espaço das Ceps é por natureza religioso e isso enseja também contradições. Cf. Betto (1981).

áreas rurais pudessem estudar, seja através da instalação de escolas nestas localidades, seja a partir da oferta de transporte escolar para que os jovens tivessem acesso às escolas urbanas.

A causa apresentada, em torno da qual se articularam os diferentes atores, é por essência coletiva e se justifica por seu caráter universal: o direito de todos à educação, incluso a população rural. Entretanto, antes de assumir a forma de denúncia coletiva ela aparece sob diferentes formas no plano individual, como um traço marcante não só das trajetórias particulares dos atores envolvidos na fundação da EFAV, como também do conjunto dos agricultores de base familiar da região naquele período.

Se os agricultores da região viviam há décadas a problemática da negativa do direito à educação, por que somente no final dos anos de 1980 ela passa a assumir o estatuto de problema público? Em primeiro lugar, é preciso considerar o conjunto das transformações vivenciadas pelas organizações de agricultores de base familiar brasileiras desde a década de 1970, quando surgem as primeiras “oposições sindicais”, ou seja, lideranças que de dentro do movimento sindical passaram a reivindicar uma postura menos assistencial e mais combativa dessas instituições (PICOLOTTO, 2009)²⁰⁴. Tais “oposições” tiveram um papel importante na constituição do “novo sindicalismo” brasileiro, que teve na criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, em 1983, um de seus principais marcos²⁰⁵.

Com o surgimento do “novo sindicalismo” no campo, outros atores sociais também entram na cena política nacional (também sob motivação de agentes católicos)²⁰⁶ mobilizando segmentos específicos de pequenos produtores, posseiros, arrendatários, assalariados etc. Surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), entre outros. (PICOLOTTO, 2009, p. 12).

O surgimento dessas organizações e desses novos sujeitos conecta-se ao panorama das lutas pela redemocratização do país. Isso leva ao segundo ponto a ser observado, qual

²⁰⁴O surgimento dos sindicatos de trabalhadores rurais se deu tardiamente se comparado aos sindicatos de trabalhadores urbanos que emergiram ainda na era Vargas. Sua previsão legal se encontra no Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, e sua implementação se deu já na ditadura militar, sob controle estrito do Estado que, na prática, converteu muitos dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais em postos de assistência nas áreas de previdência, saúde, entre outros (PICOLOTTO, 2009).

²⁰⁵A constituição desse “novo sindicalismo” tem por início o fim dos anos de 1970 a partir das grandes greves de metalúrgicos do ABC paulista (PICOLOTTO, 2009). A fundação da CUT encarna essa “virada”, pois, na origem pretendia romper com o controle do Estado e dos patrões sobre as organizações sindicais, colocava-se ainda como apartidária e laica, algo diferente para a época.

²⁰⁶“Através de um trabalho molecular nas comunidades de agricultores a Igreja foi um dos principais responsáveis pelo aparecimento de “oposições sindicais”, portadoras de críticas não só à estrutura sindical vigente, mas também às práticas cotidianas dominantes no sindicalismo” (PICOLOTTO, 2009, p. 12).

seja: a formação de espaços públicos de discussão, reforçada pelo conjunto de mecanismos inaugurados pela constituição de 1988²⁰⁷, nas quais esses novos atores passam agir na condição de “sujeitos de direitos”, fazendo-se reconhecer por sua capacidade de proposição e interlocução pública. Fato este acompanhado do alargamento do escopo da pauta originária dos movimentos sociais rurais, antes centrada essencialmente na luta pela terra e direitos trabalhistas.

Os movimentos sociais rurais, ao incorporarem demandas de acesso à moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, entre tantas outras, deslocam-se, ainda que parcialmente²⁰⁸, para o domínio da “nova cidadania” ou “cidadania ampliada” tal qual tratado por Dagnino (2004).

A então chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde, etc. e de questões como gênero, raça, etnia, etc. Inspirada na sua origem pela luta pelos direitos humanos (e contribuindo para a progressiva ampliação do seu significado) como parte da resistência contra a ditadura, essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política. Incorporando características de sociedades contemporâneas, tais como o papel das subjetividades, o surgimento de sujeitos sociais de um novo tipo e de direitos também de novo tipo, bem como a ampliação do espaço da política, esse projeto reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à construção da democracia. (DAGNINO, 2004, p. 103).

Essa ideia de cidadania ampliada é importante nos esforços de compreensão do momento histórico particular de fundação da Efav, pois, sinaliza para uma redefinição da própria ideia de direitos, indo além das fórmulas legais pré-estabelecidas. Essa concepção de cidadania “ (...) inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas (...) [em que o] (...) significado de ‘direito’ e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política” (DAGNINO, 2004, p 104).

Ainda segundo essa autora, essa nova expressão da cidadania implica a existência de sujeitos sociais ativos que definem aquilo que são seus direitos e lutam pelo reconhecimento

²⁰⁷Trata-se dos conselhos de políticas públicas, das experiências do orçamento participativo, entre outras.

²⁰⁸Considera-se tal deslocamento parcial em função do não abandono de pautas tradicionais desses movimentos, como é o caso da reforma agrária. Mesmo em outros movimentos específicos como o da educação, agroecologia ou mulheres a questão da reforma agrária aparece como pano de fundo, como horizonte, como estratégico não só para os povos do campo como também para os da cidade.

de tais demandas. Assim, não se trata apenas de uma reivindicação de acesso, de inclusão em algo que já está dado, trata-se do direito sobre a própria definição de seus direitos.

A educação, em específico o processo de articulação dos atores envolvidos na fundação da Efav, é uma porta para a compreensão desse momento da vida nacional e sua reverberação em âmbito local. Estes atores, ao mesmo tempo que reivindicam o direito à igualdade (ter acesso à educação como seus homólogos cidadãos), expressam o desejo de serem reconhecidas suas diferenças, aquilo que os caracteriza e forma o substrato de suas identidades: a relação com a terra, com a agricultura, os laços de pertencimento comunitários, a cultura e as tradições, etc. Isso tudo reverbera na escolha do tipo de educação que querem para suas comunidades, demanda atualmente condensada no debate sobre a educação do/no campo que, como explicitado no capítulo primeiro, fruto da caminhada dos movimentos sociais rurais e de intelectuais e setores da academia que se engajaram recentemente nesta causa. Logo, se na atualidade há uma maior clareza acerca do tipo de educação a ser implementada nas comunidades rurais, isso decorre de um caminho longo traçado por estes atores (agricultores, lideranças sindicais e de movimentos sociais rurais, etc.), fundamentado na *práxis* e no intercâmbio entre diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a constituição da Efav, a despeito de sua importância, é apenas uma entre as tantas lutas enfrentadas por esses sujeitos forjados/socializados na necessidade imperiosa de resistir para existir. Essa capacidade de resistir relaciona-se a existência de um “princípio camponês” manifesto na contradição estabelecida entre a dominação exercida pelo capital e o desejo de autonomia que move os camponeses (PLOEG, 2008). Tal princípio encarna o poder de contraposição subjacente a estes grupos subalternos, materializado na multiplicidade de respostas construídas pelos atores sociais face aos desafios enfrentados. Isso porque, “mesmo quando as circunstâncias diretas implicam privação e desespero, o princípio camponês contém esperança” (Idem, p. 299).

3.5. Alguns elementos para a compreensão da alternância realizada nas Efas

A abordagem inicial centrada na constituição do Mepes e três de suas Escolas Família Agrícola buscou fornecer subsídios à compreensão da dinâmica da agricultura familiar em diferentes regiões do Espírito Santo. Em paralelo, expôs o quadro de motivações e os limites impostos à ação dos atores envolvidos na fundação do Mepes e suas escolas. Essas

instituições espelham o ambiente socioprofissional de um conjunto significativo de agricultores, justo essas realidades da agricultura familiar é que delineiam os contornos do tipo de alternância realizada nas Efas, traduzida em seu projeto pedagógico e refletida na prática dos integrantes desses dispositivos de formação de jovens rurais.

A utilização da alternância em processos formativos não se constitui propriamente uma novidade, ela pressupõe a integração entre os diferentes elementos que estruturam a formação em alternância, a saber: a escola, o espaço social e o trabalho (BOUGEON, 1979). Do período pré-industrial até os dias atuais, diferentes iniciativas formativas/educacionais empregaram algum tipo de alternância, como por exemplo, as escolas fabris e as escolas católicas na Inglaterra (Idem)²⁰⁹. Todas essas experiências diferem-se uma das outras em função de particularidades sócio-históricas e geográficas e do nível de integração entre os diferentes elementos do processo de formação em alternância.

Os tipos de alternância pedagógica mais comuns são a justaposta, a aproximativa e a integrativa, essa última, praticada nas Efas. Segundo Gimonet (2007), a alternância justaposta ou falsa alternância faz com que o alternante viva períodos de estudo na escola e de prática em empresas sem que haja nenhuma ligação manifesta entre esses dois tempos da formação. Já a alternância aproximativa “associa os dois tempos de formação em um único conjunto coerente” sem que haja, contudo, uma verdadeira interação entre as dimensões do estudo e do trabalho (teoria e prática); nela, os alternantes “permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma” (Idem, p.120). Por fim, a alternância integrativa ou real caracteriza-se pela “sucessão de tempos de formação teórica e prática” conectados entre si e em interação e por um trabalho reflexivo a partir da experiência dos alternantes (Idem). Essa capacidade reflexiva está no cerne da produção de conhecimentos, influenciando na formação de disposições acionadas pelos jovens quando confrontados a situações do cotidiano e quando instados a pensar o seu próprio futuro. Do mesmo modo que está relacionada a uma das finalidades estratégicas atribuídas às Efas, qual seja: a transformação do meio social onde estão instaladas, ou seja, das realidades de agricultura familiar.

²⁰⁹Para informações acerca do ensino em alternância ao longo da história, cf. Bougeon (1979) e Gimonet (2007).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP revelaram a existência, em 2014, no estado Espírito Santo, de 90 experiências de educação que utilizavam algum tipo de alternância no seu processo de ensino-aprendizagem²¹⁰, entre essas, 17 eram Escolas Família Agrícola – Efas, coordenadas pelo Mepes. Neste modelo educativo a experiência do aluno constituiu o ponto de partida do processo formativo, postura que em simultâneo valoriza esses indivíduos (suas trajetórias) e a agricultura familiar, ou seja, o meio de vida de onde provém. As Efas, ao intentar desenvolver uma pedagogia da alternância integrativa localizada na intersecção de três espaços sociais fundamentais no processo de socialização das novas gerações – a escola, a família e o meio sócio profissional- se aproxima da concepção deweyana de educação, sobretudo, conferindo centralidade ao papel da experiência na produção do conhecimento²¹¹ e na formação de atitudes que incentivem os indivíduos a continuarem aprendendo (DEWEY, 2010).

A representação gráfica a seguir, de autoria de Gimonet (2007), pode ser um guia para se pensar o funcionamento das Efas e a complexa rede de relações que integra os alunos (alternantes) e o dispositivo educacional e vice-versa; alternantes e outros atores do mundo rural; e Efas e demais dispositivos de fortalecimento da agricultura familiar.

Ao tratar de forma aproximada alguns desses elementos pretendemos apontar as diversas formas pelas quais estes se entrelaçam, entrechocam e interagem permitindo vislumbrar a complexidade, as contradições e os desafios do processo formativo em curso atualmente nas Efas e algumas das principais alterações processadas neste dispositivo formativo ao longo do tempo.

No centro do dispositivo (a Efa) situam-se os jovens na condição de sujeitos em formação, também chamados de alternantes²¹² em razão de não serem apenas alunos, mas,

²¹⁰A natureza da informação não permite dizer se qual tipo de alternância praticada por cada uma delas, o que exigiria avaliação de cunho qualitativo extrapolando o objetivo do referido censo.

²¹¹Em Dewey, o conhecimento é entendido como um processo (*L'enquête*) dividido em três etapas: “uma nova situação; a produção de ideias suscetíveis a nos ajudar a apreender a situação e a validação experimental dessas ideias hipotéticas através das ações que elas suscitam” (GALETIC, 2009, p.4. Tradução nossa).

²¹²Gimonet (2007) prefere utilizar o termo alternante ao invés de aluno, pois, segundo ele, este último reporta em excesso a experiência da escola tradicional marcada pelas relações assimétricas entre alunos e professores, pela desconexão entre conteúdos curriculares e realidade da vida, etc. Na pesquisa de campo, não se observa a utilização corrente desse termo, notando-se o uso dos termos alunos e estudantes, característicos da instituição escola.

possui alguma forma de acesso à terra e o trabalho na agricultura é a principal ocupação de pouco mais da metade das famílias. Em menor grau, registra-se o exercício de atividades não-agrícolas, ainda que em áreas rurais. A maior parte desses jovens acumula estudos e alguma atividade laboral, à rigor, exercida junto as suas famílias e respectivas unidades de produção.

No primeiro contato que tivemos com esses jovens evidenciou-se a porosidade entre as fronteiras do rural e o urbano e a forma como esses atores transitam entre esses dois espaços, mobilizando no seu modo de falar, vestir e comportar-se elementos que demarcaram até bem pouco tempo cada um desses ambientes. A ideia de um rural isolado não encontra acolhida junto a esses jovens, responsáveis por uma síntese cultural entre o rural e o urbano. Esta se processa por meio da ressignificação de diferentes elementos do dia-a-dia desses jovens, em situações diversas decorrentes do trânsito desses atores por diferentes espacialidades²¹⁶, da importância crescente das novas tecnologias da comunicação/informação e do acesso desses agentes a diferentes experiências formativas, como aquelas propiciadas pelas Efas.

Podem ser citados como exemplos de processos de ressignificação temas como o trabalho rural/urbano e a música caipira. O trabalho rural visto por muitos como “penoso” e atrasado, com a diversificação produtiva, o incremento de tecnologia e o acesso a novos mercados, vira fonte de orgulho de jovens agricultores, símbolo de sua autonomia e contribuição ao processo de desenvolvimento nacional (na produção de alimentos). O trabalho urbano, ainda hoje visto por muitos como “serviço leve”, uma renda segura e até mesmo símbolo de *status*, quando vivido na prática por jovens rurais desperta em muitos o desejo de autonomia, de “ser seu próprio patrão”, de retorno ao campo²¹⁷. A música e a viola caipira, antes tomadas como algo menor no plano da cultura, são redescobertas e utilizadas por muitos jovens como ferramenta de reafirmação identitária. Esses três exemplos, dão uma

das Efas com o curso técnico, 18 anos, é bastante razoável uma vez que muitos desses cursos têm um ano a mais que os cursos regulares, ou seja, um nível médio com 4 e não 3 anos.

²¹⁶A melhoria e a construção de novas vias de acesso; a ampliação do transporte público; a ampliação da renda vivida nos últimos anos e o acesso a motos e carros por parte dos jovens; a busca por novas oportunidades de lazer; a ampliação dos circuitos de venda de produtos agrícolas (supermercados, feiras, entrega direta ao consumidor, vendas institucionais); enfim, um conjunto significativo de alterações que tornou frequente e corriqueira as trocas entre urbanos e rurais, diluindo cada vez mais as fronteiras entre estes espaços.

²¹⁷Em algumas entrevistas com ex-alunos o trabalho urbano aparece como estratégia de mobilização de recursos para o retorno ao campo em uma situação de independência.

dimensão da dinamicidade dos processos sociais que envolvem o meio rural e a juventude e como esse confronto diário com novos sujeitos e situações produz resistências, embates e novas “identidades”.

As situações vividas por esses jovens convertem-se em um conjunto variado de experiências, e quando transformadas em objeto de reflexão, sobretudo no âmbito das Efas, muitas delas são alçadas à condição de disposição para agir. Estes sujeitos, que por toda sua vida serão confrontados a novas situações, terão novas experiências, constituirão novas disposições, pois, como disse o jagunço Riobaldo em *Grandes Sertão*: “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, elas vão sempre mudando”.

A formação por alternância praticada nas Efas ao colocar a experiência do jovem no centro do seu processo de ensino-aprendizagem produz, simultaneamente, ganhos pedagógicos e políticos para a juventude, suas famílias e a agricultura familiar. Em termos pedagógicos, já está provado que a busca por uma “aprendizagem significativa”, centrada na experiência do aluno, facilita o processo de formação de jovens, confere sentido aos conteúdos ministrados em sala de aula e ao mesmo tempo insta os jovens a refletirem sobre seus conhecimentos prévios ressignificando-os (MOREIRA, 2010). Em termos políticos, partir do conhecimento prévio dos alunos - e por extensão de suas famílias- significa valorizar a agricultura familiar, reconhecendo saberes de sujeitos historicamente excluídos dos processos de educação formal, restituindo-lhes, portanto, a dignidade roubada em vista dos séculos de abandono por parte do Estado. É igualmente reconhecer a artificialidade da separação entre trabalho manual e intelectual, utilizada historicamente como fundamento para a manutenção e reprodução de uma estrutura de classes desigual, uma vez que, como ponderou Gramsci (1982, p. 07), “em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual”, ou seja, “não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual: não é possível separar o *homo faber* do *homo sapien*”s.

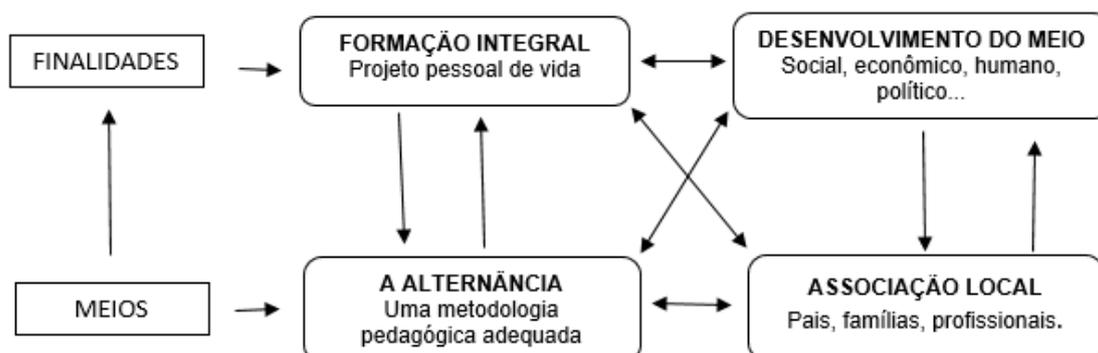
A prática das Efas pressupõe a existência de um projeto educativo composto das “ações de formação e da implementação da alternância, atribuindo-lhes sentido, tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição”, ele contém ainda as “finalidades visadas, as metas e os objetivos perseguidos, os valores subjacentes determinam o

funcionamento da alternância, sua orientação e suas modalidades” (GIMONET, 2007, p. 126).

Nas Efas, o projeto formativo elaborado pela equipe pedagógica conta com a participação dos demais atores envolvidos no processo de formação (parceiros, a associação, etc.). A condensação dessas discussões integra a proposta pedagógica elaborada por cada escola²¹⁸.

O trabalho dessas instituições escolares se sustenta sobre quatro pilares, dois são finalidades (a formação integral do aluno e o desenvolvimento sustentável das regiões onde vivem) e dois são meios (a pedagogia da alternância e a associação local), conforme ilustração a seguir:

Figura 2. Escolas família Agrícolas e seus pilares de sustentação²¹⁹



Fonte: Extraído de De Jesus (2011), p.71.

Esses pilares foram construídos ao longo do tempo e espelham um determinado estágio de desenvolvimento da pedagogia da alternância desenvolvida pelas Efas. Muito provavelmente, quando da implementação da iniciativa, não se tinha tão claro esse conjunto de elementos, tampouco a visão de como eles se integrariam e conformariam esse

²¹⁸Não se nota diferença substantiva entre as propostas pedagógicas das três Efas analisadas, ao menos no que diz respeito as propostas formais apresentadas por estas escolas ao Mepes e ao governo do Estado. As diferenças mais substantivas se observam, menos nos planos formulados e muito mais na prática de organização do espaço escolar, nos enfoques dados a certos temas e nas estratégias que cada Efa utiliza para adaptar-se as suas respectivas realidades e fazer a escola funcionar de fato.

²¹⁹ A sistematização desses pilares é atribuída a Pedro Puig-Calvó.

experimento educativo²²⁰. Trata-se, portanto, do desenho do dispositivo educacional com suas finalidades e meios, conectado aos projetos de vida da juventude a partir da experiência escolar/de vida produzida/sistematizada a partir da mediação da Efa.

A formação integral e o desenvolvimento do meio devem ser encarados como dois grandes objetivos das Efas. Essa formação integral pressupõe o desenvolvimento de capacidades e habilidades que transcendam a simples formação escolar ou técnica. O jovem é visto, nesse caso, como um agente de desenvolvimento e de transformação do seu meio de vida, por isso, é instado a refletir sobre a sua realidade e com isso desnaturalizar processos sócio-históricos tidos como imutáveis, como a distribuição da terra, a divisão sexual do trabalho (os papéis de gênero), a relação campo e cidade, as formas de cultivo de alimentos e criação de animais, o acesso a mercados, etc. Em resumo: o interesse é que os jovens em formação percebam que seu modo de vida e toda a realidade que os cerca decorrem de construções sócio-históricas e, portanto, são passíveis de serem alterados a partir do seu engajamento em lutas sociais.

Embora os alunos recebam uma formação que os permite efetuar diferentes “escolhas” em relação a seu futuro profissional, a expectativa das Efas (dos monitores e de muitas das famílias) é que seus alunos permaneçam no campo, reestruturando a propriedade familiar ou mesmo montando o seu próprio negócio, como de fato o fazem muitos dos seus ex-alunos²²¹. A “decisão” de permanecer ou não nas áreas rurais, como se verá no próximo capítulo, não se define, a priori, pela opinião positiva ou negativa da escola em relação a esse tema, embora sua postura não deva ser menosprezada.

As Efas, por meio de diferentes instrumentos e momentos de aprendizagem, buscam mostrar aos jovens, em especial aqueles em vias de elaboração de seus projetos de conclusão

²²⁰Bougés (2014) ao citar Daniel Chartier (1986) comenta que até 1945, ou seja, quase 10 anos após o início das Maisons, os monitores ainda ensinavam de acordo com o método tradicional, com a ajuda de um manual. Do mesmo modo, nos primeiros anos das Efas não havia ainda a crítica contundente aos agrotóxicos, a alternância era de 15/15 dias e não 7/7 como atualmente,

²²¹Vários são os exemplos de empreendimentos agrícolas ou não-agrícolas, em áreas rurais, conduzidos por ex-alunos de escola família. Estes casos integram uma espécie de portfólio das experiências exitosas influenciadas pela Efas e sua pedagogia e que transparece com frequência nos diálogos com os monitores ou em espaços externos/situações que requerem a presença da Efa (reuniões, seminários, programas de rádio, vídeos na internet, etc.).

de curso, as potencialidades econômicas das áreas rurais na atualidade²²². Por essa razão, investem em visitas de estudo, estágios e intercâmbios, onde seus alunos podem vivenciar, na prática, experiências de sucesso na agricultura e ter oportunidade de inquirir esses empreendedores sobre os desafios que enfrentaram e as estratégias utilizadas para vencê-los²²³.

O trabalho da Efa, relacionado ao desenvolvimento do meio, passa pelo questionamento das atuais formas de produção agropecuária. Por isso, já há alguns anos, incorporou à sua prática educativa a dimensão da agroecologia enquanto forma de produção que preserva o meio ambiente e valoriza a cultura e os saberes locais. Um exemplo dessa postura, são as propriedades utilizadas na experiência de ensino nas Efas, nelas, se observam os princípios agroecológicos como o não uso de agrotóxicos, a diversificação produtiva, o resgate das sementes crioulas, etc. Para além de contribuírem para formação de técnicos em agropecuária que manejam tecnologias alternativas e em muitos casos defendem a bandeira da agroecologia²²⁴, a propriedade escolar em plena produção também mostra para as famílias dos alunos que é possível produzir sem o uso de venenos.

²²²O desenvolvimento de um projeto, em geral, produtivo (planejamento, execução e apresentação de resultados) é condição *sine qua non* para a certificação como técnico em agropecuária. O projeto é pensado e executado sob a supervisão de um monitor e com o apoio da família. Há vários casos de empreendimentos que nascem a partir dessas experiências e mudam a vida das famílias.

²²³A partir desses momentos, muitos alunos constroem uma espécie de rede, com potenciais mentores, fornecedores e parceiros da sua futura trajetória profissional. Os ex-alunos entrevistados atribuem um grande valor a esses momentos “fora de sala de aula” em suas atuais trajetórias profissionais, seja pela experiência adquirida, seja pela rede de contatos propiciada.

²²⁴São múltiplos os engajamentos percebidos na experiência de campo e no relato dos jovens ex-alunos em relação a colegas seus, em experiências agroecológicas ou de produção orgânica tocadas por ex-alunos em propriedades das famílias, bem no engajamento desses jovens e a defesa da agroecologia/produção orgânica no âmbito de associações locais, sindicatos e movimentos sociais. No caso de Santa Maria de Jetibá, os casos de experiências exitosas em produção orgânica ou agroecológica existentes no município são em parte atribuídos (por monitores e atuais alunos da Efa) a ex-alunos da Efa. Em conversas informais e mesmo entrevistas realizadas com esses agentes a opção pela produção sem agrotóxicos tem um viés “pragmático”: preserva as condições de saúde do grupo familiar (o adoecimento pelo uso excessivo de agrotóxicos é uma preocupação constantemente manifestada); possui valor agregado, sendo melhor recebida nos mercados (sobretudo aqueles de venda direta para o consumidor), possibilitando maior lucratividade em menor quantidade de área plantada. Em Vinhático, as justificativas para a adoção de uma produção agrícola sem agrotóxicos se assemelham em parte aos argumentos referenciados em Santa Maria de Jetibá, acrescidos de um componente político da defesa da agroecologia, sobretudo, entre os jovens que possuem alguma vinculação com o MST ou o MPA. Assim, além de elementos “pragmáticos” a agroecologia reveste-se de um papel de contraposição ao agronegócio, ao defender e praticar uma agricultura baseada na pequena propriedade, na mão de obra familiar, no não uso de agroquímicos, no uso de suas próprias sementes e na integração campo e cidade por meio da venda direta dos produtos sem veneno em feiras locais.

Aprender e praticar princípios agroecológicos no espaço escolar não necessariamente leva à formação de sujeitos politicamente engajados com essa forma de produzir e existir. Encontramos na pesquisa de campo ex-alunos com graus variados de interesse nessa questão, por exemplo: (1) ex-alunos de assentamento, defensores da agroecologia, utilizada, nesse caso, como uma bandeira política; (2) ex-alunos que são defensores não praticantes, ou seja, defendem a agroecologia e reconhecem seu valor, mas, por prestarem serviços técnicos ao agronegócio operam sob a lógica da agricultura convencional; (3) ex-alunos que admitem preferir trabalhar de forma convencional, com os devidos cuidados (na dosagem, na aplicação, no intervalo entre aplicação e consumo dos produtos, etc.) e que quando estudantes seguiam a agroecologia por ser esta a forma de trabalho da escola²²⁵. Como aponta Gimonet (2007, p. 135), “o ensino não é outra coisa senão a transmissão de informações, sendo que algumas estão sendo captadas de maneira diferente segundo os alunos, em função do sentido que fazem, de uma luz trazida por uma prática, por uma experiência”. Logo, as condições efetivas encontradas pelos jovens para colocarem estes aprendizados em prática, de realizarem a experimentação, são tão importantes quanto os ensinamentos adquiridos nas Efas, o que atesta a importância da articulação e compartilhamento de valores entre a família e a escola, sem os quais a proposta de ensino defendida por estas escolas não se materializa por completo.

A alternância integrativa, como a realizada pelas Efas, associa diferentes espaços-tempo na aprendizagem escolar, sendo a escola e o meio sócio familiar²²⁶ os dois principais tempos da formação. As Efas partem do pressuposto de que a vida ensina, gera experiências e conhecimentos e que é dentro da comunidade que as pessoas se educam para vida inteira. “A escola é, antes de tudo, local de diálogo com os saberes (...). Quando a escola pretende unicamente ensinar apresenta ao sujeito uma realidade artificial e empobrecida” (EFA Bley, 2016, p.22). Por isso, segundo um dos fundadores da Efav, nessa escola “o aluno vai lá e aprende a aprender, quem aprende a aprender é fácil, depois qualquer coisa ele já sabe” (Entrevista com um dos fundadores da Efav, 2017).

²²⁵Nesse último caso, alguns jovens admitem que o trabalho com agricultura convencional ganhou em qualidade e segurança por força da agroecologia e dos debates acerca do impacto do uso de agroquímicos.

²²⁶Diferentemente da experiência francesa em que as empresas ocupam um papel de destaque enquanto espaço-tempo formativo, no Brasil, as unidades produtivas dos pais dos alunos é que ocupam esse espaço. De modo que o ambiente sócio familiar se compõe do conjunto das relações vivenciadas no âmbito da família e da comunidade.

Para integrar escola e ambiente socioprofissional as Efás lançam mão de diferentes instrumentos condensados no “caderno da realidade”²²⁷, considerado a síntese da vida do aluno nos diferentes espaços-tempo da aprendizagem. Do caderno da realidade, destaca-se o plano de estudo - P.E, uma espécie de inquérito (pesquisa) realizado pelos estudantes junto a suas famílias, cujas questões orientam aplicação dos conteúdos curriculares. A temática pesquisada, definida pela escola a partir dos temas geradores²²⁸, é previamente trabalhada pelos alunos sob a mediação dos monitores. Nessa fase, ocorre a problematização do tema com a construção coletiva de uma espécie de guia de investigação da realidade, utilizado pelos alternantes para extrair das famílias informações/saberes acerca do tema em estudo. A aplicação do plano de estudo ocorre durante a estadia do jovem no meio socioprofissional, no retorno à escola esse material é socializado em grupo em um momento chamado de “colocação em comum”. Nela, os alunos são confrontados com a diversidade de pontos de vista, situações e de arranjos produzidos pelas famílias com objetivo de lidar com determinada questão – por exemplo, pontos de vista e práticas relacionadas à alimentação das plantas, dos animais, etc.

A aplicação do plano de estudo também auxilia a construção da noção de processo histórico dos fenômenos analisados, na medida em que os agricultores ao tratarem de um tema inevitavelmente tecem comparações entre a realidade pregressa e a atual. Após socialização das informações, os alternantes são orientados a produzir uma síntese e indicar os elementos que necessitam ser aprofundados pelas distintas áreas de conhecimento. Esses subsídios, ao mesmo tempo que embasam as aulas, delineiam os pontos passíveis de

²²⁷O caderno da realidade “é o documento que confere unidade, coerência ao conjunto dos estudos, das pesquisas, das descobertas, das reflexões e relatos” do período em que o aluno está em formação, constituindo-se, desse modo, “peça mestra da pedagogia da alternância, porque permite considerar e utilizar o espaço-tempo da vida socioprofissional como componente real da formação” (GIMONET, 2007, p.33-40).

²²⁸Os temas geradores são relativamente comuns a todas as Efás, muito embora sofram variação a depender do caso analisado. Do 1º ao 4º ano do ensino técnico 8 temas são trabalhados. Considerando a autonomia pedagógica de cada uma das Efás e seus diferentes interesses, cada um desses temas geradores pode dar origem a até 3 planos de estudo. Em Olivânia, por exemplo, no início do 1º ano o tema gerador é “O homem e a terra” e os planos de estudo são, respectivamente: “o homem e o solo” e “a distribuição e legislação da terra”. No 2º semestre o tema é “a alimentação”, sendo 3 os planos de estudo: “alimentação das plantas, dos humanos e dos animais”. Em Vinhático e Garrafão, na mesma série repetem-se os temas geradores, com a diferença de que são apenas 2 planos de estudo aplicados no segundo semestre (alimentação das plantas e dos animais). Apenas no 3º ano em diante é que se nota diferença entre os temas geradores, acentuando-se as particularidades contextuais de cada uma das escolas.

intervenção da escola junto à comunidade, por meio das “atividades de retorno” realizadas pelos alternantes²²⁹.

Essa pedagogia da experiência e do exemplo conta com o apoio fundamental da Associação de pais. A Associação é uma estrutura jurídica encontrada em todas as Efas e reúne essencialmente os pais de alunos, contando ainda com representantes dos docentes e discentes. Sua composição, responsabilidades e grau de importância na vida escolar varia de acordo com o caso analisado.

Desde a origem das *Maisons Familiales*, na França, a Associação desempenha um papel de destaque na articulação de forças em torno do projeto dessas escolas e no provimento dos recursos humanos e materiais necessários à iniciativa. Até hoje, a despeito do lugar que estas instituições (*Maisons*) ocupam dentro da estrutura oficial de ensino francês e o significativo aporte de recursos que recebem do Estado, as associações continuam a ser um elemento central da vida dessas escolas, fornecendo as suas principais diretrizes²³⁰.

No caso das Efas, o protagonismo da Associação varia de acordo com o caso analisado. Em Vinhático, por exemplo, desde o princípio, a Associação comanda e conduz os rumos da Efav²³¹. Trata-se de uma instância de caráter “diretivo”, a forma institucional responsável por abrigar o conjunto dos atores inicialmente envolvido na fundação dessa escola e manter ativa a mobilização destes. Sua posição contrasta grandemente com o caráter “consultivo” que parece espelhar a atuação dessas mesmas institucionalidades nas Efas de Olivânia e Garrafão²³². Sem dúvida, o dinamismo vivido em Vinhático resulta também das

²²⁹A atividade de retorno consiste em uma “intervenção” realizada pelo aluno junto ao meio socioprofissional e pode tanto ser “espontânea”, ou seja, realizada a partir da interação natural do aluno com o meio a partir de intervenções fruto dos saberes adquiridos na escola, como também programada, como no caso daquelas atividades já previstas no plano de estudo onde o aluno exercita sua capacidade de articulação, a oralidade e a capacidade de síntese ao abordar junto a família e a comunidade determinado tema (ex: preservação de nascentes, compostagem, etc.).

²³⁰Para tratar das associações no caso francês utilizamos uma entrevista que realizamos com Phillipe Ristord (coordenador geral de centro nacional pedagógico das *maisons familiales*) em janeiro de 2017 e o já citado livro de Pe. Abbé Granereau, fundador das *maisons*.

²³¹Nos que se refere ao quadro atual da associação, as informações são derivadas de observação participante; quanto ao tempo pretérito, as informações ancoram-se em entrevista, realizada no ano de 2017.

²³²Nestas escolas a direção dos trabalhos parece mais relacionada a uma dinâmica interna coordenada pelo corpo docente em consonância com o Mepes central, do que algo nascido no âmbito da associação. Advém daí a impressão de que as associações nestas escolas possuem caráter mais consultivo se comparado com Vinhático onde praticamente tudo é decidido pela associação. Tanto em Olivânia, quanto em Garrafão, a Associação de pais foi fundada tempos após a fundação das Efas. Sendo evidente nestas, o suporte que receberam, respectivamente, do Mepes e da Igreja Luterana para o desenvolvimento de suas atividades.

experiências de democracia direta colocadas em curso no interior dos assentamentos da reforma agrária, de onde provém muitos dos alunos dessa escola e, por consequência, de pais que passaram a atuar nesta Associação, influenciando-a. Outro elemento explicativo do protagonismo desta Associação pode estar relacionado à distância geográfica entre essa escola e a sede do Mepes, em Anchieta (aproximadamente 420 km), o que somado a um contexto político hostil, exigiu dos pais de alunos tomar as rédeas e conduzir todo o processo sob pena de ver fracassada a iniciativa.

Subjacente ao processo formativo de cada Efa, existe uma rede de parceiros co-formadores constituída de atores sociais de diferentes campos disciplinares, vinculados a instituições públicas e privadas, que mantém algum tipo parceria com essas escolas. Os apoiadores mais importantes são evidentemente os pais/responsáveis dos jovens, estes fornecem as condições necessárias de aplicação dos diversos instrumentos da pedagogia da alternância, principal elo entre o ambiente sóciofamiliar/produtivo e a escola.

O comprometimento da família com a escola se inicia ainda no processo de seleção, quando a família pleiteia uma vaga junto à Efa. No primeiro contato, realizado presencialmente ou por telefone, a família manifesta o desejo de que seu filho/a estude na Efa, sendo-lhe solicitadas informações pessoais como, endereço, profissão dos pais ou responsáveis, idade do aluno e série pretendida²³³. De posse dessas informações, a escola filtra aqueles indivíduos aptos para seguir no processo seletivo, priorizando filhos de agricultores familiares da região, indivíduos com algum vínculo com a agricultura e alunos na idade escolar²³⁴. Realizado a primeira etapa da seleção²³⁵, uma equipe de monitores submete a família a uma entrevista na qual a escola apresenta seu modo de funcionamento e a família seus motivos para escolher a Efa. Nessa reunião são apresentados os termos do

²³³Vinhático, por exemplo, realiza as pré-inscrições online.

²³⁴Ser da agricultura familiar ou ter algum tipo de vínculo é algo importante, pois, o plano de estudo depende da relação da família com terra, de sua vivência. Igualmente, as experiências a serem realizadas em casa (compostagem, horta, etc.) dependem da disponibilidade, ainda que mínima, de área de terra. Quanto a idade escolar, o aluno fora da idade indica de imediato possíveis problemas de aprendizado, de comportamento, etc. No geral, o aluno também está presente na entrevista e pesa na avaliação a sua motivação para ingressar na Efa. Esse conjunto de saberes, procedimentos, é fruto da prática dos monitores. Não está escrito em lugar nenhum como devem proceder, à exceção do perfil pró-agricultura familiar. A forma como conduzem todo o processo, as habilidades que demonstram, tudo isso é fruto da sua prática e da experiência adquirida em anos.

²³⁵O processo de seleção em algumas escolas é bastante concorrido, Garrafão, por exemplo, possui uma fila de espera por vaga. Isso se dá porque essas escolas atendem no máximo 250 alunos, uma quantidade maior de alunos inviabilizaria a execução de certos instrumentos como, por exemplo, a visita às famílias realizada anualmente.

“contrato de formação” entre a Efa e a família, deixando claros os compromissos de cada uma das partes em relação ao processo de formação do alternante²³⁶.

A relação entre a família e a escola também é mediada pelo “caderno de acompanhamento”, um instrumento pedagógico no qual a escola relata à família como se deu a estadia do aluno na instituição - os principais elementos de aprendizado e experiências educativas a que teve contato (visitas, palestras, minicursos, mutirões, etc.), bem como o comportamento do alternante durante o internato -, e na volta à sessão escolar, a família anota nesse caderno os elementos que julga relevantes na estadia (a colheita de algum produto, a visita a algum ponto religioso, alguma festa ocorrida na comunidade, etc.), dificuldades que teve em relação a alguma atividade escolar (a aplicação de um plano de estudo, a realização de uma experiência, etc.), entre outros assuntos que queira comunicar à escola. O caderno de acompanhamento serve igualmente como ferramenta de avaliação da postura do aluno nos dois ambientes formativos, a escola e a família. Ele funciona como um termômetro para saber quando a família do alternante deve ser chamada na escola e cobrada por sua parte no contrato de formação²³⁷.

O fato das Efas atenderem poucos alunos em comparação a uma escola de nível médio tradicional, com 500 ou 1000 alunos por turno, também contribui para um acompanhamento mais personalizado da situação dos educandos²³⁸. O modelo do internato, igualmente, aproxima os monitores dos alunos, das suas dificuldades em sala de aula e colateralmente dos seus dramas pessoais e familiares. Em vários momentos se percebe uma certa tensão entre o que seria atribuição das famílias e aquilo que compete à escola. Proibições e sansões, mesmo que acordadas coletivamente²³⁹, em relação a vestimentas, namoro, uso de celular, saída da escola, etc., fazem com que a equipe escolar adentre em um

²³⁶As assembleias de pais e alunos realizadas ao menos duas vezes, bem como a visita anual as famílias são momentos que aproximam esses parceiros do processo de formação.

²³⁷No período que lecionei em Olivânia duas anotações negativas nesse caderno, em um curto espaço de tempo, eram suficientes para que a família fosse chamada na escola para uma reunião. Igualmente, o aluno que esquecia o caderno ou o trazia sem preencher ou assinar não era autorizado a permanecer na escola. Muitos pais se queixavam com que consideravam excesso de regras e quando chamados muitas vezes na escola optavam por pedir a transferência dos filhos.

²³⁸As Efas atendem em geral quatro turmas de alunos por sessão escolar, algo entre 100 e 130 alunos, no máximo.

²³⁹As regras gerais de convivência no espaço escolar estão previstas no regimento interno das Efas, há ainda espaço para a construção de normas por parte dos alunos sobre sua estadia na escola - a chamada “vida de grupo”- e também temas que são deliberados pelos pais em assembleia.

domínio que por convenção pertence às famílias. Por outro lado, se não houvessem controles rígidos²⁴⁰ sobre esses temas muitas famílias não se sentiriam confiantes em deixar seus filhos no internato e a manutenção de 90 adolescentes internos, sob a supervisão de um único monitor, ficaria insustentável²⁴¹.

O internato, embora atualmente em “crise”²⁴², constituiu-se historicamente um elemento fundamental da pedagogia da alternância, possibilitando o convívio e a troca de experiências entre os alternantes, o exercício da colaboração, do estabelecimento de limites e da mediação de conflitos realizados entre os próprios internos e a constituição de um “sentimento de família”, relatado de forma unânime, pelos ex-alunos em momentos de conversação informal²⁴³.

Esse “sentimento de família” atribuído à dinâmica do internato é reforçado pela criação de laços de interdependência decorrentes da forma de organizar as atividades do dia-a-dia da escola, exigindo respeito e colaboração de todos os seus membros. Apenas o almoço e o jantar são produzidos por funcionários, todo o restante (limpeza de quartos, áreas comuns, fazer café da manhã, servir almoço e jantar, cuidar das louças e panelas, guardar e dar o destino adequado a sobras de alimentos, o trabalho no setor agropecuário, tudo) é realizado por alunos organizados em equipes. As tarefas passam por um sistema de rodízio,

²⁴⁰A fama de escolas que “consertam” alunos indisciplinados acompanha todas as Efas, de modo que é comum famílias com “alunos problema” procurarem a escola, não sendo as mesmas atendidas se não se enquadrarem nos critérios de elegibilidade já descritos. Situação extrema ocorreu recentemente em Vinhático, quando em face a recusa da escola em atender a um aluno do centro da cidade, a juíza emitiu decisão obrigando a matrícula.

²⁴¹Quando fui monitor da Efa-O, a cada 15 dias era o “responsável do dia”, encarregado do controle de todas as tarefas realizadas na escola naquele dia: da limpeza do pátio e do prédio escolar à distribuição de todas as refeições, passando pelo atendimento de alunos doentes, autorização para aluno entrar em contato com família, guarda de todas as chaves e equipamentos da escola e mais a carga horária de aula. À noite o trabalho continuava, dormia na escola junto aos alunos, garantindo que todos estariam na cama às 21: horas. Durante o dia ainda podia-se contar com o apoio dos demais monitores, mas à noite, em Olivânia, só havia o “responsável” e um vigia. Somente pela introjeção das normas de conduta da escola e dos rígidos controles estabelecidos sobre os alunos é que se conseguia manter a disciplina, variável, é verdade, a depender do perfil de cada monitor responsável do dia.

²⁴²Quando dos primeiros anos da pedagogia da alternância todas as escolas funcionavam sob o regime de internato e ele mesmo reveste-se de função educativa/pedagógica ao trabalhar a disciplina, a colaboração com os colegas, o senso de responsabilidade, liderança, etc. Entretanto, para o internato funcionar há um custo que em geral recai como sobrecarga de trabalho sobre monitores já ocupados em diversas tarefas além das de ensino e monitoria de alunos (o trabalho na propriedade agrícola, a manutenção de equipamentos e estruturas prediais, a arrecadação de recursos financeiros para manutenção das escolas, etc.). Nos últimos anos, o avanço nos programas de transporte escolar e mesmo melhoria nas condições de vida dos agricultores fez com que se adotassem em muitas escolas o regime de semi-internato, com alunos internos e externos (casos de Vinhático, Garrafão e Olivânia) e escolas que já funcionam apenas em externato.

²⁴³Além dos alunos entrevistados baseio-me na observação e conversas realizadas durante o III Encontro de ex-alunos da Efa de Olivânia, atividade que reuniu 71 ex-alunos de diferentes turmas.

de modo que todos tenham a oportunidade de realizar/aprender todas as tarefas (da limpeza dos banheiros à pocilga, do jardim ao curral), independente do sexo do alternante. A cada semana uma dupla de alunos é responsável pela supervisão do trabalho dos demais, sendo estes os colaboradores diretos do monitor responsável do dia.

Além dos pais/responsáveis, outro conjunto de co-formadores importantes são os técnicos de instituições públicas, as lideranças vinculadas a movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e associações de produtores/moradores rurais e alguns empreendedores parceiros das escolas. Estes atuam em diversos momentos do processo formativo dos alunos, ministram palestras e minicursos, conduzem visita de estudos ou mesmo responsabilizam-se pela supervisão em estágios.

Em relação aos agentes públicos, sindicatos e movimentos sociais deve-se considerar a sua condição de operadores de políticas públicas (Pronaf, previdência, bolsa família, etc.), engajados ou eles próprios parte de diferentes dispositivos de fortalecimento da agricultura familiar. A relação estabelecida entre as Efas e esses agentes deve ser encarada como uma relação entre dispositivos que atuam numa mesma ambiência (o mundo rural), sendo a existência de um conjunto de finalidades comuns o que torna possível a parceria entre estas instituições.

Quando começamos nosso trabalho de campo na Efa de Garrafão, por exemplo, iniciava-se um curso de embutidos, com duração de uma semana, ministrado por uma técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural –SENAR. Em Olivânia, esse mesmo curso é ofertado ao 9º ano e à 4ª série por um agricultor da região. Nessas escolas, praticamente toda semana há algum parceiro externo realizando alguma atividade dentro da escola, conforme previsto no plano de formação. Além de dotar os alunos de saberes especializados, muitas das vezes fora da área de atuação dos monitores, essa presença constante de agentes externos aporta novos olhares, pontos de vista sobre determinados temas, além de permitir aos alunos interagir e iniciar contatos que podem ser fundamentais em seu futuro profissional.

Esses parceiros também fornecem apoios de outra ordem, sobretudo políticos. As boas relações e o envolvimento da escola com atores estratégicos das prefeituras, dos órgãos de assistência técnica, dos sindicatos locais são fundamentais para viabilizar parcerias e amearhar os recursos humanos e materiais indispensáveis ao funcionamento dessas

escolas²⁴⁴. A “costura” dessas relações não é função apenas dos monitores, pais e alunos assumem responsabilidades e participam por diferentes maneiras desse processo. Não é incomum, por exemplo, grupos de pais se articularem junto a vereadores para pressionarem secretários de educação e prefeitos e garantir a oferta de transporte público até as Efas²⁴⁵. Quanto aos estudantes, a sua condição permanente de representantes das escolas, “vitrine” da formação ofertada pelas Efas e do “êxito” desse sistema educativo, se sobressai.

Os alunos das Efas devem se comportar exemplarmente e são cobrados por isso²⁴⁶, sobretudo, quando deixam a escola para participar de atividades externas: apoio em feiras agropecuárias, animação de festas comunitárias e celebrações religiosas, realizarem intercâmbio, participarem de seminários ou de algum outro evento organizado pela rede de parceiros²⁴⁷.

Completam as invariantes desse sistema educativo os profissionais chamados “monitores”, responsáveis por animar esse processo e por acompanhar os alunos em todas suas atividades. São chamados de monitores e não professores porque suas tarefas vão muito além do ensino em sala de aula, são profissionais generalistas capazes de “gerir uma pedagogia da complexidade” (GIMONET, 2007, p. 127).

Os primeiros monitores das Efas de Vinhático, Garrafão e Olivânia podem ser considerados co-fundadores dessas iniciativas, pois, junto com as famílias foram os responsáveis por viabilizar as condições mínimas necessárias ao funcionamento dessas

²⁴⁴Em todas as escolas visitadas os parceiros externos ocupam um lugar central. Todas as escolas para se manter realizam festas e outras ações para arrecadar recursos, além disso investem em convênios com as prefeituras locais (principal fonte de manutenção de suas estruturas). Neste último caso, além do nível de arrecadação do município, influi no valor do convênio o peso político da escola no município, de modo que ter uma boa rede de apoiadores, de formadores de opinião e de contatos passa a ser algo estratégico para a sobrevivência de cada escola.

²⁴⁵Olivânia e Vinhático, por exemplo, atendem alunos de outros municípios, se o município já possui uma escola de ensino médio ele só é obrigado a ofertar transporte dentro do seu território, de modo que o envio de alunos para fora do município é facultativo e assim depende de articulação política dos pais junto os prefeitos. Todos os anos ou em toda troca de prefeito ou secretário o mesmo movimento de articulação se faz necessário.

²⁴⁶O padrão de comportamento deve ser a observância das regras da escola (o regimento interno), o jovem deve conduzir-se por elas, lembrar que está em exercício de representação. Qualquer conduta considerada “inapropriada” e que chegue aos ouvidos na direção da escola significa sanções, a mais evidente o bloqueio desse jovem em relação à participação em outros espaços (feiras, viagens de intercâmbio, etc.).

²⁴⁷Garrafão, por exemplo, possui um grupo de dança holandesa que se apresenta por toda a região. No ano passado esse grupo passou três semanas se apresentando na Alemanha a partir de um convênio firmado entre a escola e uma entidade alemã. Os alunos de Olivânia, por exemplo, foram essenciais no apoio e execução das 6 edições da Semana da Agricultura Familiar de Anchieta e todos os anos tem um papel de destaque no concurso leiteiro da festa da banana e do leite do município vizinho, Alfredo Chaves.

escolas. A realidade lhes impôs, antes de serem educadores, atuar como construtores, pedreiros, pintores das salas de aula onde atuariam.

Em Vinhático, por exemplo, os primeiros monitores quando chegaram à escola não encontraram alojamento pronto para abrigá-los, tiveram que passar as primeiras semanas hospedados na casa paroquial na sede do município de Montanha enquanto se montava uma estrutura de acolhida na escola²⁴⁸. Em Garrafão, logo nos primeiros anos, a perseguição política à Efa ocasionou corte de recursos e a escola teve que lançar mão de monitores voluntários para não fechar as portas. Em Olivânia, nos idos de 1997, os monitores estavam com o salário atrasado havia seis meses, então a associação plantou 12 mil pés de café clonal para cobrir futuras emergências. Esses são alguns dos muitos exemplos de problemáticas vivenciadas por esses monitores ao longo do tempo, situações que exigiram maleabilidade e resistência.

Mas, o que motivava os primeiros monitores a enfrentar esses desafios? O quadro de motivos pode estar relacionado à socialização familiar e comunitária destes agentes, processada em difíceis contextos de agricultura camponesa, também em alguns casos às suas experiências enquanto ex-alunos de Efas. Para além disso, algumas experiências profissionais confrontaram esses atores a situações limite que exigiram destes uma “posição militante” ante a situações concretas. À título de exemplo, expõem-se dois trechos de entrevistas com indivíduos que estavam na fundação das Efas de Vinhático e Garrafão.

(...) ir para o Norte do estado e fundar uma escola, do zero, no meio do matagal, com quatro pilares, um refeitório só- que era refeitório, nosso alojamento, onde ficam os monitores- e mais um prediozinho pequeno e começar do zero foi o maior desafio da minha vida, para falar a verdade. No meio da dificuldade, uma região muito diferente. Eu estava vindo do Nordeste para uma região de conflito [agrário], no Norte do estado. Quando nós chegamos lá estavam fazendo a frente que era o refeitório, eles, os fazendeiros, tinham derrubado as paredes. Eu falei: gente, nós vamos morrer aqui! (Trecho de entrevista com uma das professoras fundadoras da Efav, 2017).

[Na alternância entre grupos políticos locais concorrentes e a ascensão de um prefeito contrário à EFAG] Nós perdemos todos os professores monitores, eles saíram porque não tinha como pagar e aí a gente foi buscar heróis, verdadeiros heróis. Por exemplo, vou citar uma pessoa, a Cláudia, que você conhece, ex-aluna da ADL, secretária de educação [de Anchieta]. Ela estava em Santa Maria de Jetibá trabalhando na paróquia Luterana e eu cheguei para ela e disse: “Cláudia, nós temos a escola família agrícola, expliquei todo o sistema, a motivação, o nosso sonho com escola de mudança local e aqui está uma proposta para você. Durante seis meses você vem e trabalha com a gente, me ajuda a levar a escola adiante, o

²⁴⁸Tema explorado em entrevista com um dos fundadores da Efav, 2017.

que eu posso te garantir: comida, casa, energia e água se você ficar doente eu dou cobertura porque eu sou pastor da Paróquia, eu te dou cobertura com médico e remédio e durante 6 meses eu vou brigar por salário para você. Se eu não conseguir eu vou me ajoelhar na sua frente e dizer: olha, desculpa eu fiz uma cagada muito grande, é direito seu ter um emprego e tal, mas eu preciso de alguém que me ajude a levar a proposta adiante, mas eu não tenho como oferecer salário. Ela disse: eu posso te dar a resposta daqui a 2 dias? Eu disse, pode. Dois dias depois recebo um comunicado de que ela queria falar comigo no telefone, fui no posto, esperei a ligação e ela ligou dizendo eu topo. Essa foi uma das heroínas, que salvou da perseguição política a Efa de Garrafão. Ficaram [lecionando] então Kátia, minha esposa e eu, só, mais ninguém (Trecho de entrevista com um dos fundadores da EFAG, 2017).

Quando iniciamos o trabalho de campo, em abril de 2017, os monitores estavam com os salários de dezembro e o décimo terceiro de 2016 atrasados. Atrasos na remuneração ocorrem com relativa frequência, em especial entre o fechamento e o início de um novo ano letivo, quando da assinatura do convênio de repasse de recursos do Governo do Estado ao Mepes²⁴⁹. Ao conversar com monitores a mais tempo em sala de aula descobri que a situação já foi bem pior e que a melhora de cenário reduziu em muito a rotatividade desses profissionais. Algo que pode estar em risco atualmente. Deve-se considerar que a redução do número de monitores, decorrente da reestruturação realizada recentemente, em 2017, pelo Mepes, aumentou o trabalho dos monitores. Isso porque esses profissionais são responsáveis por inúmeras outras tarefas além de sala de aula, todas elas indispensáveis ao funcionamento da Escola. A redução de monitores ou da carga horária de alguns deles prejudicou serviços de manutenção de prédios, o rodízio entre os “responsáveis do dia”, a condução de atividades no setor agropecuário (a propriedade), a dinâmica de visita às famílias, entre tantas outras atividades indispensáveis à consecução da pedagogia da alternância.

Na sua prática diária, esses monitores assumem também a sua condição de militantes da educação do campo e isso os impõe a manter todas as atividades planejadas e garantir o funcionamento das escolas, mesmo diante de redução de equipe e atrasos salariais. Porém, precarização das condições de trabalho não escapa à crítica desses atores que são além de militantes, profissionais da educação. Ainda que estes monitores acreditem no projeto das Efas e se identifiquem com as famílias de agricultores atendidas, - sentindo-se a eles vinculados pelas experiências comuns de privação de direitos que atravessam e interligam

²⁴⁹Os recursos para pagamento de monitores advêm de um convênio firmando entre o Mepes e o Governo do Estado do Espírito Santo. A trajetória ascendente dos valores repassados foi abruptamente interrompida no final de 2016. O ano de 2017 começou com um corte de verbas de mais R\$1.600.000 (um milhão e seiscentos mil reais) de recursos utilizados essencialmente no custeio da folha de pagamento dos professores, o que impôs ao Mepes demissões e reduções de carga horária.

um conjunto significativo de agricultores de base familiar no Brasil -, não podem esquecer da sua própria condição de trabalhadores e com isso abrir mão de seus direitos. O fato de boa parte dos monitores das Efas serem ex-alunos ou terem algum tipo de vínculo com a agricultura familiar complexifica ainda mais a questão²⁵⁰. Nesses momentos críticos, a condição de militante e a de trabalhador se chocam e os monitores se dividem entre auto explorar-se²⁵¹ para garantir a continuidade das atividades da Efa e lutar para reivindicar seus direitos.

Dos primeiros anos da fundação do Mepes até aproximadamente o ano 2000, o Centro de Formação desta instituição teve a primazia sobre o processo de formação pedagógica e profissional dos monitores²⁵², ou seja, toda a formação inicial daqueles que iriam exercer funções de monitor nas Efas, bem como a formação continuada de profissionais já contratados, era centralizada neste espaço. A partir da criação do Regional das Associações dos Centros de Formação por Alternância do Norte do Espírito Santo – Raceffaes e da acentuação de divergências internas entre atores do Norte e do Sul coube à Raceffaes a condução dos processos de formação de monitores das Efas no Norte do estado²⁵³.

Os atores envolvidos no processo divergem quanto as causas do “cisma” que dividiu as Efas do Norte e do Sul²⁵⁴. Alguns apontam divergências de ordem pedagógica e ideológica, associadas a atraso de salários, como a principal razão da separação. O fato concreto teria sido a recusa dos monitores do Norte (seguidos por poucos monitores do Sul) em participar de uma formação proposta pelo Mepes em um período em que os salários

²⁵⁰Em Garrafão, por exemplo, nove dos doze professores são ex-alunos da EFAG ou de outra Efa. Nas outras unidades esse número de ex-alunos é maior, mas a maioria dos professores tem parentes próximos vinculados à agricultura familiar.

²⁵¹Utiliza-se o termo autoexplorar porque são os próprios monitores que controlam uns os outros no que se refere a sua carga horária e tarefas na escola. Poderiam reduzir seu ritmo, deixar de fazer tarefas, mas não o fazem. Subsiste na prática destes também um controle moral intenso alimentado pelas características e disposições do grupo.

²⁵²O centro de formação do Mepes, fundado em 1971, atualmente está instalado no município de Piúma, Sul do Espírito Santo.

²⁵³Em ambas instituições há dois tipos de formação ministradas: a formação inicial, voltada para os monitores que ingressam nas Efas e a formação contínua, voltada ao aprofundamento daqueles que já estão há mais tempo nas Efas.

²⁵⁴Embora as Efas do Norte se desenvolvam com relativa autonomia em relação ao Sul, estas continuam oficialmente vinculadas ao Mepes, beneficiam-se do convênio para pagamento de professores coordenado pelo Movimento e seguem as orientações deste em relação aos instrumentos da pedagogia. Sua autonomia reside essencialmente nos conteúdos e nas abordagens destes.

estavam atrasados. O Mepes, em resposta, teria efetuado o corte de ponto dos monitores ausentes, medida derrubada posteriormente pela ação do Sindicato de Professores do Espírito Santo (Sinpro-Es). Outros atores, também vinculados ao Mepes, se opõem a essa narrativa, sustentando que as divergências têm início no âmbito da recém-criada Associação de Monitores de Escolas Família do Espírito Santo e devem-se mais a disputas de poder entre determinados agentes que divergências fundamentais em relação à condução pedagógica do Mepes, muito embora a questão do atraso salarial seja reconhecida como elemento factual mobilizado pelos “insurgentes”²⁵⁵.

A insegurança em relação ao futuro e a sobrecarga de trabalho são sinalizados pelos monitores como os elementos mais negativos do seu trabalho nas Efas, sendo essa situação reflexo de uma questão problemática vivida pelo Mepes desde sua fundação: a ausência de uma fonte segura de recursos que garanta a sustentabilidade financeira das suas ações. Questão que, a médio prazo, aparenta estar longe de ser definitivamente solucionada.

3.6. Expectativas normativas dos atores versus contradições apresentadas pelo dispositivo Efa

Consideramos as Efas como um dispositivo de formação de jovens com algum vínculo com a agricultura familiar, logo, depositárias de um conjunto de valores e finalidades atribuídas por seus integrantes/elaboradores, em especial os monitores, as famílias e os jovens alunos e também ex-alunos. Os julgamentos que tecem esses atores não se restringem apenas ao dispositivo em si, passam igualmente pela avaliação do papel exercido por cada um dos atores supracitados no interior desse mesmo dispositivo (DODIER, 20016; DODIER e BARBOT, 2017).

Conforme explicitado anteriormente, as escolas se organizam atualmente buscando atender duas finalidades básicas: a formação integral de seus alternantes e o desenvolvimento sustentável do seu meio de vida.

As críticas e contradições assinaladas em relação ao modelo e atuação dos atores, observadas em diferentes momentos da pesquisa de campo, são fragmentárias (parciais), ou

²⁵⁵Sobre esse tema, baseio-me em testemunhos de alguns monitores que preferi deixar anônimos.

seja, longe de serem contundentes e sistematizadas, elas (as críticas) manifestam-se em uma gama de microespaços e situações do dia-a-dia dessas escolas e nem sempre são verbalizadas, podendo transparecer inclusive em um olhar de desaprovação.

Quando da fundação das Efas, no final da década de 1960, havia uma relativa confluência entre as expectativas nutridas por diferentes atores em relação a esses dispositivos. A oferta do curso de “agricultor técnico” (na época, exclusivamente ofertada a rapazes) objetivava resolver a questão do analfabetismo e melhorar o conjunto de técnicas agrícolas utilizado à época pelas famílias de pequenos agricultores. Ao atingir parcialmente este objetivo, as famílias e jovens passam a demandar a ampliação do nível de ensino, bem como a inserção das mulheres por meio da instituição do ensino misto (homens e mulheres). Essas são alterações estruturais processadas no dispositivo, resultantes do questionamento das suas finalidades por parte de atores que o compunham.

Atualmente, parece haver duas grandes expectativas sociais em relação ao papel dessas instituições: (1) dotar os jovens dos instrumentos necessários a uma boa inserção no mercado de trabalho, seja na condição de empregados, seja na condição de agricultores familiares donos de seus próprios negócios; (2) possibilitar o ingresso dos jovens no ensino superior.

Acerca da primeira expectativa, é importante sinalizar as posições divergentes da escola e de certas famílias. A Efa, como demonstrado, possui um viés pró-permanência dos jovens no campo, entretanto, muitas famílias não desejam que seus filhos sigam na agricultura familiar. Isso ocorre fundamentalmente (mas, não exclusivamente) no caso de famílias empobrecidas, com pouca ou nenhuma terra, que não querem que seus filhos reproduzam sua condição de subalternidade. O interesse da família em relação a saída do jovem do campo pode também compor parte de uma estratégia familiar mais ampla envolvendo a mobilização de recursos externos com vistas a garantir a renda necessária para dinamizar a unidade produtiva familiar.

A segunda expectativa, embora possa estar associada à primeira, como estratégia para a conquista de uma melhor posição no mercado de trabalho, está no horizonte de um conjunto mais amplo de pais, como um projeto familiar (da família e do jovem) bem mais estruturado. Sem dúvida, as políticas de acesso ao ensino superior implementadas nas últimas décadas

(Prouni, Reuni, Fies, Nossa Bolsa²⁵⁶, etc.), colocaram no horizonte da juventude rural essa possibilidade e desejo de cursar o ensino superior. Os ex-alunos que entrevistamos, muitos deles envolvidos na atividade agrícola, demonstravam a alegria e o orgulho de terem sido os primeiros das suas famílias e comunidades rurais a concluir um curso universitário, uma conquista que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva.

Nesse contexto de valorização do ensino superior, como garantir, simultaneamente, uma formação integral do sujeito (essencialmente qualitativa e calcada na prática e na experiência) e o conjunto dos conteúdos indispensáveis para o ingresso no ensino superior por meio do vestibular?

Os monitores se veem posicionados nesse desafio e, em geral, buscam atender essas expectativas dos alternantes adaptando o plano de formação e adotando como estratégia a abordagem de conteúdos recorrentes nas provas oficiais, a aplicação de exercícios formulados por bancas de vestibular, etc. Do ponto de vista de alguns ex-alunos, essa estratégia nem sempre funciona como esperado. Alguns deles, inclusive, sinalizam como aspectos negativos das Efas²⁵⁷ a pouca atenção à gramática e a expressão escrita da língua portuguesa (fundamentais no vestibular) e também o ensino de matemática. Em paralelo, ressaltam positivamente as habilidades desenvolvidas em relação às ciências humanas, à oralidade, a expressão em público, a capacidade de elaborar um bom projeto – habilidades/competências ligadas à formação integral e que os colocam, do seu ponto de vista, em vantagem quando adentram na universidade ou no mercado de trabalho.

A capacidade da escola em promover a integração da dimensão da formação integral e a preparação para o ingresso na universidade também pode ser condição para que uma família matricule ou não seu filho em uma determinada Efa. Não por acaso, de forma recorrente, resultados exitosos de ex-alunos em vestibulares aparecem fixados nos murais de aviso dessas escolas, sustentando o discurso de que a Efa fornece as ferramentas para que o aluno possa ser aquilo que ele quiser, ou seja, atuando para alargar o campo de possibilidades desses jovens.

²⁵⁶Programa de bolsas no ensino superior implementado pelo governo capixaba.

²⁵⁷Essa mesma crítica aparece em ex-alunos das três unidades pesquisadas.

Do ponto de vista prático, promover a integração entre essas dimensões não é tarefa fácil, em geral, realizada apenas parcialmente. Isso porque, de um lado, tem-se a aplicação dos instrumentos da pedagogia que exigem tempo para reflexão, do outro, tem-se um currículo base obrigatório, acrescido das disciplinas do curso técnico. Essas atividades e conteúdos, apesar de previstos no plano de formação, sofrem inúmeras contingências. São obrigatoriamente executados, mas cada qual recebe maior ou menor atenção em razão dos objetivos considerados estratégicos por aqueles que estão conduzindo o processo (a coordenação pedagógica e os monitores). Há, portanto, um risco real de comprometimento da alternância integrativa colocada em prática nas Efas, caso não haja uma reflexão profunda acerca das novas demandas formativas/curriculares trazidas pelos jovens e suas famílias.

A propriedade das escolas é outro ambiente elucidativo das diferentes expectativas e avaliações formuladas pelos atores em relação ao dispositivo Efa e das contradições instaladas. Criada na origem para ser o local de experimentação de novas técnicas produtivas, uma espécie de laboratório, se encontra atualmente no centro de várias controvérsias. A primeira delas é se essa propriedade deve ser encarada como uma fonte de renda para suprir o caixa sempre deficitário das escolas ou se deve ser entendida prioritariamente como laboratório de ensino e experimentação dessas instituições. Escolas como a Efa de Olivânia, por exemplo, tem se estruturado cada vez mais para serem, no futuro, autossuficientes e, por isso, tem investido na produção de banana e no gado de leite. A Efa de Garrafão, com bem menos terra agricultável, tem gerado recursos financeiros a partir da venda de leitões. Já a Efa de Vinhático, entende que não é função prioritária da propriedade gerar a renda necessária à manutenção da escola, por isso tem centrado sua ação apenas no campo da experimentação. Esse último caso, não escapa à crítica de alguns de seus alunos e também de ex-professores que consideram ser a propriedade escolar uma vitrine daquilo que a escola pode produzir de inovação e desenvolvimento nas áreas rurais.

As escolas que decidem produzir para se autossustentar são colocados diante de outro dilema, com sérias implicações éticas, qual seja: a centralidade do trabalho dos alunos na manutenção e rentabilidade dessas propriedades. Diante de uma ausência crônica de recursos de manutenção as escolas contam com um número bastante limitado de trabalhadores braçais, em geral reduzido a um vaqueiro. Todas as demais tarefas são realizadas pelos monitores junto com os alunos em momentos de ensino-aprendizagem. O “trabalho prático”

faz parte da grade curricular e consiste em uma hora de atividade realizada pelo aluno, sob a supervisão de um monitor, em algum dos setores da propriedade (pastagens, fruticultura, pocilga, viveiro de mudas, hortaliças, prédio escolar, jardim, etc.). Muitas das vezes, devido a quantidade de trabalho atribuída aos monitores, incapacidade ou desinteresse, essas aulas práticas ocorrem sem o devido planejamento, compondo mais um momento de trabalho que de aprendizado sistemático.

Não há pretensão em esgotar os exemplos de momentos de contradição vividos no interior do dispositivo, mas, sobretudo, integrar esses momentos à exposição histórica e contextual acerca do dispositivo realizada nas seções anteriores, destacando também o trabalho normativo dos atores ancorado nas expectativas que estes nutrem em relação tanto ao dispositivo quanto à ação daqueles que o integram. O entendimento acerca da passagem da juventude rural por estes dispositivos pode auxiliar do desvelamento de seus sonhos e projetos para o futuro, como veremos no próximo capítulo.

4. JUVENTUDE DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ESPÍRITO SANTO: QUAIS PROJETOS PARA O FUTURO?

4.1. Características gerais dos jovens pesquisados e algumas questões para debate

A operacionalização da categoria juventude, com vistas a construção dos instrumentos de coleta de dados, bem como sua aplicação e a análise subsequente de materiais recolhidos, está inspirada em Van de Velde (2015). Esta autora, ao recuperar as principais abordagens sobre juventude das últimas décadas (prisma das idades, das trajetórias e das gerações), nos possibilita pensar elementos de cada uma dessas abordagens que se apresentam ainda hoje úteis para pensar a juventude. Desses elementos, apoiamo-nos no recorte etário (15-29 anos), no entendimento de que trajetórias individuais podem traduzir/refletir dinâmicas sociais mais amplas e, por fim, na análise conjunta dos elementos geração e classe, o que permite pensar a juventude a partir de sua inserção no processo sócio-histórico.

De início, entre os jovens por nós investigados, notamos o predomínio de indivíduos do sexo masculino²⁵⁸, viés contornado nas análises mediante a desagregação dos dados em razão do sexo. No caso dos egressos, 59% dos indivíduos são do sexo masculino, enquanto 41% do sexo feminino. Já entre os prováveis formandos (2017) essa proporção é de 61% e 39%, respectivamente²⁵⁹.

A prevalência de homens nas turmas investigadas se explica em razão de alguns fatores relacionados tanto à constituição da profissão de técnico em agropecuária no Brasil quanto aos papéis historicamente atribuídos a homens e mulheres no interior da família camponesa, tema explorado no capítulo primeiro.

É importante considerar que o trabalho de técnico em agropecuária constituiu-se, historicamente, como uma profissão eminentemente masculina, sendo inúmeros os obstáculos enfrentados até hoje por mulheres que escolhem exercer essa profissão. Esses desafios vão desde o acesso aos cursos técnicos, passam por sua permanência nestas

²⁵⁸A amostra é composta de 44 questionários de egressos (de um universo de 56 indivíduos) e 44 de formandos (de um total de 44, ou seja, 100%). A presença de um número idêntico de questionários preenchidos por formandos e egressos não foi, portanto, intencional.

²⁵⁹Na amostra, 59 % dos egressos moram em áreas rurais, entre os formandos esse percentual é de 82%.

instituições e seguem até sua inserção em um mercado de trabalho que privilegia a contratação de homens em detrimento das mulheres com igual qualificação (GUERRA & BOMFIM, 2007; GUERRA, 2017)²⁶⁰.

De volta às características gerais do grupo pesquisado, no quesito raça/cor, egressos e atuais alunos diferenciam-se ligeiramente. No primeiro grupo, 52% declararam-se brancos, pardos e pretos somam 43% e 5%, respectivamente. No segundo grupo, 50% identificam-se como brancos, pardos 39%, pretos 7% e indígenas 4%. O número elevado de “brancos” está inflado por jovens provenientes da Efa de Garrafão, situada em uma região de imigração pomerana. Nas demais escolas, quando se observa o conjunto dos alunos, verifica-se o predomínio de jovens “pardos”²⁶¹.

A média de idade dos formandos, 18 anos, similar a dos egressos quando concluíram o curso técnico em agropecuária nas Efas em 2011. Ressalta-se, essa idade encontra-se nos limites da faixa etária considerada adequada para a conclusão dessa etapa de ensino (19 anos)²⁶². A idade média dos alunos dessas escolas difere daquela dos primeiros anos de seu funcionamento, nos fins da década de 1960 em diante, quando não era incomum encontrar jovens de 20 anos ainda cursando o ensino fundamental. Isso resulta de melhorias, vividas nas últimas décadas, em relação às condições de acesso e permanência dessa juventude nas escolas.

Todos os que estão em vias de completar o curso técnico (os formandos) são solteiros/as e não têm filhos. Quanto aos egressos, há uma ligeira diferença entre o percentual de casados (57%), e o de solteiros (41%), sendo o contingente de divorciados residual (2%).

²⁶⁰Para se ter uma ideia, quando fundadas, em 1969, as Efas atendiam apenas homens. Pouco tempo depois, em 1971, criou-se, em Iconha, uma Efa voltada ao atendimento exclusivo das filhas dos agricultores. Alguns anos mais tarde o Mepes institui o ensino misto nas suas demais escolas. A adoção desse regime, ao menos em Olivânia, coincide com a ampliação sucessiva dos níveis de ensino ofertado por esta instituição, primeiro com a equivalência do curso ofertado ao ensino fundamental das escolas regulares, em seguida, com a autorização obtida junto ao Conselho Estadual de Educação para o funcionamento do antigo 2º grau. Resumindo: enquanto eram escolas voltadas para a formação técnica de agricultores tais escolas não recebiam as mulheres, apenas quando se transitou para uma formação de caráter mais geral é que incorporou as mulheres. Quanto as demais escolas, Garrafão e Vinhático, estas sempre atenderam, simultaneamente, rapazes e moças, refletindo assim o período em que foram fundadas (DE JESUS, 2011; CALIARI, 2013).

²⁶¹Importante ter em mente que essas categorias de raça/cor são objeto de disputa e estão sujeitas a relações de força e poder. Para além de uma mera informação estatística, o uso dessas categorias pode ajudar a compreender processos de reafirmação identitária que, embora relevantes, não compõem objeto deste estudo.

²⁶²Toma-se por referência a idade definida na campanha do “movimento todos pela educação”, um pouco mais elástica que a idade definida pelo Ministério da Educação (17 anos) e, portanto, mais adequada a realidade das Efas que, em sua maior parte, contam com um ensino médio composto de quatro e não três anos como nas escolas públicas.

Porém, quando cruzamos o estado civil com a variante sexo, observa-se uma maior proporção de homens solteiros (73%), em relação a mulheres do mesmo estado civil (33%).

Entre os egressos, apenas 23% têm filhos. Entretanto, a proporção de mulheres (44%) que possuem filhos é superior à de homens nessa mesma condição (8%), embora a média de idade de homens e mulheres seja praticamente idêntica, 24 e 23 anos, respectivamente. Essas diferenças parecem menos relacionar-se ao ciclo reprodutivo feminino, relativo ao tempo limite de se gestar uma criança com segurança, e muito mais a pressões sociais vinculadas a um conjunto de fatores culturais que colocam o casamento e a maternidade como condição *sine qua non* à “felicidade e completude” femininas

Quanto ao acesso à educação, a escolaridade básica dos respondentes compreende o ensino médio profissionalizante, já concluído ou, no caso dos formandos, em vias de conclusão. Essa é uma realidade bastante particular ao se considerar as estatísticas de educação sobre as áreas rurais no Brasil, onde se observa um desnível entre as taxas de conclusão do ensino fundamental e médio²⁶³ comparando áreas urbanas com áreas rurais. No primeiro caso, essa diferença é de 12 pontos percentuais, no segundo caso, 19 pontos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, site, 2018).

Referente às trajetórias educacionais empreendidas pelos egressos do curso técnico, verifica-se que 52% adentraram no ensino superior e, destes, 23% já concluíram o curso ou ingressaram em cursos de especialização. Esse dado é bastante significativo, pois, representa, em muitos casos, o acesso inédito de um dos integrantes da família ao ensino superior, ou seja, a primeira geração a adentrar na universidade. Esse fato tem um significado e um valor que nenhuma estatística pode mensurar: representa, ao mesmo tempo, uma vitória pessoal e coletiva ante às inúmeras adversidades enfrentadas por cada um desses jovens²⁶⁴.

O acesso das mulheres ao ensino superior é, proporcionalmente, maior que o dos homens, ou seja, entre as egressas, 67% estavam cursando ou haviam concluído o ensino

²⁶³O dado diz respeito à conclusão do ensino fundamental e médio dentro das idades consideradas “adequadas”, ou seja, 16 anos, no primeiro caso, e 19 anos, no segundo. Os dados são da Pnad contínua 2018, elaborados pelo Todos pela Educação.

²⁶⁴Essa importância se sobressai quando se considera o nível de escolaridade dos pais desses jovens. No caso dos pais, 64% haviam estudado somente até o 5º ano do ensino fundamental, quanto às mães, a escolaridade é um pouco superior, mas nem por isso menos desalentadora: 39% estudaram somente até o 5º ano.

superior, já entre os egressos esse percentual era de 42%²⁶⁵. As formações escolhidas são bastante variadas e não parecem ser orientadas pela formação técnica recebida nas Efas, logo, não vinculadas estritamente ao espaço rural e a profissões “características” desses espaços.

Em décadas anteriores, o acesso das mulheres rurais à educação fora encarado, por certas famílias, como uma espécie de compensação dada às filhas excluídas da partilha da terra, tradicionalmente destinada aos filhos homens escolhidos como sucessores²⁶⁶. Esse *modus* adotado por algumas famílias compõe parte de uma estratégia que objetivava a manutenção da integridade da unidade produtiva em face a sua tendência de esfacelamento pela divisão entre os herdeiros legais. O acesso ao estudo aparece, então, como uma forma de compensação às filhas, bem como aos filhos homens preteridos da sucessão, ou seja, o estudo em nível superior²⁶⁷ representaria uma possibilidade de inserção laboral fora da unidade produtiva familiar, incapaz de comportar todos os herdeiros legais e suas futuras famílias²⁶⁸.

Evidentemente, a prevalência do código civil ante a práticas de divisão patrimonial tradicionais pôs fim, ao menos legalmente, à exclusão das mulheres do direito à herança da terra, ensejando a adoção de novas estratégias familiares para manutenção da indivisibilidade do patrimônio familiar (MOURA, 1978; SOUZA, 2002). A diminuição do número de filhos por casal, fenômeno demográfico também observado nas áreas rurais, contribuiu para a redução parcial desse tipo de pressão sobre a unidade produtiva (CARNEIRO, 1998). Ao mesmo tempo, a universalização do acesso à educação, inaugurado com a Constituição de 1988, ampliou as formas de acesso ao ensino, - ainda que privilegiando os moradores das cidades-, e conferiu novos sentidos ao acesso à educação.

²⁶⁵A situação é consoante à realidade nacional, em que as mulheres possuem maior escolaridade que os homens, muito embora ganhem menos que estes.

²⁶⁶Sobre dinâmicas de herança e manutenção da integridade da unidade produtiva nas famílias camponesas, cf. Moura (1978); Carneiro (1998).

²⁶⁷O estudo, neste contexto, aparece claramente como uma forma de capital social.

²⁶⁸Obviamente, nem todas as famílias camponesas tiveram condições para fornecer instrução a suas proles numerosas. Quando trabalhei no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Anchieta, em conversas com agricultoras em idade de aposentadoria (55 anos), muitas vezes me deparei com histórias pessoais sobre divisão do patrimônio familiar pró-homens, onde as mulheres recebiam, ao invés de terras, máquinas de costura, porcas ou outros animais ou quanto muito algum lote ou casa em área urbana.

Se ainda hoje, no senso comum, a educação é vista como uma rota de fuga, uma porta de saída do campo para as cidades²⁶⁹, a juventude das Efas investigadas, como se verá mais adiante, a partir dos seus sonhos e projetos para o futuro, testemunham justamente o contrário: o desejo de permanecer morando nas áreas rurais e trabalhando em atividades agrícolas.

4.2. Trabalho, renda e participação em processos decisórios entre jovens das Efas capixabas

No que diz respeito à pesquisa, a concepção de trabalho foi operacionalizada a partir das categorias profissão/atividade. Alicerçados em Dubet (2010), partimos do pressuposto que a identidade dos jovens investigados é, em larga medida, constituída por vivências laborais diversas, deles próprios e mesmo de seus pais, em sua maior parte, agricultores familiares. É possível então afirmar que o quadro dos desejos e expectativas em relação ao futuro dos jovens sofre a influência da dimensão do trabalho. Esta se reveste de uma função socializadora/formativa, especialmente se considerarmos as situações heterogêneas as quais os jovens são confrontados, seja em empresas, seja na propriedade agrícola dos pais.

Entre os egressos, - quando estudantes-, 84% das suas famílias possuíam alguma forma de acesso à terra (na qualidade de parceiro, meeiro, arrendatário, assentado ou proprietário). Observa-se, neste caso, o predomínio da condição de proprietário (84%). Em 77% das famílias a renda principal do domicílio provinha de atividades na agricultura, desempenhadas por 77% dos pais e 66% das mães desses ex-alunos.

Quanto aos formandos, 91% de suas famílias possuem alguma forma de acesso à terra, proprietários e assentados da reforma agrária se destacam em termos percentuais, com 78% e 10%, respectivamente. No caso de 68% dessas famílias a renda principal provém de atividades rurais ou agrícolas, percentual inferior àquele observado nas famílias dos egressos (77%). A novidade, nesse caso, está na distribuição das profissões: 64% das mães desenvolvem atividades rurais ou agrícolas, no caso dos pais esse número é ligeiramente inferior (59%). Aparentemente, nesse grupo, mais mulheres estão dedicadas à condução de

²⁶⁹São expressões comuns, sobretudo, entre os mais velhos em algumas áreas rurais: “estuda para ser alguém na vida”, “estuda para não puxar cabo de enxada”. Tais expressões compõem um senso comum que não concebe o espaço rural como um espaço passível de fornecer a sua juventude condições de pleno desenvolvimento.

estabelecimentos da agricultura familiar, algo que eleva o potencial de ganhos de autonomia, bem como de maior controle sobre a gestão dos recursos oriundos dessas unidades produtivas.

O papel de instância socializadora do trabalho se acentua no caso da agricultura familiar em função de duas características centrais: a primeira, a natureza desse trabalho - em geral desenvolvido com emprego exclusivo da mão de obra familiar, embora marcado por fortes relações de dependência e compadrio com agentes que estão no entorno da unidade produtiva; a segunda, a inserção precoce das crianças e adolescentes no trabalho da agricultura familiar - situação que mescla, ao mesmo tempo, o “dever” de ensinar os filhos um ofício e/ou o “valor do trabalho”, juntamente à possibilidade de gerar renda através do uso dessa mão de obra, ainda que em formação (CARDOSO e SOUZA, 2011; MARIN, et al., 2012);

Entre os egressos, verifica-se que 73% dos jovens exerciam algum trabalho quando eram estudantes. Em 56% dos casos, essa atividade laboral era remunerada e em 44% das situações não-remunerada. Em geral, esse trabalho esteve ligado diretamente ao cultivo e/ou criação de animais (56%) ou à comercialização da própria produção familiar (22%) ou ainda atividades não-agrícolas (19%).

Quanto ao trabalho na unidade produtiva familiar, 87% afirmam ter trabalhado sistematicamente (*sempre*²⁷⁰) junto às suas famílias quando estudantes. Igualmente, entre os atuais formandos, 87% disseram trabalhar *sempre* na terra dos pais. Isso demonstra que esses jovens exerceram um papel importante na produção agrícola familiar, reforçando informações já consolidadas acerca da precoce inserção laboral de jovens de origem rural.

O trabalho na agricultura compõe parte importante do processo de socialização familiar e possui, além de evidente função produtiva, natureza pedagógica. Trata-se de um processo de interação e de transmissão de saberes que circulam nessas famílias/comunidades desde tempos imemoriais. É no convívio diário, no âmbito da unidade produtiva e mesmo na relação com outros agricultores, que estes aprendizados se processam. Os jovens se instruem no confronto com as múltiplas vivências resultantes de sua situação de vida e com o passar do tempo acumulam um repertório considerável de disposições

²⁷⁰ Para avaliação da frequência de trabalho, bem como participação na tomada de decisões utilizamos as opções: às vezes/raramente; nunca; sempre.

(LAHIRE, 2002). Convém ressaltar a natureza dialógica desse processo, na medida em que os jovens no momento de aprendizado produtivo-familiar não assumem apenas uma posição passiva. Sua condição de estudantes de Efas os permitem também ensinar algumas das técnicas aprendidas no âmbito escolar, indicar propriedades na região que podem servir de modelo de inovação produtiva ou técnicos capacitados a atender necessidades prementes da unidade produtiva familiar.

A diferença entre os dois grupos (egressos e formandos) está, sobretudo, na relação entre a participação no trabalho e a ingerência na tomada de decisões na unidade produtiva, conforme se observa nas tabelas 1 e 2.

Em primeiro lugar, pode-se verificar que o fato do jovem trabalhar frequentemente (sempre) na terra dos pais não leva a uma igual participação na tomada de decisões (tabela 1), ou seja, dos egressos que disseram trabalhar *sempre* na terra apenas 47% participam *sempre* das decisões. Ao decompor os dados considerando recortes de gênero evidencia-se um cenário bastante hostil à participação feminina nas decisões que ditam os rumos da unidade produtiva familiar. Mesmo trabalhando *sempre* na terra, apenas 23% das jovens mulheres participavam da tomada de decisões, no caso dos jovens homens esse percentual foi bastante superior, atingindo 62%.

Tabela 1. Frequência de trabalho na terra dos pais (SEMPRE) x tomada de decisões – Egressos

	feminino	%	masculino	%	total
Às vezes/raramente	9	69%	8	38%	17
Nunca	1	8%	0	0%	1
Sempre	3	23%	13	62%	16
Total	13	100%	21	100%	34

Elaboração do autor

Os dados supracitados revelam a concentração do poder decisório em indivíduos do sexo masculino, deixando evidente que não é a frequência de participação no trabalho da unidade produtiva familiar que leva a participação do jovem na tomada de decisões, mas o fato de ser homem ou mulher. Esse pode ser um dos fatores que impulsionaram um grande contingente de mulheres a deixar o campo nas últimas décadas, ou seja, mulheres que não aceitaram a obrigação de trabalhar desacompanhada do direito de decidir.

Ao tratar da divisão sexual do trabalho no âmbito da agricultura camponesa, Moura (1978) sinaliza a assimetria entre homens e mulheres manifesta, sobretudo, na divisão sexual do trabalho. Nela, caberia às mulheres o “trabalho reprodutivo” (o cuidado da casa, dos pequenos animais, das culturas alimentares) e aos homens, o “trabalho produtivo”, (os animais e plantações destinados à troca), inclusive o controle das relações entre a unidade produtiva e o mundo externo.

Na realidade, na dinâmica socioprodutiva da agricultura familiar coube às mulheres o exercício cumulativo das atividades de cuidado (de crianças e idosos) e das atividades ligadas à produção agrícola, resultando em uma sobrecarga de trabalho, muita das vezes, pouco valorizada socialmente. Registra-se, nas últimas décadas, alterações na posição das mulheres no interior da unidade produtiva familiar, ou seja, observam-se ganhos qualitativos de autonomia por parte das mulheres, resultantes da tendência de especialização produtiva vivida pela agricultura familiar, da inserção dessas mulheres no processo de comercialização dessa produção, da ampliação das discussões sobre gênero no âmbito dos movimentos sociais rurais, etc. Contudo, ainda há muitos desafios não superados, por exemplo, em relação as tarefas de cuidado com as crianças e a casa, responsabilidades tidas ainda hoje como essencialmente femininas²⁷¹.

Para ilustrar essa questão, recortamos uma fala de uma jovem em grupo focal realizado em Garrafão, numa região com grande participação das mulheres em todas as tarefas da unidade de produção e que mostra o descontentamento dessa nova geração em relação à tripla jornada (roça, casa e filhos) que lhes é socialmente imposta.

Um exemplo, eles [os homens] usam muito: mulher é para ficar dentro de casa, isso eu não concordo! Mulher fica onde ela quiser, se ela quiser trabalhar na roça, ela trabalha. Aqui na comunidade as mulheres começam de manhã cedo e até à noite elas ficam com os maridos trabalhando na roça e quando chegam em casa têm que lavar a louça, têm que fazer isso e aquilo. Depois ainda falam que mulher trabalha menos que homem! Agora acho que mudou um pouco mais essa concepção, antigamente era assim [...] às vezes eu chego em casa e falo com meu irmão: João lava a louça! Ele fala: não! Isso não é coisa de homem (...), como se as coisas de dentro de casa fossem só coisas de mulher! (Jovem 1, grupo de discussão 3).

Ainda que identifiquem alterações sutis nas relações familiares e melhora na posição social das mulheres em suas comunidades, sobretudo, no reconhecimento da importância do

²⁷¹Essa percepção é recorrente entre as jovens investigadas e se manifesta tanto nos grupos de discussão quanto nas entrevistas.

seu trabalho na manutenção das atividades no interior da unidade produtiva familiar, as jovens estão cientes dos desafios que ainda enfrentam para construir relações mais equânimes nesses espaços.

O controle sobre o corpo feminino, instrumento da dominação masculina e motor do próprio capitalismo durante a fase da “acumulação primitiva do capital” (FEDERICI, 2017), não se limita, no caso em análise, ao domínio da força de trabalho dessas jovens, mas passa também pela regulação da presença dessas nos espaços públicos, como a escola e festas na região.

Em relação à escola, deve-se considerar que muitas Efas funcionam em regime de semi-internato (os jovens moram na escola durante a semana de estudos), recurso que possibilita o estudo dos jovens que moram mais distantes da escola, além de cumprir uma função pedagógica já descrita no capítulo anterior. Essa acolhida ofertada pela escola, a despeito de resolver o problema do acesso e permanência das jovens no ambiente escolar, levanta certas questões para famílias de perfil mais conservador, a saber: a convivência de rapazes e moças sob um mesmo teto, mesmo que em alojamentos separados e sob vigilância estrita.

Minha família mesmo teve esse preconceito, de eu ficar uma semana na escola, queria saber tudo sobre a escola antes, porque eu nunca tinha ficado uma semana fora de casa, foi bem difícil” (Jovem 2, grupo de discussão 3).

“(…) por questões de gênero, tinha muito aquela ideia de que não era legal mulher estudar na escola agrícola, eles [a família] me seguram três anos estudando na escola de Vinhático [uma escola urbana na sede do distrito], só que eu nunca gostei e colocava a minha indignação de estudar em uma escola da cidade sendo que minha vontade sempre foi de estudar aqui [na Efa], quando foi na 8ª série eu consegui romper com essas limitações e consegui passar pra cá [se matricular na Efav] (Entrevista 1, Vinhático).

No espaço de sua sociabilidade, essas jovens também se sentem pressionadas a atender expectativas morais presentes de forma geral na sociedade, sentidas no grupo ao qual estão diretamente vinculadas: a comunidade. Esta, nesse caso, não se restringe a um espaço físico situado (um pequeno bairro rural com suas casas, igreja e venda), compreende, na realidade, o conjunto das relações estabelecidas entre as diversas famílias de agricultores espalhadas por uma dada microrregião, unidas por relações comerciais e de dependência, laços de parentesco, etc. Nesse espaço social, as reputações são uma importante forma de capital social, não só individual, mas extensiva a todo o grupo familiar, ou seja, a manutenção

do “bom” nome da família a partir da obediência a certos regramentos se faz mais que necessária para a convivência comunitária²⁷².

Essas formas de controle social atingem diretamente um elemento importante nessa fase de descobertas e experimentações vivida por esta juventude: a questão do namoro. Nos grupos focais as jovens retratam diferenças sensíveis no tratamento que as famílias dispensam a essa questão em função do sexo dos filhos - muito embora reconheçam maior diálogo intergeracional se comparado a décadas anteriores.²⁷³

Você sai na rua[para uma festa] e o cara fala assim: nossa, eu peguei três [meninas], quando é uma garota [que diz o mesmo] ela é tratada como um lixo na sociedade, ela é muito esculachada (Jovem 3, grupo feminino 3).

Lá em casa meu irmão pode sair e ficar com um monte de menina e ninguém não está nem aí, aí minha mãe fala para eu sair e não ficar com ninguém (Jovem 5, grupo feminino 3).

Eu sou de maior, meu irmão não é, no começo eu saia com ele. Esses tempos eu queria sair sozinha e ela[a mãe] disse: não, você não pode sair sozinha. [Eu disse] Mas mãe, meu irmão é de menor e ele pode sair sozinho. Ela disse: mas ele é homem! Qual a diferença? Só porque você é homem pode ir aonde quiser, não precisa nem ter 18 anos? (Jovem 1, grupo feminino 3).

O homem é o garanhão [fala em tom crítico] (jovem 4, grupo feminino 3).

As questões levantadas por essas jovens estão longe de serem novidade, o que talvez seja uma inovação é a potência desses discursos denunciando assimetrias e discriminações de gênero percebidas nas situações do cotidiano, bem como o reconhecimento por parte dessas jovens da obsolescência de uma “moral” que, a rigor, impõe limites e sanções apenas às mulheres²⁷⁴. Essas situações de destacada assimetria de gênero também influem na constituição do repertório de disposições dessas jovens, na medida em que cerceiam suas liberdades e limitam seus horizontes de possibilidades, sem, contudo, fazer com que estas

²⁷²No Espírito Santo uma incursão em uma comunidade rural o obriga a responder a duas questões: onde você mora e a que família você pertence (qual o seu sobrenome). Por experiência própria, um “bom” sobrenome em uma cidade pequena pode abrir muitas portas. Ajudam a conformar um “bom nome” de família nestas regiões rurais a antiguidade da referida família na região (uma ascendência europeia ainda que longínqua é bem-vinda), a acumulação de um patrimônio mínimo ao longo das gerações (ter onde morar e onde trabalhar), o não envolvimento dos membros desse grupo familiar em disputas com vizinhos ou fatos moralmente desabonadores (trapaças, dívidas e assassinatos, principalmente), participação nas atividades da comunidade, essencialmente, da igreja.

²⁷³Nesse caso as mães aparecem sempre como uma figura a qual essas jovens se comparam, seja para ressaltar melhoria nas posições das mulheres, seja na recusa da execução de certos papéis sociais.

²⁷⁴Para o aprofundamento desse debate, sob o ponto vista das jovens rurais, cf. Jardim (2011).

jovens recaiam em uma posição de desânimo em relação a conquista de um futuro com mais autonomia nas áreas rurais.

Na tabela 2, uma situação ainda mais assimétrica se observa entre os atuais formandos. Apenas 20% das jovens participam com frequência da tomada de decisões quanto ao que e como produzir na terra e em relação ao uso dos recursos aferidos com o trabalho de todos. Já no caso dos jovens homens esse percentual é quase quatro vezes superior, 75%. Faz-se necessário, desse modo, discutir questões de gênero no espaço da agricultura familiar, sobretudo, para denunciar a reprodução de assimetrias entre os sexos e, decorrente disso, a continuidade da dominação masculina nesse lócus.

Tabela 2. Frequência de trabalho na terra dos pais (SEMPRE) x tomada de decisões – formandos

	feminino	%	masculino	%	Total
Às vezes/raramente	11	73%	5	25%	16
Nunca	1	7%	0	0%	1
Sempre	3	20%	15	75%	18
Total	15	100%	20	100%	35

Elaboração do autor

Se as jovens alunas e ex-alunas que trabalham no dia-dia com seus pais, irmãos e maridos não conseguem ver adotadas as suas ideias/pontos de vista dentro das unidades produtivas as quais estão vinculadas, -pelo fato de serem mulheres-, quais as chances reais destas se fazerem ouvir/respeitar em campo, quando forem prestar assistência técnica a agricultores desconhecidos? Essa questão parte de uma indagação de uma jovem participante do grupo focal 2. Ela, admitindo que alguma jovem consiga, superados os obstáculos descritos na seção anterior, um posto de destaque em uma empresa agrícola, se pergunta: “Como um homem vai [aceitar] receber ordens de uma mulher? ” Devolvemos a questão para as jovens, para que estas pudessem falar, a partir dessas percepções, como elas estavam pensando suas futuras carreiras de técnicas em agropecuária. As respostas convergem no sentido de utilizar como estratégia se especializar em áreas mais operacionais (elaboração de projetos, controle de qualidade, etc.), trabalhos que não implicariam estar no dia-dia em campo.

Atualmente, 75% dos egressos possui alguma forma de acesso à terra para a execução de atividades do seu interesse. O fato de ter esse acesso não necessariamente implica o exercício de atividades rurais/agrícolas por parte desses sujeitos, como pode se observar na

tabela 3. Nela, as profissões exercidas atualmente pelos egressos foram agrupadas em cinco categorias: agrícola, não-agrícola, não-agrícola ligado ao rural, estudante e outros²⁷⁵

Tabela 3. Domínio profissional em razão do sexo

	feminino	%	masculino	%	total
Agrícola	3	17%	12	46%	15
Não –agrícola	9	50%	3	12%	12
Não-agrícola ligado ao rural	2	11%	6	23%	8
Estudante	3	17%	2	8%	5
Outros	1	6%	3	12%	4
Total	18	100%	26	100%	44

Elaboração do autor

Verifica-se, de modo geral, um relativo equilíbrio entre o exercício de profissões agrícolas (34%) e não-agrícolas (27%), as atividades não-agrícolas ligadas ao rural (18%), estudantes (11%) e outras atividades não enquadráveis nas categorias anteriores (9%) compõem o conjunto das atividades exercidas pelos egressos. A proporção de homens exercendo atividades agrícolas (46%) é superior à de mulheres (17%), do mesmo modo que a proporção de mulheres exercendo atividades urbanas (50%) é aproximadamente quatro vezes superior à de homens na mesma atividade (12%). As situações enfrentadas pelas mulheres, descritas anteriormente, ajudam a explicar essa assimetria.

Os dados acerca das profissões atualmente exercidas pelos egressos sugerem que ser socializado desde a infância no exercício de atividades agrícolas, ter sido educado numa escola que valoriza a agricultura familiar, morar em área rural, ou finalmente, possuir alguma forma de acesso à terra, não se constituem - por si só - fatores suficientemente determinantes para a escolha de uma profissão de natureza agrícola. Dito de outra maneira, as disposições incorporadas ao longo da vida dos jovens (sobretudo, no trabalho na agricultura e nas Efas), a despeito de importantes, não determinam se um jovem vai ou não pensar um projeto de futuro que tenha as áreas rurais como espaço de realização.

De fato, os dados da população economicamente ativa (PEA) comumente mostram uma forte correlação entre o exercício da atividade rural e o domicílio do indivíduo, logo, exercer uma atividade rural quase sempre envolve morar em área rural ou próxima. No caso em análise essa correlação se aplica aos indivíduos do sexo masculino e não às jovens, pelos

²⁷⁵A profissão do egresso era uma questão aberta no questionário, tendo sido necessária a construção das cinco categorias acima mencionadas como forma de consubstanciar algum tipo de análise a partir do dado recolhido.

motivos já explicitados²⁷⁶. Isso indica que as “escolhas” acerca das profissões são de ordem mais complexa e devem levar em consideração dimensões como auto realização, reconhecimento/respeito e autonomia.

Adicionalmente, os dados ainda revelam que 95% dos egressos se sentem satisfeitos com a sua profissão atual. O grau de satisfação com suas profissões, pode estar relacionado à renda, bem como a oportunidades de realizar escolhas profissionais de forma mais confortável que uma parte significativa da população, uma vez que, como já mencionado, 75% destes egressos têm acesso à terra, todos têm ao menos o curso técnico em agropecuária e 52% ingressaram ou já o concluíram ensino superior.

Sobre o aspecto renda, 55% dos ex-alunos têm renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, 23% situam-se no extrato entre 3 e 6 salários, o mesmo percentual verificado entre as famílias dos formandos. Predominam, desse modo, famílias pertencentes à “nova” classe média rural, ou seja, um contingente de agricultores situados em um extrato de renda intermediário, ampliado nos últimos anos por um processo de mobilidade social ascendente, decorrente, sobretudo, da política de valorização do salário mínimo e da ampliação de políticas redistributivas, como o bolsa família e a previdência social (NERI, MELO e MONTE, 2012; SOLDERA e NIEDERLE, 2016)²⁷⁷

4.3. Vida comunitária e associativa e acesso a políticas públicas e à informação

O discurso acerca da capacidade nata da escola em formar líderes rurais é comum junto a lideranças que militam na pedagogia da alternância, perceptível também na fala de muitos de seus ex-alunos. Tal suposto é alicerçado, de um lado, na avaliação acerca dos conteúdos, vivências e situações a que os alunos são confrontados no espaço escolar; e, de outro lado, nos exemplos exitosos de ex-alunos dessas escolas que se encontram envolvidos no dia-dia de associações, sindicatos e poderes públicos em diversos municípios. O grupo de quesitos tratados nesta seção busca dar a medida da participação social desses ex-alunos

²⁷⁶Na amostra, a proporção de egressos morando em áreas rurais é praticamente idêntica entre os indivíduos do sexo feminino e masculino, 61% e 58%, respectivamente. Já as profissões exercidas, como já referido diferem-se: 17% das mulheres envolvidas em atividades agrícolas contra 46% dos homens.

²⁷⁷Se, de um lado, os dados censo agropecuário 2006 foram determinantes para sinalizar o crescimento da classe média nas áreas rurais do país e o motivar estudiosos a se debruçar sobre o tema, os dados do censo de 2018 já sinalizam uma diminuição drástica do fenômeno e, correlato, o aumento da pobreza e da extrema pobreza nas áreas rurais do país.

e atuais formandos em igrejas, partidos políticos, associações, etc., além de tratar do acesso a políticas públicas e à informação.

A participação política dos egressos, expressa em filiações partidárias, é insignificante: 95% dos ex-alunos e 93% dos formandos não integram nenhum partido político. No que se refere à participação associativa/comunitária, esse quadro apresenta variação, sendo mais significativo o envolvimento dos egressos e formandos em grupos ou atividades religiosas (55% e 61%), seguido de sua participação em grupos/atividades esportivas (23% e 32%), grupos representativos de atividades produtivas (16% nos dois grupamentos de jovens) e a participação em grupos/atividades culturais (14% e 9%). O percentual dos que não participam de nenhuma dessas atividades, embora não seja tão elevado, não pode ser menosprezado (18% e 16%).

A religião é um elemento presente cotidianamente na vida desses jovens, um espaço importante de sociabilidade nesses ambientes rurais. Em muitos casos, a igreja, seja qual for sua denominação, constitui-se a única instância suprafamiliar existente em um raio de vários quilômetros. As igrejas cumprem variadas funções: socialização e apoio espiritual através de seus cultos; formação e organização da juventude, através de grupos de jovens; auxílio a famílias em vulnerabilidade sociais, através de mutirões e campanhas e é responsável pela interlocução entre comunidades, através de torneios, festas de padroeiros ou cultos diversos.

Quanto às políticas públicas mais acessadas por egressos e suas respectivas famílias, o Pronaf lidera (55%), seguido da previdência social (34%), do programa bolsa família (34%) e dos programas de compra institucional de alimentos da agricultura familiar (16%)²⁷⁸. Entre os formandos, as políticas redistributivas têm maior relevância, o Bolsa família está à frente (41%), seguido do Pronaf (36%), de programas de aquisição de alimentos (20%) e da Previdência social (20%). Entre os egressos, 14% afirmaram não ter tido acesso a qualquer política pública, número inferior aos 23% aferido entre os formandos. Como presume-se que quase todos utilizam os serviços públicos na área de saúde, esse percentual pode significar

²⁷⁸Trata-se do programa de aquisição de alimentos – PAA e do programa nacional de alimentação escolar – PNAE.

mais um desconhecimento acerca do conceito de política pública, do que o não acesso a nenhuma delas²⁷⁹.

A situação de relativo bem-estar econômico experimentada pelas famílias de nossos jovens se deve em larga medida ao acesso a um conjunto de políticas públicas construídas e/ou expandidas na última década. O estímulo propiciado tanto por políticas produtivas (Pronaf, PNAE/PAA, etc.) quanto por políticas redistributivas (Previdência social, bolsa família, etc.) teve um papel fundamental para a mudança nas condições de existência, - não só dessas famílias-, mas, do conjunto da população rural brasileira (GRISA e SCHNEIDER, 2015).

Não são incomuns os relatos de retorno de jovens ao campo, isso mostra que o êxodo que caracterizou esse espaço em décadas anteriores não é um fenômeno irreversível e que a ação coordenada do Estado a partir da implantação de políticas públicas pode transformar a realidade de muitas famílias, como se observa no depoimento a seguir.

(...) o governo do PT lançou muitas linhas de crédito, principalmente em relação ao Pronaf e a rotação de culturas, para o financiamento de lavouras. Isso fez com que muitos agricultores passassem a propriedade para os filhos. No assentamento Castro Alves, uns 80% dos lotes estão sendo administrados pelos filhos, foram essas linhas de crédito que fizeram os filhos saírem de empregos, lá na cidade, para poder vir cultivar, favorecendo também não só *a volta dos jovens ao campo*, mas também a retirada da cana de açúcar de dentro do assentamento, porque todo o assentamento antes era dominado pela cana (Jovem 1, grupo de discussão 1. Grifos nossos).

O retorno dos jovens ao campo é uma questão que aparece com certa frequência nas entrevistas, como no caso exemplar de dois jovens ex-alunos: a Marcela e o Diego²⁸⁰, atualmente agricultores familiares, mas, com histórico de experiências laborais urbanas. As entrevistas com estes jovens exploram alguns elementos de suas trajetórias pessoais/familiares que podem fornecer pistas acerca da permanência dos jovens no campo, sobretudo os elementos que favorecem tal processo e as dificuldades encontradas no meio do caminho.

²⁷⁹Havia no questionário espaço para que o respondente sinalizasse outros tipos de políticas públicas além da cartela de opções estabelecidas por nós. Esse espaço praticamente não foi utilizado, os poucos casos sinalizavam maquinários e equipamentos para auxílio na lavoura (escavadeira, caminhão, etc.).

²⁸⁰Os nomes dos jovens foram trocados para garantir o anonimato dos depoimentos, procedimento adotado em relação a todo o conjunto de materiais. Marcela e Diego são de regiões diferentes no Espírito Santo.

Marcela é uma jovem sorridente e confiante que se apresenta como camponesa e universitária, duas identidades que faz questão de frisar na sua autoidentificação, ela divide seu tempo entre o trabalho na lavoura com sua família (seu pai, mãe e irmão) e os estudos (uma licenciatura em educação do campo na Universidade Federal do Espírito Santo). Marcela tinha 23 anos quando entrevistada e até então havia trabalhado por quatro anos em atividades fora da propriedade, dois anos em um primeiro contrato de prestação de serviços de assistência técnica em um projeto de piscicultura e dois anos como educadora em um projeto da mesma organização social: o Movimento de Pequenos Agricultores - MPA. A trajetória de Marcela mostra, em primeiro lugar, que permanecer é um ato de resistência e valentia que pode, muitas das vezes, contrariar expectativas familiares.

A minha família, em especial por parte do meu pai, tinha uma visão de que o jovem não tinha que ficar na roça, tinha que sair fora, principalmente a mulher, tinha que sair, procurar estudar, enfim, achar seu emprego na rua e ficar por lá e não voltar mais para casa (...). A gente ouvia aquelas famosas frases: “tem que estudar para ser alguém na vida porque isso aqui não dá nada”, “você está querendo puxar enxada no sol quente?”, então a gente sempre ouvia muito isso e isso era estímulo para a gente pensar que nossa vida não devia ser ali [no rural], tinha que ser fora [na cidade]. Então foi todo um processo para quebrar essa mentalidade também, para quebrar muitos paradigmas que existiam ali dentro [da família], para construir um ambiente onde fosse possível a vivência de todos.

(...) [Fui] construindo o entendimento [junto à família] de que a mulher tem o direito de ficar na roça e de produzir, de ter uma sustentação ali.

(...) [eu] mostrava que minha intenção não era sair dali e que eu tinha a intenção de fazer uma linha de produção ali mesmo [na propriedade da família], de produzir minha sustentabilidade ali naquele local. Até mesmo porque terra²⁸¹ tinha, tem, para trabalhar e eu não tinha e não tenho a intenção de sair. Fomos quebrando isso pouco a pouco (Trechos de entrevista de Marcela, 2017).

A trajetória de Marcela, a despeito da sua natural singularidade (todas as trajetórias são únicas), traz elementos importantes para se pensar os desafios enfrentados pelas jovens para permanecerem no campo, construindo dentro das unidades produtivas uma esfera de autonomia onde seja possível a sua realização pessoal e profissional, além é claro da conquista de respeito e consideração por parte do grupo familiar. Mudanças produtivas e gestionárias estão em curso e as jovens das Efas estão atentas para aproveitar essas oportunidades e emplacar suas ideias em espaços tradicionalmente reservados aos homens.

²⁸¹A família da jovem possui oito alqueires de terra (38,4 hectares), uma propriedade de pequeno porte em relação ao padrão da região.

As políticas públicas e toda a complexidade dos dispositivos utilizados para a sua operacionalização conferem mais valor às expertises apreendidas pelos jovens nos cursos ofertados pelas Efas, isso traz mais oportunidades de escuta, com a possibilidade de ampliar o diálogo entre as gerações. Pelo que a pesquisa tem apontado até agora, um dos elementos comuns entre os jovens que permaneceram no campo, além de questões estruturais como acesso à terra, é a existência de diálogo e escuta entre os jovens e suas famílias. Como pondera Marcela, “(...) uma das principais limitações do jovem da roça hoje é essa: a família ter uma visão do jovem não como uma mão de obra, mas (...) como uma pessoa, que tem que participar do processo da produção, (...) planejamento, (...) financeiro, que tem que ter uma autonomia”.

Outro exemplo que parece importante evocar é o de Diego. Este rapaz inicia a conversa identificando-se como pomerano, identidade comumente acionada na região, em especial em situações que envolvem o contato com agentes externos à comunidade; seu sotaque e traços fenotípicos não deixam dúvida quanto a essa ascendência. Diego tem como formação o curso técnico em agropecuária e em momento nenhum da entrevista manifestou o desejo de continuar os estudos no nível superior. Mora com o pai, a mãe e um irmão na área rural, este último trabalha na sede do distrito em uma cooperativa, a mesma em que Diego prestava serviço antes de decidir deixar tudo que havia construído ali e voltar para o campo. Diego não foi o primeiro na família a retornar ao campo depois de uma vivência laboral urbana.

A gente [a família] foi definitivamente para trabalhar na roça, porque antes meu pai era empregado também, em 2004. A gente começou a plantar o morango e vem plantando até hoje, ou seja, 13 anos na cultura do morango. [Sobre os motivos de retorno ao campo] primeiro a gente tinha propriedade, não precisava estar comprando. Hoje a grande dificuldade do produtor é se ele não tem propriedade, então a maioria dos produtores aqui da região eles tem propriedade que vem de herança dos pais. Ele [o pai] desanimou do trabalho[na cidade], naquela época não havia nenhum tipo de vantagem, era só salário. O que a gente tem hoje de bens materiais, carro, moto, casa, irrigação, vestimentas, tudo vem da roça (Trechos de entrevista de Diego, 2017).

O retorno da família de Diego e, posteriormente, o seu próprio regresso estão marcados pela melhoria do cenário econômico e pela implementação de políticas públicas diversas, entre elas o programa de garantia de preços e o Pronaf, que resultaram em melhorias sensíveis na condição de vida das famílias de agricultores familiares e, por

consequência, incentivaram a continuidade ou na realização de novos investimentos nessas áreas rurais.

De uns anos para cá, uns cinco anos, melhorou muito a questão de dinheiro, a economia mesmo, ficou mais fácil para vender porque o produtor teve como, por exemplo, comprar seu carrinho para vender uma verdura numa entrega direta sem precisar ter atravessador que ganha um dinheiro muito grande, o dinheiro do produtor.

A gente acessou o Pronaf, acabou ele e não fizemos mais depois disso. Até estou tentando acessar agora de novo para comprar um maquinário. (...) Nossa senhora! Eu vou falar a verdade, de lá para cá, começou eu não sei o ano, a época que foi, a questão do Pronaf, quando saiu, mas eu posso te garantir hoje que para a região, não só para minha propriedade, mas para o município, a agricultura, a avicultura, horticultura, hortifrutigranjeiros em geral, se não fossem as linhas de crédito do Pronaf não ia ser o que está hoje. Na minha propriedade, na propriedade do meu tio, foi fundamental essa linha de crédito e vai ser ainda se ela continuar (Trechos de entrevista de Diego, 2017).

A melhoria das condições de vida na agricultura também alterou, no caso de Diego, as perspectivas alimentadas pela família em relação a seu futuro e de seu irmão tornando a permanência no campo um projeto familiar factível.

(...) antes eles [os pais] não tinham essa expectativa [dos filhos permanecerem como agricultores]. Eles tinham em mente assim: ‘meus filhos vão trabalhar como empregados e a gente vai ficar aqui, vai aposentar e vai ser o que Deus quiser’, Mas aí foi melhorando isso aí [a vida na agricultura].

Nesses últimos anos para cá a gente animou porque eles viram que eu e meu irmão estávamos animados e o mercado em si estava melhor. Você podia plantar que você ia colher num preço razoavelmente bom. Então de 6 anos para cá eles [os pais] tiveram essa expectativa da gente continuar, da gente ficar, mesmo pequena a propriedade a gente ficando ali no plantio, na agricultura familiar, crescer, casar, ter filhos e ficar ali (Idem).

Após se formar em técnico em agropecuária, Diego trabalhou três anos e meio como técnico em uma cooperativa atuando diretamente junto a produtores da região e estados vizinhos. Ele atribui a esta experiência laboral um papel importante na sua trajetória profissional (sobretudo na sua decisão de retornar ao campo) e no aprimoramento dos conhecimentos técnicos adquiridos na Efa. Nos seus próprios termos: “a grande questão dessa decisão[de voltar ao campo] foi isso: abrir minha mente para ver com outros olhos a propriedade que eu tenho lá em casa”.

Em Dewey (2010), a experiência pressupõe o confronto do agente com situações heterógenas que levam a um processo de subjetivação, ou seja, a formação de atitudes emocionais e intelectuais que alteram a forma deste se relacionar com o mundo. Tais

situações ocorrem em espaços distintos pelos quais esses jovens circulam, sendo os mais expressivos localizados no âmbito profissional (empresas ou na propriedade familiar) e o educacional (as Efas, Universidades, etc.). Em Dubet (2010), tais experiências são elementos que subjazem a construção da identidade social do ator, considerada por ele não como um “ser”, mas como um “trabalho”, na medida em que não se trata de um processo acabado. Isso quer dizer que, a cada nova experiência, os jovens investigados agregam novas habilidades/competências, expandem seu campo de visão, podendo modificar seus projetos de vida e futuro, evidentemente, à luz dos recursos materiais e imateriais que dispõem e das novas situações apresentadas a estes.

Como pudemos observar em nossa pesquisa de campo, experiências laborais no espaço urbano são comuns nas trajetórias dos jovens que estão no campo hoje, constituem não só um rito de passagem, mas, em muitos casos, um elemento importante da sua própria formação pessoal e profissional, permitindo o contato com novas realidades, produzindo experimentações, testando limites e tecendo redes.

A natureza das relações estabelecidas entre o jovem e sua família, o diálogo e a possibilidade de uma inserção com algum nível de autonomia, são elementos que colaboram para o retorno de Diego ao campo. Esses mesmos elementos aparecem na trajetória de Marcela, assim como nas demais entrevistas realizadas com ex-alunos.

A despeito do apoio familiar, o retorno dos jovens não é visto como algo “natural”, sobretudo, em uma sociedade como a nossa acostuada a naturalizar o êxodo rural, o envelhecimento e o empobrecimento desses espaços sociais.

Isso[a recepção da sua decisão de retornar ao campo] foi um baque porque meu pai e minha mãe falaram: ‘Diego, você está lá, seu salário vem todo mês’ (...) ‘nossa Diego, você vai passar aperto (...) mas, a minha mãe [disse]: ‘o que você precisar nós estamos junto, se for essa a sua decisão então que seja, a gente não vai te impedir, se você voltar a porta está aberta. Nós vamos plantar, nós vamos colher, nós vamos te ajudar e você vai ajudar a gente. Primeiro teve aquele impacto, você recebe todo mês o seu salário e na roça não é assim, mas depois eles acabaram aceitando e acostumaram comigo lá. (Trechos de entrevista de Diego, 2017).

O retorno desses jovens ao campo marca o início de mudanças na forma de conduzir os negócios, significando na maior parte dos casos uma maior diversificação da produção (tendência seguida por produtores familiares em todo país) e o forte incremento de tecnologias que vão desde a seleção das sementes, passando pelo manejo das culturas e

chegando até à colheita e o transporte dos produtos. Facilitar o trabalho, aumentar a produtividade e a lucratividade da unidade produtiva parecem ser os objetivos centrais dessa juventude que permanece no campo (atuando na agricultura familiar).

“Tecnologia hoje é uma coisa que influencia muito. Mesmo a gente, por causa de nosso terreno íngreme, não ter muito acesso à tecnologia, mais hoje na região plana você fica deslumbrado com a tecnologia que tem para você trabalhar com facilidade na agricultura”.

[Colaboraria para permanência dos jovens no campo] uma grande aceitação a novas tecnologias, às práticas por parte dos pais, isso influencia muito, porque tem pai cabeça dura, que não ajuda, que não bota nada na cabeça, só quer trabalhar com a enxada e com a foice, essa é uma das questões (Idem).

Ao mapear os meios de comunicação, em específico as plataformas mais comuns de acesso à informação, entre os egressos, a internet / redes sociais / WhatsApp lidera o ranking (95%)²⁸², seguido da televisão (82%) e do rádio (57%). Entre os formandos, de forma similar, a internet/redes sociais/WhatsApp (98%), acompanhada da televisão (89%) e o rádio (52%) são os veículos/meios mais utilizados para se informar. Jornais e revistas impressos estão entre as fontes de informação menos acessadas, situação condizente com a tendência global de digitalização da informação²⁸³. Os números relativos à internet (e seus derivados) apontam tanto para “democratização” do seu uso²⁸⁴, quanto para a perda de espaço de veículos tradicionais como o rádio e a televisão em face da interatividade da internet.

Não é de se estranhar, portanto, que a internet apareça como uma ferramenta importante no dia-dia dessa juventude, auxiliando na busca de informações úteis ao desenvolvimento das atividades na agricultura. Essa disposição para a pesquisa é atribuída por muitos ex-alunos às Efas, como uma habilidade desenvolvida especialmente a partir da aplicação dos planos de estudo e da construção do projeto profissional da juventude –PPJ²⁸⁵. Esse movimento realizado pelos jovens produz uma síntese da “tradição” familiar com as técnicas modernas, uma adaptação fundamental à sobrevivência dessas famílias. A profissionalização desses jovens no âmbito das Efas pode colocar uma unidade produtiva

²⁸²Os grupos de WhatsApp de ex-alunos foram essenciais para a consecução dessa pesquisa. Com quase todos egressos, o primeiro contato foi realizado por meio desse aplicativo de mensagens e em boa parte, o questionário preenchido por eles foi enviado por meio dessa plataforma.

²⁸³Não temos informação qualitativa acerca da natureza das informações/qualidade das informações acessadas via meio digital por estes jovens.

²⁸⁴É fato que a cada dia mais pessoas passam a ter acesso à internet, sobretudo, a partir de pacotes ofertados por operadoras de telefonia móvel. Embora não seja objeto desse trabalho, há de questionar a qualidade desse acesso (periodicidade, velocidade, fontes acessadas, etc.).

²⁸⁵Um dos fundadores de escolas famílias me disse em entrevista que “na Efa os jovens aprendem a aprender”.

em vantagem em relação às demais, em especial, se considerarmos o nível de especialização produtiva atingida por muitas famílias, a integração da produção familiar na dinâmica de cadeias globais de valor, as complexidades inerentes às políticas públicas e processos de fiscalização (Outorga, licenças, etc.) – questões que exigem um nível cada vez maior de profissionalização dos agricultores familiares.

(...) a gente aprende a estudar, a buscar a informação antes de fazer alguma coisa, então isso vem desde a escola. Parece que você tem que ler antes de você fazer alguma coisa, mesmo que tenha tradição na família.

Hoje a internet, muita gente vê como uma arma, ‘fica longe disso’. Quem diz isso não sabe que poder tem isso [a internet]. Eu falar a verdade, é um meio de comunicação e informação muito importante hoje que a gente tem e livros também. Hoje. Para eu fazer produção em casa, por exemplo, a cultura do gengibre que a gente implantou tem poucos anos, eu pesquisei tudo pela internet e alguns livros, estes em pdf tirados da internet. Até antes de plantar eu já sabia a produtividade média que eu ia ter e que ia ser bem menor do que nas regiões vizinhas (Trechos de entrevista de Diego, 2017).

Sobre o futuro, a ideia de Diego é permanecer no campo, com a expectativa de agregar à dinâmica produtiva familiar o seu irmão, também técnico em agropecuária e que, atualmente, trabalha na cidade. Do seu ponto de vista, “ele [o irmão] só está estruturando um pouco a vida dele para voltar para casa, para ter um investimento para voltar e fazer plantio, voltar para a agricultura”.

Terra, crédito, renda, apoio da família, respeito, autonomia e reconhecimento. Este parece ser o conjunto de condições objetivas e subjetivas que subjazem às escolhas juvenis e pesam na elaboração de seus projetos de vida - na sua dimensão existencial e produtiva -, sobretudo, aqueles que têm nas áreas rurais o espaço de sua realização. Como pondera Diego, “as vezes a pessoa cresce na roça, mas talvez ela não vê um jeito de crescer na vida ali”.

Ao que parece, uma das maiores contribuições das Efás para a vida desses jovens e suas famílias é mostrar através da prática (através do intercâmbio, da sistematização de experiências oriundas de distintos contextos rurais, da produção de novas experiências no âmbito das próprias escolas) as potencialidades para o desenvolvimento humano, social e econômico existentes nas áreas rurais. Mais que isso, essas escolas também buscam fazer frente a uma narrativa recorrente de desvalorização das áreas rurais, suas práticas e saberes, sua cultura. Trata-se de um exercício de contra hegemonia no sentido gramsciano do termo, na medida em que as condições de sua realização são extremamente desfavoráveis, ou seja, de um lado, há a hegemonia da cultura de massa, valorizadora do urbano e, do outro, Efás

com problemas de estrutura, com salários atrasados, sufocadas pelo descaso e pouca atenção do Estado. A despeito de atravessarem essas dificuldades, essas escolas têm feito a diferença na vida de muitos jovens e suas famílias (SANTOS, 2008; ZANUNCIO e ZANUNCIO, 2015).

4.4. Representações da juventude acerca de si mesma, sobre outros jovens e a realidade que os cerca

Se na seção anterior buscamos delinear o perfil da juventude por nós investigada, formulando-o a partir de informações constantes nos questionários de formandos e egressos, entrecortadas vez ou outra por depoimentos de jovens, nesta, buscamos complementar o entendimento da realidade dessa juventude recorrendo-se a imagens formuladas por esses jovens acerca de si mesmos, de outros jovens e do papel da família, dos amigos e da escola nas suas decisões sobre o seu próprio futuro, estes dois últimos temas já abordados parcialmente.

A concepção de projeto de futuro adotada em nossa análise está apoiada nas contribuições de Schutz (1979) sobre o conceito de *projeto de vida*, entendido por este autor enquanto conduta organizada para atingir determinado objetivo. Esta noção, como pontuou Velho (2003), segue associada à noção de *campo de possibilidades*, buscando com isso contornar qualquer espécie de voluntarismo individualista e efetuar a análise dos projetos tendo por base determinantes contextuais e situacionais. Sendo igualmente relevante o conjunto de disposições amalhado pelos jovens no seu processo de socialização, em especial a partir de sua inserção na agricultura familiar e nas Efas.

Os elementos tratados nesta seção provêm de seis grupos focais - três masculinos e três femininos - realizados nas Efas de Vinhático, Garrafão e Olivânia. A unidade de análise do grupo de discussão é o próprio grupo (o processo de interação) e não as respostas individuais fornecidas por cada um de seus participantes, como é o caso de uma entrevista de grupo²⁸⁶. Ao todo, quatro questões foram utilizadas para mobilizar o debate: *Quem são*

²⁸⁶O grupo focal, como já explicitado no capítulo teórico-metodológico, permite a apreensão das interações de um grupo em torno de questões previamente formuladas pelo pesquisador e sua ênfase recai nas representações sociais, discursos, consensos e dissensos produzidos a partir do debate de um dado tema. Para Godim (2003, p. 151) esta técnica de pesquisa “ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”.

os jovens que vivem no campo hoje? Por que os jovens ficam no campo e qual o projeto de vida desses atores? Qual a influência da Efa nos seus projetos de futuro? Qual a influência da família nesses mesmos projetos? Em quase todos os grupos, as duas últimas questões foram realizadas simultaneamente, sem prejuízo ao debate²⁸⁷.

A primeira questão geradora de reações (*quem são os jovens que vivem no campo hoje?*) teve por intuito realizar um exercício de construção/definição dos diferentes perfis dos jovens que vivem nas áreas rurais. Os participantes dos grupos de discussão, embora situados em contextos geográficos e sociais muito particulares, mantém um entendimento relativamente comum acerca do perfil da juventude que está no campo hoje. Grosso modo, estes jovens são definidos por sua vinculação com o trabalho na agricultura e a sua relação com as novas tecnologias e, decorrente disso, a sua capacidade de inovar, ou seja, trabalhar a agricultura de forma “diferenciada” daquela tradicionalmente conduzida por seus pais (assentada na produção primária, pouco diversificada, dependente de atravessadores para escoar a produção, etc.). Essa é uma definição consensual nos seis grupos focais.

Para esses jovens a sua permanência no campo estaria vinculada à realização de um projeto produtivo desenvolvido de forma individual ou em conjunto com o grupo familiar, sobretudo quando se trata de famílias com acesso à terra – O que expande consideravelmente o campo de possibilidades desses jovens (SCHUTZ, 1979; VELHO, 2003). Nesse particular, as discussões nos grupos sugerem, como ponto central de conflito intergeracional no campo o fato dos jovens se proporem a produzir de forma diferente daquela até hoje empreendida por seu país, ou seja, com maior emprego de tecnologia, diversificação produtiva e a construção de canais para o acesso direto de sua produção ao mercado consumidor.

Em Carneiro (1998. p. 2), “os jovens oscilam entre o projeto de construir vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de ‘melhorarem o padrão de vida’, de ‘serem algo na vida’, e o compromisso com a família”, ou seja, dividem-se entre campo e a cidade na busca do melhor dos dois mundos. No caso por nós investigado, há sinais de que a divergência entre projetos (individuais e familiares) passou a ser de outra ordem. Isso porque “melhorar o padrão de vida” e “ser alguém na vida” não são mais vistos como algo

²⁸⁷Na realização do segundo grupo de discussão percebi que passados 45 minutos da atividade, a discussão perdia um pouco em qualidade (certamente devido ao cansaço). Ao mesmo tempo, também percebi que os jovens traziam para as últimas duas questões elementos que associavam família, escola e amigos, de modo que pareceu lógico conduzir os grupos a partir de três questões, fundindo as duas últimas.

necessariamente vinculado às cidades, muito pelo contrário, experiências recentes de empreendimentos rurais familiares altamente lucrativos, nos espaços investigados, atestam isso. Assim, no caso dos jovens investigados, a divergência entre projetos individuais e familiares se dá pela/na disputa nos rumos da unidade produtiva e na própria concepção de trabalho agrícola e produção familiar. Isso está relacionado com a superação do cenário de “crise” da agricultura familiar no qual Carneiro fez sua pesquisa, bem como com o perfil dessa juventude das Efas e os efeitos práticos (habilidades, capacidades, conhecimentos) decorrentes, sobretudo, da formação em técnico em agropecuária recebida nessas instituições escolares.

A predileção por uma atividade profissional ligada à agricultura decorre, segundo esses mesmo jovens, de uma “ligação com a terra”, de um “gosto” por esse tipo de atividade, ambos desenvolvidos desde à infância, a partir de diferentes processos de socialização junto à família e também junto à comunidade. A ligação dos jovens que permanecem no campo com a sua comunidade, através do seu engajamento junto a associações, Igrejas, entre outros espaços públicos, aparece também como um dos elementos que caracterizariam essa juventude. Essas experiências constituem o substrato das disposições laborais e societárias acumuladas por estes jovens, sendo estas acionadas no momento de elaboração de seus projetos de futuro. Busca-se com isso responder da melhor maneira possível aos desafios que a vida coloca a estes atores, ou seja, projetar e também se adaptar a determinado contexto mediante às habilidades/competências acumuladas.

Nas falas dos jovens sobre si mesmos há como pano de fundo a recusa de serem taxados como “atrasados” ou “isolados” em relação ao que ocorre no restante do mundo. Por esta razão, sempre que possível, evocam o acesso a bens e serviços, antes só encontrados nas cidades, como fator de nivelamento em relação a estes espaços, bem como a seus homólogos urbanos²⁸⁸. O acesso à internet ocupa um papel de destaque nessa narrativa pró-equivalência entre o rural e o urbano, uma novidade que guarda em si tanto uma dimensão simbólica quanto prática, ao produzir uma linguagem comum que amplia os nexos entre as diferentes formas de experimentar e viver a juventude e onde a espacialidade perde parcialmente a sua importância. Isso não implica dizer que o acesso e o consumo de bens e serviços atrelados

²⁸⁸ Isso de modo algum os faz desconsiderar as assimetrias existentes entre esses espaços, sobretudo, na distribuição dos serviços públicos como educação e saúde.

historicamente ao espaço urbano convertam os jovens rurais (seus novos consumidores) em jovens urbanos, hipótese rechaçada pelos jovens participantes dos grupos. Esse acesso é visto por estes jovens como um “direito”, sem que haja prejuízo, portanto, a sua identidade de jovens rurais.

As trocas frequentes entre o rural e o urbano, assim como a natureza assimétrica dessa relação, preocupavam Bourdieu (2000). Do seu ponto de vista, a tendência de “unificação do mercado de bens simbólicos”, já manifesta em sua época através da constituição do sistema de ensino, por exemplo, tendia a sobrepujar valores e características próprias do rural em detrimento de valores dominantes urbanos. Ao que parece, a pedagogia da alternância implantada pelas Efas e sua política de valorização dos espaços rurais, inclusive seus atores, tem permitido uma co-habitação entre registros identitários e de práticas vinculados aos dois mundos, sem que a cultura urbana usualmente dominante comprometa a expressividade do ser jovem rural nesse contexto de acessos a bens e serviços associados à vida citatina. Nesse processo, não se deve menosprezar o peso das lutas identitárias em torno da categoria agricultura familiar e, correlato, do reconhecimento desses atores por parte do Estado, em especial, a partir da implementação de políticas públicas valorizadoras desse modo de vida e produção.

A partir das discussões produzidas no âmbito dos grupos focais, dois outros perfis de jovens podem ser encontrados nas áreas rurais hoje: jovens que “não tiveram oportunidade de migrar”; jovens que trabalham para outros proprietários de terras; e jovens que utilizam o campo somente como espaço de moradia, criticamente apelidados²⁸⁹ de “agricultores de fim de semana”.

Para tratar do primeiro caso (jovens que não tiveram oportunidade de migrar) parece importante recuperar a distinção estabelecida anteriormente entre “ficar” e “permanecer” no campo: “ficar” remete a uma posição passiva, podendo ser reflexo de uma ausência de capitais, inclusive aqueles indispensáveis à migração²⁹⁰, ou seja, é uma “não escolha”; “permanecer”, ao contrário, pressupõe o protagonismo do jovem, a consecução de um

²⁸⁹A situação e o termo são evocados em grupo de discussão de uma região em que a dinâmica de grandes projetos industriais é bastante forte.

²⁹⁰Por exemplo, um nível de formação educacional básica, atualmente indispensável ao exercício de atividades remuneradas na cidade ou a existência de uma rede de apoiadores (parentes, amigos, conhecidos) que possam dar suporte inicial a este jovem que sai do campo.

projeto com vistas a sua permanência no campo, ou seja, uma “escolha”²⁹¹. Nesse caso, essa “escolha” passaria pela articulação entre disposições adquiridas (fruto da socialização familiar e de uma educação diferenciada e valorizadora dos espaços rurais) e dispositivos favorecedores da permanência no campo (por exemplo, políticas públicas), possibilitando ao jovem o confronto com novas situações e, por consequência, a aquisição de novos saberes/competências derivados de tais experiências.

O segundo caso, diz respeito aos jovens sem acesso à terra e sem interesse evidente de deixar o campo e que vendem sua força de trabalho na condição de assalariados (formais e informais). Nos grupos de discussão destacam-se dois pontos de vista conflitantes acerca da situação vivida por estes jovens: de um lado, a percepção de que esse trabalho é, no geral, precário e, do outro lado, a impressão de que é mais vantajoso ganhar a “diária”²⁹² na roça do que se submeterem a um emprego precário na cidade.

O terceiro e último caso, trata daqueles que vivem em áreas rurais e trabalham no espaço urbano, um fenômeno bastante comum, sobretudo, em áreas rurais situadas próximas a centros urbanos ou a eles conectados por um sistema viário que facilite a circulação de pessoas. Importante notar que o tom crítico utilizado para se referir a esse tipo de situação (morar, mas não trabalhar no campo) espelha uma concepção enraizada do campo, simultaneamente, como local de moradia e trabalho. Sendo patente a importância atribuída pelos jovens a este último elemento na configuração desses espaços e na dinâmica das relações sociais ali estabelecidas. Isso porque, com o adensamento populacional vivido por muitas comunidades rurais e a oferta de serviços como asfaltamento, iluminação pública, escolas e até postos de saúde, o principal traço distintivo dessas comunidades com as sedes de pequenos municípios passa a ser o trabalho na agricultura.

A segunda questão geradora, - *Por que os jovens ficam no campo e qual o projeto de vida desses atores?* -, buscou esboçar um quadro de razões/motivos da permanência dos jovens no campo, bem como das condições favorecedoras desse processo. As respostas

²⁹¹Escolhas que se dão mediante a influência de condições objetivas e disposições constituídas pelos atores em distintos momentos de suas vidas, no contato com os mais variados dispositivos.

²⁹²A venda de dias de trabalho, a diária, é comum em todas as regiões do Espírito Santo, sendo a forma de trabalho assalariado predominante nas áreas rurais, inclusive muito utilizada por agricultores familiares como complemento de mão de obra. O dia pago a um trabalhador varia de região para região, mas está próximo a R\$100,00 (cem reais), valor que pode crescer bastante em épocas de colheitas de produtos como o café, o inhame, o tomate, etc.

acerca da última parte dessa questão (o projeto de vida desses atores) foram antecipadas pelos jovens quando respondiam à questão anterior (quem são os jovens que vivem no campo hoje?).

De forma recorrente, os jovens sinalizam que a agricultura está mais valorizada socialmente em comparação a períodos anteriores, esse sentimento é reforçado pela percepção do grupo acerca da melhoria das condições de vida dos agricultores familiares de sua região. Esse cenário faz com que muitos jovens pensem a agricultura familiar como possibilidade real para se atingir a realização profissional e o progresso material. Evidentemente, essa percepção é maior entre os jovens cujas famílias são proprietárias de terra, embora não seja limitada a estes²⁹³.

No horizonte dessa juventude a autonomia aparece como a razão fundamental para escolha do campo como espaço de realização profissional, sendo também o principal foco de tensão intergeracional entre os jovens que desejam permanecer no campo e seus pais. O anseio de uma inserção laboral com maior autonomia se expressa em desejos como o de “ser seu próprio patrão” e em imagens que opõem “trabalho” e “emprego”. Nos discursos desses jovens, o “emprego” aparece associado ao espaço urbano, tendo por características a subordinação, a estagnação e a baixa remuneração. Já o “trabalho” é associado ao espaço rural, à condição de empreendedor, à possibilidade de aferir renda e, ao mesmo tempo, obter qualidade de vida. Entre as vantagens de um trabalho autônomo na agricultura, no comparativo a um trabalho urbano assalariado, estariam: “fazer o seu próprio horário” e “fazer coisas diferentes em um mesmo dia”. Nessas frases estão embutidas críticas ao controle exercido pelo patrão sobre a sua mão de obra e a subordinação decorrente dessa situação, bem como a natureza repetitiva e pouca criativa do trabalho assalariado.

Também compõem o conjunto de estímulos à construção de projetos para permanência no campo o acesso à educação ofertada pelas Efas, em especial as capacidades técnicas adquiridas nesse processo de formação e o contato dos alunos com casos exitosos de agricultores familiares, notadamente, nas visitas técnicas e estágios. O diálogo e a abertura das famílias para a escuta do jovem e suas propostas para lidar com a propriedade

²⁹³Alguns ex-alunos, por seus próprios exemplos, mostram a possibilidade de construção de arranjos que contornem o fato de não ter terra, como por exemplo o trabalho em parceria com proprietários (a meia) e mesmo o comodato.

também se configuram um forte estímulo no delineamento dos projetos para o futuro dessa juventude.

Novamente aparecem com muita frequência narrativas que reforçam as diferenças de gênero na agricultura familiar e os desafios que são colocados à inserção autônoma das mulheres nestes espaços socioprodutivos, em especial nos grupos focais femininos. Da mesma forma, verifica-se uma divisão cada vez mais tênue entre o rural e o urbano, ou seja, uma radicalização da porosidade entre estes espaços, tratada por autores como Carneiro (1998). A juventude pesquisada relaciona esse fenômeno à aceleração de trocas entre os espaços rural e urbano e o constante trânsito dos atores em busca de serviços e opções de lazer.

As duas últimas questões exploram a influência das Efas e das famílias nos projetos de vida da juventude rural capixaba. Quanto à participação da escola em seus planos de futuro, importa assinalar o seu papel na formação técnica e humana dos jovens dotando-os, segundo seus alunos e ex-alunos, de habilidades e capacidades para atuarem em campos profissionais diversos, sem restringi-los ao domínio das atividades rurais/agrícolas. Essa mesma escola cumpre o papel de alargar o horizonte de possibilidades profissionais, originalmente, restrito a realidades localizadas e pouco diversas (o âmbito familiar e comunitário). Ao fazer isso promove novos olhares sobre o espaço rural, levando a descoberta de novos nichos de mercado e atividades que podem se tornar uma promissora fonte de recursos²⁹⁴.

Uma das questões feitas aos egressos demandava que estes avaliassem, usando uma escala de 0 a 10 (onde 0 é menos importante e 10 é mais importante), o quão importante foi a Efa para sua “trajetória profissional” e para seus sonhos e “projetos para o futuro”. A pontuação média aferida foi bastante elevada, 9,1 e 8,8, respectivamente, mostrando um elevado reconhecimento da importância da Efa em elementos centrais de suas vidas. No caso dos formandos, a mesma questão formulada acerca da importância da Efa para os seus “projetos para o futuro”²⁹⁵ obteve a pontuação média de 8,2. Nesse mesmo questionário, na última questão, os jovens deviam resumir em uma única palavra a experiência resultante da

²⁹⁴Para uma melhor compreensão da especificidade da pedagogia colocada em curso por estas escolas retornar ao capítulo terceiro.

²⁹⁵Embora já tenham algum tipo de inserção no mundo do trabalho não é possível falar de trajetória profissional com jovens formandos, muitos dos quais, ainda nem atingiram a maioridade.

internato) e da integração, propiciada pela pedagogia da alternância integrativa das Efas, entre duas instâncias socializadoras centrais na vida dos jovens (escola e a família).

Em Dewey, a *experiência* aparece como “uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 2010, p.33). As experiências, desse ponto de vista, podem ser encaradas como produtoras de conhecimentos e capacidades para agir, em especial, quando são objeto de uma reflexão consciente, provocada, por exemplo, no âmbito escolar. Desse ponto de vista, “quando [a experiência] se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, leva-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências”. (Idem, p. 36)²⁹⁶. Essa experiência é o resultado da intersecção entre vivências na agricultura familiar e na educação escolar subjetivamente processadas pelos jovens rurais a partir de seus trânsitos entre a atividade laboral na agricultura familiar e atividade intelectual em sala de aula. As duas vivências, na verdade, integram o mesmo espaço escolar.

A capacidade de adaptação frente a novas situações está entre as habilidades adquiridas pelos jovens e que são comumente atribuídas a sua passagem pelas Efas, sendo expressas em declarações do tipo: “a Efa nos prepara pra vida”; “a Efa nos ensinou mais do que uma profissão”; “devo tudo que sou à Efa”, deixando subjacente à capacidade de adaptação daqueles que se formaram nessas escolas aos desafios da vida adulta²⁹⁷.

As situações analisadas nesta pesquisa, elas mesmas, na sua maior parte, produtoras de experiências e, portanto, de conhecimento, localizam-se na intersecção de três espaços sociais fundamentais no processo de socialização das novas gerações – a escola, a família e o meio sócio profissional-, neste caso, inter-relacionados tanto pela dinâmica particular da agricultura familiar, expressa no binômio família/propriedade, quanto pela especificidade da pedagogia da alternância das Efas.

²⁹⁶A concepção de Dewey da experiência como um processo, contínuo e cumulativo, se coaduna com ideia de repertório de disposições presente em Lahire (2002), sobretudo naquilo que se constitui uma das críticas deste autor ao conceito de *habitus* formulado por Bourdieu, qual seja: a necessidade de se considerar a “excepcionalidade do contexto histórico” para pensar a ação dos sujeitos (p. 26).

²⁹⁷Dewey considera que as ideias para o enfrentamento de uma dada situação advêm de “(...) experiências anteriores[vividas pelos atores e] cristalizadas em hábitos de ação”, decorrentes de uma dada realidade sócio-histórica, ou seja, a forma de proceder em relação a uma dada situação muda em função da sociedade e da época (CHATEL, 2002, p. 39).

Por fim, a última parte do grupo focal trata da família e seu papel nos projetos de futuro dos jovens rurais. A discussão acerca desse tema, de certa forma, aparece diluída em vários momentos do grupo. As escolhas dos jovens em torno da permanência ou não nas áreas rurais parecem ir se construindo ao longo do tempo e, nesse sentido, as famílias ocupam uma posição de destaque ao fornecer estímulos para que seus filhos permaneçam ou não nas áreas rurais. Podem favorecer a permanência, práticas familiares de socialização juvenil na agricultura, de separação de uma parte da lavoura como renda exclusiva para o jovem, de designação de uma atividade agrícola que este tenha maior afinidade, etc. Por outro lado, podem servir como desestímulos certos discursos familiares como “estude para não seguir o caminho do seu pai” ou “estude para ser alguém na vida”, bem como práticas concentradoras de poder e renda. O desejo de permanecer no campo, assim como aquele de sair desse espaço, é algo que se constrói gradativamente ao longo do percurso do jovem. Seja qual for essa escolha, os jovens unanimemente esperam contar o apoio dos pais. A família, nesse sentido, aparece como porto seguro a partir do qual os jovens se lançam na execução de seus projetos de futuro.

4.5. Projetos de vida e expectativas em relação ao futuro

As perspectivas dos participantes em nossa investigação em relação a seu futuro foram consideradas sob dois vetores: o desejo ou vontade (aquilo que gostariam de fazer considerando apenas a sua vontade) e a expectativa (aquilo que acreditam que farão ou serão obrigados a fazer em face das circunstâncias/conjunturas e das suas condições socioeconômicas, ou seja, do seu campo de possibilidades)²⁹⁸. Nesse sentido, quatro questões foram formuladas aos egressos e aos formandos: a) daqui a dez anos você *deseja* estar vivendo no campo ou na cidade?²⁹⁹ b) daqui a dez anos você *acha* que vai estar vivendo no

²⁹⁸O termo Desejo, como utilizado no questionário, não é utilizado com a conotação dada no âmbito da psicologia e demais campos disciplinares correlatos. Na nossa pesquisa, desejo, vontade e anseio estão na condição de sinônimos.

²⁹⁹Opções: no campo, na cidade, tanto faz, não sei dizer.

campo ou na cidade?³⁰⁰ c) daqui a dez anos você *deseja* estar trabalhando em que tipo de atividade?³⁰¹ d) qual o seu maior sonho?³⁰²

Conforme se verifica na tabela 4, a ampla maioria dos ex-alunos deseja viver no campo (89%), sendo residual o quantitativo daqueles que desejam residir na cidade (2%). Contribui para esse anseio os atributos, atualmente, associados ao espaço rural, como qualidade de vida e tranquilidade, somados a elementos particulares próprios do perfil desses ex-alunos e que expressam, por exemplo: a) a percepção do campo como lócus para implementar um projeto produtivo gerador de renda e autonomia; b) o desejo de retornar a um espaço onde se desenvolveu sua socialização; c) uma visão do rural como espaço ideal de criação dos filhos.

Ao preterir a cidade como espaço de moradia, os egressos buscam distanciar-se de problemas comuns ao espaço urbano, como a insegurança e a violência³⁰³, a poluição, o trânsito, o elevado custo de vida, etc. Essa percepção acerca do urbano, desprovida de idealizações, se constrói a partir de experiências pessoais de jovens que tiveram ocasião de viver na cidade e de conhecidos confrontados a situação similar, bem como a partir das notícias veiculadas pela mídia e acessadas por estes atores através de variados meios.

Tabela 4. Onde os egressos DESEJAM estar vivendo daqui a 10 anos

	feminino	%	masculino	%	total
Não sei dizer	2	11%	0	0%	2
Na cidade	0	0%	1	4%	1
No campo	15	83%	24	92%	39
Tanto faz	1	6%	1	4%	2
Total	18	100%	26	100%	44

Elaboração do autor

Em relação aos formandos, a tabela 5 evidencia que 61% desses jovens alimentam o desejo de morar no campo, percentual bastante abaixo do registrado entre os egressos (89%). Essa diferença é condizente com o momento particular vivido por cada um desses dois

³⁰⁰Opções: no campo, na cidade, tanto faz, não sei dizer.

³⁰¹Opções: agrícola, diretamente ligado a produção e criação de animais; agrícola, ligado à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção; não agrícola.

³⁰²A palavra sonho é utilizada nesse questionário como recurso metodológico para captar projetos para o futuro da juventude a médio e longo prazo.

³⁰³Não se deve desconsiderar que o fenômeno da violência urbana, em específico a questão dos roubos e o uso e comércio de entorpecentes, cada vez mais tem se manifestado em áreas rurais brasileiras.

grupos de jovens, situados em pontos distintos da faixa etária considerada jovem pelo estatuto da juventude. Este considera jovens os indivíduos entre 15 e 29 anos, dividindo-os, para fins analíticos, em três grupos etários/coortes: jovens adolescentes (15-19), jovens-jovens (19-24) e jovens adultos (25-29). O recorte dessa pesquisa possibilitou abordar jovens situados nas três coortes, muito embora haja uma maior concentração no final da primeira (formandos)³⁰⁴ e início da terceira coorte (egressos)³⁰⁵.

A média de idade dos dois grupos de jovens, por si só, não é o elemento determinante das diferenças substantivas apresentadas por cada grupo em relação aos seus projetos para o futuro, ainda que a ela estejam relacionados³⁰⁶. O substrato dessa diferenciação encontra-se nas experiências decorrentes de situações vinculadas à escolarização, ao mundo do trabalho e à família, reflexivamente significadas de forma diferente em cada um dos grupos analisados.

Tabela 5. Onde os formandos DESEJAM estar vivendo daqui a 10 anos

	Feminino	%	Masculino	%	total
Não sei dizer	6	35%	7	26%	13
Na cidade	0	0%	3	11%	3
No campo	10	59%	17	63%	27
Tanto faz	1	6%	0	0%	1
Total	17	100%	27	100%	44

Elaboração do autor

Ainda na tabela 5, convém registrar o grau de incerteza (30%) demonstrado pelos formandos em relação aonde desejam viver em um futuro relativamente próximo (em 10 anos), elucidativo do momento vivido por esta juventude. Isso porque estes atores ainda não cruzaram nenhuma das etapas simbólicas de transição para a vida adulta: não concluíram o ciclo básico de educação, mantêm-se solteiros e sem filhos, ainda moram com os pais e não

³⁰⁴A média de idade dos formandos é de 18 anos.

³⁰⁵A média de idade de idade dos egressos é de 24 anos.

³⁰⁶ Em Valadares et al. (2016) verifica-se uma maior permanência de jovens nos extratos superiores da coorte jovem (25-29 anos) se comparado aos extratos inferiores, os dos jovens adolescentes (15-19). Valadares et al. (2017), igualmente, demonstra um maior desejo em torno da permanência entre os jovens dos extratos superiores da coorte (25-29) em relação aos do extrato inferior (15-19 anos).

ingressaram plenamente no mundo do trabalho³⁰⁷ - situação bastante diferente daquela observada juntos aos egressos³⁰⁸.

Para além dos aspectos supracitados, a diferenciação em relação a formandos e egressos se explica em razão do nível de inserção no mundo do trabalho experimentado pelos dois grupos. Diferentemente dos formandos, cuja inserção laboral se restringe essencialmente ao trabalho na unidade produtiva familiar e a tempo parcial, os egressos acumulam um conjunto de experiências derivadas de vínculos empregatícios rurais e urbanos, em muitos casos, marcado pela precariedade e sujeição. Em muitos casos, essa subordinação vivida por esses jovens na atividade laboral aparece como motor do desejo de retorno ao campo numa posição de autonomia, como empreendedor, dono do seu próprio negócio³⁰⁹.

Igualmente, o fato de 52% dos egressos terem acessado ou concluído o ensino superior fornece maior segurança em relação a sua inserção no mercado de trabalho e pode também favorecer novas perspectivas de negócios na área rural. Em muitos casos, o ensino superior pode ser usado como um segundo plano, caso um empreendimento projetado pelos jovens não logre êxito, ou seja, como instrumento facilitador de novo ingresso no mercado de trabalho.

Essas situações observadas em relação a formandos e egressos vinculam-se a um movimento mais amplo, a do aumento das taxas de permanência dos jovens do campo verificado no Brasil. Valadares et al (2016)³¹⁰, ao se debruçarem sobre as taxas de permanência dos jovens no campo a partir de uma análise de coortes dos últimos censos populacionais³¹¹, apontam para um crescimento das taxas de permanência dos jovens no campo em todas as grandes regiões do país, sobretudo, nos extratos superiores da coorte, ou seja, entre os jovens adultos.

³⁰⁷Embora a maioria dos jovens trabalhe na terra dos pais, há de se considerar que suas responsabilidades não inclusive porque seu tempo encontra-se ainda dividido entre a casa e a escola.

³⁰⁸Entre os egressos, 59% não moram mais com os pais, 41% são casados e 23% já possuem filhos.

³⁰⁹As entrevistas realizadas com alguns egressos mostram que suas trajetórias profissionais são marcadas por experiências laborais diversas, urbanas ou rurais, e que estas são fundamentais na constituição dos pontos de vistas sobre o mundo do trabalho e o desejo de permanência nas áreas rurais.

³¹⁰Esse texto é um dos produtos da pesquisa Juventude rural: permanência no campo e reprodução social da agricultura familiar.

³¹¹Censos de 1980, 1991, 2000 e 2010.

Para explicar esse aumento das taxas de permanência vivido nos últimos anos, considerando a inexistência de alterações estruturais na dinâmica fundiária e no modelo de produção vigente no país, os autores elaboram a hipótese segundo a qual a ampliação da permanência dos jovens no campo decorre de um conjunto de políticas públicas implementado a partir dos anos 2000 no Brasil.

[Ou seja:] um incremento considerável da renda, com notável reflexo no padrão de consumo de bens duráveis, incluindo veículos automotores; melhoria nas condições de infraestrutura, com ampliação significativa do acesso à energia, à água, à telefonia e à internet; ampliação do acesso e da importância das políticas sociais, em especial as transferências de renda e a previdência social, que tem seu piso atrelado ao salário mínimo; crescimento do acesso a políticas produtivas, tais como reforma agrária, crédito, assistência técnica, PAA, PNAE, entre outras (IDEM, p. 68).

A existência e a facilidade de acesso a estas políticas potencializaram os desejos dos jovens em relação a sua permanência no campo, especialmente, quando estes sujeitos contam com uma educação como a ofertada pelas Efas, estruturadas para mostrar todas as potencialidades de desenvolvimento econômico e social presentes nas áreas rurais. Isso significa dizer que a pedagogia da alternância praticada pelas Efas, associada a outros dispositivos de valorização e apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar e áreas rurais, tem contribuído para um viés pró-permanência entre os jovens, os quais contam com a escolha de “ficar” ou “partir”.

O desmonte nas políticas públicas voltadas à agricultura familiar, iniciado com o Golpe de 2016 (LOWY, 2016; SOUZA, 2016; ALVES, 2016), tem o potencial de tornar cada vez mais difícil o cenário onde se delineiam os projetos de futuro da juventude rural, ou seja, restringir o campo de possibilidade desses atores. As deficiências e contradições no âmbito das políticas públicas para a agricultura familiar, já observáveis no início do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, se agravaram com o impedimento da presidente. Isso porque, a ascensão de um novo grupo político ao poder, além de ampliar os cortes orçamentários, promoveu a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário onde estavam alocadas políticas públicas como o Programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar – Pronaf e o Programa de aquisição de alimentos - PAA (PAULA, et al., 2017). Esse processo também foi acompanhado do aumento de conflitos no campo, bem como do assassinato de lideranças rurais (MATTOS, 2017).

Desde o impeachment “a pauta ruralista tem orientado, de forma quase exclusiva, as ações do governo na área rural, o que tem produzido repercussões sociais e ambientais bastante negativas” (IPEA, 2018). A preocupação em relação à cena política nacional aparece em algumas entrevistas com ex-alunos, entretanto, quando realizamos o trabalho de campo (primeiro semestre de 2017), não se tinha a dimensão da extensão dessa retirada de direitos, tampouco se vislumbrava um cenário tão desafiador à agricultura familiar e aos movimentos sociais como este que se conformou após a eleição de um governo de ultradireita, cujo potencial de danos a partir de sua pauta regressiva ainda é incalculável.

Os jovens também foram questionados acerca de onde pensam que estarão vivendo em dez anos. Diferentemente da pergunta anterior, essa provoca os atores a refletirem, em termos objetivos, ou seja, considerando os meios, recursos e as redes de apoio e solidariedade que dispõem na área rural. Exatamente por isso, embora expressivo, o número de jovens ex-alunos que acham que estarão vivendo no campo é menor (77%)³¹². Entre os formandos também se nota redução em relação à questão anterior, ou seja, 50% acham que estarão vivendo no campo³¹³. Entretanto, a redução não significou o aumento substantivo do percentual daqueles que acham que estarão vivendo no urbano, este se manteve praticamente inalterado (9%); houve, porém, aumento entre os ainda indecisos, o percentual destes saltou de 30% para 41%.

Desse modo, pode-se afirmar que o desejo prioritário dos jovens em todas as coortes é o de permanecer no campo (vivendo e trabalhando neste espaço) e que a diferença apresentada entre o *desejo* e a *expectativa* decorre de um olhar realístico sobre a realidade por parte dessa juventude. Nas duas questões trabalhadas anteriormente, não se nota diferença significativa entre os desejos e expectativas de moças e rapazes. Provavelmente, essa similaridade se deve à existência de elementos socializadores comuns, formadores das experiências de rapazes e moças, notadamente a formação recebida por ambos nas Efas e sua expressiva participação nas atividades produtivas desenvolvidas na propriedade familiar.

Além dos desejos e expectativas em relação à área de residência, também se apurou o desejo em relação à inserção laboral de formandos e egressos³¹⁴. Entre os primeiros, lidera,

³¹²Na pergunta anterior, onde DESEJAM que estarão vivendo, esse percentual era de 89%.

³¹³Na pergunta anterior, onde DESEJAM que estarão vivendo, esse percentual era de 61%.

³¹⁴A questão foi formulada nos seguintes termos: Daqui a 10 anos você deseja estar trabalhando em tipo de atividade? O respondente poderia sinalizar mais de uma das opções: agrícola diretamente ligado ao cultivo e/ou

em número de ocorrências, a escolha da atividade agrícola ligada à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção (55%), a atividade agrícola diretamente ligada ao cultivo e/ou criação de animais aparece na sequência (50%), as atividades não agrícolas vêm em último lugar (23%). Entre os sujeitos do segundo grupo, 61% desejam desenvolver atividades agrícolas ligadas à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção, 57% atividades agrícolas ligadas ao cultivo e/ou criação de animais e, por fim, 25% atividades não agrícolas. No comparativo entre formandos e egressos convém destacar, em primeiro lugar, o desejo da maior parte do grupo em se dedicar a atividades agrícolas, seja no cultivo e na criação, seja em tarefas que exijam maior nível de especialização, como por exemplo, o processamento e a comercialização de produtos agrícolas. Isso revela que moradia e trabalho não aparecem dissociados no horizonte de futuro desses jovens, ou seja, para essa juventude o espaço rural é local prioritário de moradia e também de trabalho. Em segundo lugar, a predileção por atividades agrícolas ligadas à comercialização, beneficiamento, transporte, ou administração da produção pode sinalizar, portanto: 1) o desejo de dedicar-se a atividades mais especializadas e, portanto, mais lucrativas, aproveitando inclusive sua formação técnica; 2) o desejo de controlar toda a cadeia produtiva, do plantio à comercialização, livrando-se dos atravessadores e aferindo maior lucratividade com a venda de seus produtos; 3) a perspectiva de uma inserção menos problemática nas unidades produtivas familiares, uma vez que, nas regiões investigadas, as gerações mais velhas concentram esforços na produção, abrindo espaço para os jovens realizem as tarefas de comercialização dos produtos, sobretudo aquelas ligadas à comercialização direta (feiras, exposições, etc.) e a compras institucionais³¹⁵.

Além de moradia e trabalho, decidiu-se por complementar esse quadro acerca dos desejos e expectativas dos participantes com uma questão de caráter genérico e livre resposta, não limitada à temporalidade estabelecida nas questões anteriores, a saber: *qual o seu maior sonho*³¹⁶? Ao propor este espaço para uma manifestação mais livre, por parte dos

criação de animais, agrícola ligado à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção e não agrícola.

³¹⁵As compras institucionais aparecem como um espaço em que os jovens tem uma boa inserção, na medida em que exigem conhecimentos de manejo de uma burocracia que vai desde o cadastro do fornecedor até a entrega efetiva do produto.

³¹⁶Como já explicitado a categoria sonho é um recurso metodológico empregado para redução do nível de abstração da categoria projeto de futuro, facilitando assim a captação das respostas.

jovens, acerca dos seus sonhos, almejava-se captar se tais desejos continuariam vinculados ao mundo rural. As respostas a esta questão - os sonhos (projetos)- foram, para fins analíticos, agrupadas de acordo com a sua *especialidade, dimensão e tema*³¹⁷.

Entre os formandos que responderam à questão³¹⁸, 55% declaram sonhos relacionados, especificamente, ao mundo rural. Os sonhos classificados nesta especialidade relacionam-se tanto à formação profissional (“me formar em técnico agrícola” ou “fazer faculdade de agronomia, medicina veterinária ou zootecnia”) quanto à consecução de algum projeto produtivo ligado à agricultura (“possuir uma fazenda para criação de gado”). Em 45% dos casos, não foi possível classificar esses sonhos como vinculados a nenhum ambiente específico, ou seja, ao rural ou ao urbano (“continuar meus estudos e fazer uma faculdade”, “fazer uma faculdade, ter minhas coisas e bens e construir uma família”, “não ser empregado”). Em relação à dimensão desses, predominam projetos/sonhos pessoais (88%), ou seja, o desejo de permanência no campo, - manifesto nas respostas às questões anteriores acerca do local de moradia e trabalho desejados pelos jovens-, assenta-se sobre bases individuais, ainda que pressuponha a colaboração das famílias para a sua efetiva materialização. A predominância de projetos individuais espelha um fenômeno mais amplo de transformação das áreas rurais e que aponta para uma maior complexificação social desses espaços, - uma característica de sociedades densas e diferenciadas-, contrário ao cenário que caracterizou os espaços rurais até pouco tempo atrás.

Quanto aos temas, um mesmo sonho pode ter recebido mais de um enquadramento. Por exemplo, “me formar em psicologia, ser concursada e ter uma vida equilibrada” recebeu quatro classificações: educação/formação, emprego, renda/condição financeira e qualidade de vida. Do mesmo modo, o sonho do tipo: “ser engenheiro agrônomo e cuidar da empresa da família” recebeu duas classificações: educação/formação e projeto produtivo agrícola/agricultura familiar. Desse modo, a partir de classificações realizadas, o tema

³¹⁷Os sonhos foram agrupados de acordo com sua *especialidade* (Sonhos ligados à vida no campo; Sonhos ligados à vida na cidade; Sonhos ligados à vida no campo e na cidade e Sonhos não classificáveis nesse quesito), *dimensão* (Sonhos/projetos pessoais; Sonhos/projetos familiares; Sonhos/projetos comunitários ou para a população rural; Sonhos/projetos humanistas ou “universais” e Sonhos não classificáveis nesse quesito) e *tema* (Acesso à terra - desejo de ser proprietário / demanda por reforma agrária, crédito fundiário, regularização fundiária; Projeto produtivo agrícola / agricultura familiar; Produção sustentável / agroecologia / alimento de qualidade / não uso de agrotóxico; Empreendedorismo - não necessariamente rural; Emprego / trabalho não agrícola ou não especificado; Educação/ formação/ capacitação; Renda / Condição financeira; Habitação; Direitos/cidadania/políticas públicas de forma geral; Qualidade de vida / Tranquilidade).

³¹⁸42 respostas válidas.

educação/formação liderou as ocorrências entre os formandos (45%), seguido de projeto produtivo agrícola/agricultura familiar (31%) e por emprego ou trabalho não agrícola/não especificado (21%).

Já entre os egressos, 63% dos sonhos estão relacionados à vida no campo e a maior parte se compõe de sonhos/projetos pessoais (70%), o que demonstra que o fenômeno de individuação vivido nas áreas rurais independe do estado civil dos atores e da existência ou não de filhos. Carneiro (1998) aponta esse fenômeno como um traço distintivo da “modernidade” traduzida no desejo desses jovens rurais de colocarem em prática “um projeto profissional individualizante, autônomo, representado na figura de um profissional liberal ou de um pequeno empresário” (p.12). Quanto aos temas, entre os egressos, o acesso à terra, projeto produtivo agrícola/agricultura familiar e produção sustentável, quando somados, formam o maior volume de ocorrências (37%), renda/condições financeiras vem logo na sequência (35%), seguido de acesso à educação/formação (23%).

Entre formandos e egressos, as principais diferenças detectadas nos seus “sonhos” dizem respeito aos temas. Enquanto no primeiro grupo a educação lidera (ou seja, frequentar uma instituição de ensino superior, privada ou pública), no segundo grupo, o trabalho e a renda aparecem como temática central dos sonhos. Isso se dá porque os egressos partem de um conjunto de expectativas já satisfeitas (por exemplo, 52% já acessaram o ensino superior) e de necessidades diferenciadas (por exemplo, sustentar/manter o próprio lar, criar filhos, etc.).

Em nossa pesquisa *projeto de vida e futuro* se relacionam aos *dispositivos de permanência no campo*, entre os quais se encontram as Efas e políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar, como a Reforma Agrária, o Pronaf, etc. Mostramos até o momento que as Efas, por meio de sua pedagogia, simultaneamente, sistematizam experiências juvenis processadas no âmbito da agricultura familiar (relacionadas ao trabalho na terra e a sociabilidade familiar/comunitária) e produzem elas mesmas novas experiências dentro do espaço escolar acionando os diferentes instrumentos da pedagogia da alternância, bem como mobilizando sua rede de parceiros para este fim.

Essas experiências, no sentido atribuído por Dewey (2010) e Dubet (2010), decorrem do enfrentamento de diferentes situações a que os jovens são confrontados (na escola e no meio socioprofissional/familiar), passam por um processo de reflexão e sistematização,

convertendo-se em repertórios de disposições (LAHIRE, 2002), bem como em habilidades e competências acionadas pelos jovens no momento de elaborarem seus *projetos de vida e futuro*.

Inspirados em Schutz (1979), projetos de vida, nesta pesquisa, assumem a forma de conduta organizada para atingir determinado objetivo, devendo, como bem pondera Velho (2003), ser pensados dentro do seu campo de possibilidades, que compreende tanto o contexto geral da agricultura familiar no país, quanto as realidades localizadas e as particularidades dos municípios de Montanha, Santa Maria de Jetibá e Anchieta, por nós analisados. Por essa razão, a importância dada neste estudo às políticas públicas de desenvolvimento da agricultura familiar, uma vez que elas integram a ambiência em que se delineiam esses projetos, ou seja, conformam parte do campo de possibilidades no qual essa juventude projeta seu futuro. Do mesmo modo, às questões de gênero, o acesso à terra, a políticas de crédito e à redistribuição de renda, seguridade social, saúde e educação.

Os jovens, situados em um contexto em que a agricultura familiar, para se fazer competitiva/lucradora, exige cada vez mais o uso de tecnologias, adotam como estratégia a sua profissionalização, que pode ser aproveitada tanto pela unidade produtiva familiar (nos casos em que encontram nela as condições para seu desenvolvimento: diálogo com a família, condições para produzir e comercializar seus produtos, etc.), quanto por uma empresa privada ou pública. Isso porque, embora o horizonte dos jovens (seus projetos de médio e longo prazo) esteja calcado na permanência no campo, eles não descartam, como estratégia ou mesmo como um elemento de experimentação e aquisição de novos conhecimentos, o exercício de uma atividade urbana ou algo não relacionado à agricultura familiar. O que esses jovens terminantemente recusam é uma situação onde não lhes reste “escolhas”, por isso se capacitam, buscam acessar o ensino superior, manter uma rede de contatos, de parceiros, uma trilha que seguem na busca de sua autonomia e liberdade, bem como de sua própria identidade de jovens rurais, alunos e ex-alunos de Efás, ligados a movimentos sociais, à igreja, etc.

A manifestação, majoritária, do desejo de permanecer morando nas áreas rurais e trabalhando em atividades agrícolas, se deve à influência do tipo de formação colocado em curso nessas escolas (Efás), que valoriza o rural, seus atores, práticas e saberes construídos historicamente e, desse modo, estabelece um contraponto em relação à educação tradicional

e sua tendência à exaltação do espaço urbano e das relações nele contidas. Essa influência foi ampliada em razão das mudanças contextuais vivenciadas nas últimas décadas, que possibilitaram a melhoria nas condições de vida da população rural, resultando inclusive, como demonstrado, no aumento das taxas de permanência da juventude no campo. Resta saber, quais os efeitos o desmonte das políticas públicas direcionadas à agricultura familiar, iniciado em 2016, terá sobre a permanência dos jovens no campo e qual a capacidade de reação desses atores sociais e suas organizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos por objetivo principal compreender como jovens rurais capixabas, em contato com uma formação educacional diferenciada e voltada para a realidade da agricultura familiar, ressignificam a sua experiência cotidiana, se adaptam a realidades distintas e, também, acionam saberes/competências para permanecer nas áreas rurais, superar provações de ordem material e cognitiva de forma a integrar-se à sociedade abrangente.

Nosso ponto de partida foram os *projetos* de vida e futuro (SCHUTZ, 1979) externalizados por alunos e ex-alunos de Escolas Família Agrícola – Efas no estado do Espírito Santo. Nessa análise, evidenciamos as articulações entre *disposições* (LAHIRE, 2002), incorporadas ao longo da vida desses jovens, e *dispositivos* educacionais (DODIER e BARBOT, 2014 a, 2014 b, 2017) voltados à valorização dos espaços rurais, assim como a influência das *experiências* (DEWEY, 2010; DUBET, 2010) processadas no âmbito familiar e escolar na conformação dos *projetos* de vida e futuro dessa juventude. Esses projetos constituem-se em um elemento importante para compreender as articulações que se estabelecem entre o repertório de disposições juvenis e os dispositivos de formação e, por consequência, ajudam na compreensão do *campo de possibilidades* (SCHULTZ, 1979; VELHO, 2003) no qual se delinham.

Defendemos a tese de que a permanência no campo, entendida enquanto construção de uma esfera de autonomia e realização de si, se faz possível quando existe a articulação entre condições objetivas e subjetivas para a realização de “escolhas” conscientes, por parte dos jovens, acerca do “ficar” e o “sair” das áreas rurais. Essas escolhas, processadas dentro de um dado campo de possibilidades, estão influenciadas grandemente pela família, a escola, o mercado e o cenário mais amplo das políticas públicas locais e nacionais. Essas últimas, associadas à uma educação voltada à realidade da agricultura familiar, promovem a valorização dos atores sociais que estão no campo, entre eles a juventude, atenuando desigualdades históricas e servindo de estímulo à sua permanência nesses espaços.

Demonstramos que as disposições se formam a partir de experiências processadas em diferentes momentos da socialização dos jovens, - em especial, no âmbito das famílias/comunidade, do trabalho na agricultura familiar e da educação do campo ofertada

pelas Escolas Família Agrícola - Efas. Tais escolas, embora orientadas ao fomento da permanência dos jovens no campo, não pressupõem que todos os jovens rurais seguirão esse caminho, nem tampouco atribuem à sucessão rural a estatura de um dever moral a ser cumprido pelo jovem. Sua ação se centra, primeiro, em problematizar e desconstruir a visão do rural como espaço de atraso, conjuntamente com os alunos, e segundo, em mostrar as inúmeras possibilidades socioprofissionais que o rural abriga na atualidade.

A dinâmica de constituição e funcionamento das Efas espelha as diferentes situações as quais estão submetidas esta parcela específica da juventude (a juventude rural), confrontada desde cedo com as determinações e os desafios de produzir, existir e resistir em contextos quase sempre marcados pela ausência de direitos, por distintas formas de iniquidade social e pela conflitualidade decorrente de expressões do antagonismo capital x trabalho nas áreas rurais. Essas circunstâncias, longe de implicar a execução automática de determinados papéis sociais por parte dos atores (jovens ou não), colocam situações limites, provações, que exigem desses atores ajustes variados ante às configurações situacionais com que se defrontam todos os dias. Daí a importância de experiências convertidas em conhecimentos/habilidades produto do trabalho reflexivo dos jovens a partir de suas vivências a partir das Efas.

Malgrado suas distintas particularidades contextuais, as Efas guardam uma variedade de elementos comuns (a organização do espaço tempo-escolar; o relacionamento estabelecido, por meio da Associação de pais, com as famílias/comunidades rurais; as estratégias empreendidas para sua manutenção, etc.), relativos à adoção da pedagogia da alternância e a vinculação dessas escolas à rede Mepes. Essa pedagogia, central na vida destas escolas, visa permitir a articulação entre o saber prático e o conhecimento teórico, ao buscar integrar experiências processadas no âmbito das famílias (do trabalho na agricultura familiar) às do espaço escolar. A pedagogia da alternância também se propõe a integrar e promover a unidade entre as diferentes Efas do Espírito Santo e a entidade mantenedora, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes, em face das diferenças que marcam as escolas do Norte e do Sul do Estado.

As Efas, situadas em regiões com dinâmicas sócio-históricas particulares, sofrem influência, na sua estrutura e forma de se organizar, dos diferentes contextos onde estão situadas. Essas distintas realidades moldam formas particulares de se relacionar com terra,

de viver e produzir, incidindo nos contornos do tipo de alternância realizada nas Efas, traduzida em seu projeto pedagógico e refletida na prática dos integrantes desses dispositivos de formação de jovens (os jovens, as famílias, os monitores, etc.).

As Efas, por meio de diferentes instrumentos e momentos de aprendizagem (o caderno da realidade, o plano de estudo, as visitas técnicas/intercâmbios, etc.), fornecem aos jovens, em especial àqueles em vias de elaboração de seus projetos de futuro, ferramentas para identificar potencialidades econômicas e sociais que as áreas rurais guardam na contemporaneidade. Fazem isto ao investir fortemente em visitas de estudo, estágios e intercâmbios, a partir dos quais seus alunos podem vivenciar, na prática, momentos de sucesso na agricultura e ter a oportunidade de inquirir esses empreendedores sobre os desafios que enfrentaram e os dispositivos com os quais contam para vencê-los.

As situações analisadas nesta pesquisa, elas mesmas, na sua maior parte, produtoras de experiências que podem levar à produção de conhecimento, se localizam na intersecção de três espaços sociais fundamentais no processo de socialização das novas gerações: a escola, a família e o meio sócio profissional. Esses espaços encontram-se inter-relacionados, seja pela dinâmica particular da agricultura familiar, expressa no binômio família/propriedade, seja pela especificidade da pedagogia da alternância das Efas.

O papel de instância socializadora do trabalho, fator constitutivo da identidade dos jovens e de seus projetos, no caso da agricultura familiar tem uma particularidade, na medida em que o trabalho, em geral se desenvolve com emprego exclusivo da mão de obra familiar e da inserção precoce das crianças e adolescentes no trabalho da agricultura familiar - situação que mescla, ao mesmo tempo, a natureza socializadora/formativa desse tipo de trabalho, bem como a predominância, sobre o econômico, de relações interpessoais, ou seja, familiares. A maioria das famílias dos jovens investigados possuía alguma forma de acesso à terra, sendo a condição de proprietário e a profissão de agricultor (a) predominantes entre pais/mães e responsáveis. Observa-se, igualmente, a preponderância do regime de economia familiar, acompanhado do registro de uma inserção precoce e expressiva dos jovens (egressos e formandos) em atividades laborais nas unidades produtivas de suas famílias desde sua infância.

Porém, como demonstrado, a inserção efetiva no trabalho não implica necessariamente em participação na tomada de decisões sobre os rumos destas unidades

produtivas. Na verdade, pouco menos da metade dos jovens, que dizem trabalhar sempre na terra dos pais, participa da tomada de decisões, situação especialmente notável quando este jovem é do sexo feminino. Das mulheres que dizem ter trabalhado sempre na terra dos pais, menos de $\frac{1}{4}$ delas interferem na tomada de decisões. Entre os jovens homens, o percentual aferido entre os egressos é de pouco mais da metade e entre os formandos é de $\frac{3}{4}$. Ou seja, questões de gênero ainda pesam fortemente na gestão do espaço agrário em prejuízo do reconhecimento da contribuição feminina para a manutenção das unidades produtivas familiares. Talvez por isso, entre os egressos (as) verificam-se mais homens exercendo atividades rurais do que mulheres. Muito embora entre os formandos, sejam as mulheres, proporcionalmente, aquelas que mais manifestam o desejo de permanecer no campo, o que pode indicar que estas jovens vislumbram, na atualidade, oportunidades de inserção socioproductiva com maior grau de autonomia. Informação que pode anunciar um conjunto de transformações estruturais mais amplas e que vão de encontro com as teses sobre a masculinização do campo, tão recorrentes nos estudos sobre juventude rural.

Os dados acerca das profissões, atualmente, exercidas pelos egressos, sugerem que ser socializado desde a infância no exercício de atividades agrícolas, ter sido educado numa escola que valoriza a agricultura familiar, morar em área rural, ou finalmente, possuir alguma forma de acesso à terra, não se constituem - por si só - fatores suficientemente determinantes para a escolha de uma profissão de natureza agrícola.

Observamos que as vivências laborais no espaço urbano são comuns nas trajetórias dos jovens que estão no campo hoje, no estado do Espírito Santo, constituindo não só um rito de passagem, mas, em muitos casos, um elemento importante da sua própria formação pessoal e profissional, permitindo o contato com novas realidades, produzindo experimentações, testando limites e tecendo redes.

Verificamos que a natureza das relações estabelecidas entre o jovem e sua família, o diálogo e a possibilidade de desfrutar de algum nível de autonomia são elementos que colaboram não só para a permanência dos jovens no campo como também para o retorno daqueles que partiram. Quando ocorre o retorno dos jovens, este não é visto como algo “natural”, sobretudo, em uma sociedade como a nossa, em que o êxodo rural, o envelhecimento e o empobrecimento desses espaços sociais são naturalizados.

Esse retorno, no caso investigado, marca o início de mudanças na forma de conduzir os negócios familiares, significando uma maior diversificação da produção (tendência seguida por produtores familiares em todo país) e o incremento de tecnologias que vão desde a seleção das sementes, passando pelo manejo das culturas, até a colheita e o transporte dos produtos. Facilitar o trabalho, aumentar a produtividade e a lucratividade da unidade produtiva parecem ser os objetivos centrais dessa juventude que permanece no campo.

Não é de se estranhar, portanto, que a internet apareça como uma ferramenta no dia-dia dessa juventude, auxiliando na busca de informações úteis ao desenvolvimento das atividades na agricultura, como também como instrumento de relacionamento e interação com o mundo. Essa capacidade de instrumentalização dessa nova tecnologia é atribuída, por muitos ex-alunos, às Efas, como uma habilidade desenvolvida, especialmente, a partir da aplicação dos planos de estudo e da construção do projeto profissional da juventude –PPJ. O acionamento desse tipo de competência produz uma síntese da “tradição” familiar com as técnicas modernas, uma adaptação à sobrevivência dessas famílias. A profissionalização desses jovens no âmbito das Efas pode colocar uma unidade produtiva em vantagem em relação a outras, em especial se considerarmos o nível de especialização produtiva atingida por famílias, a integração de algumas unidades produtivas na dinâmica de cadeias globais de valor e as complexidades inerentes às políticas públicas e processos de fiscalização (Outorga, licenças, etc.) – questões que exigem um nível cada vez maior de profissionalização dos agricultores familiares.

Terra, crédito, renda, apoio da família, respeito, autonomia e reconhecimento: conjunto de condições objetivas e subjetivas que subjazem às escolhas juvenis e influenciam na elaboração de seus projetos de vida - na sua dimensão existencial e produtiva-, sobretudo, aqueles que têm nas áreas rurais o espaço de sua realização.

No plano das representações, grosso modo, os jovens que permanecem no campo se definem por sua vinculação com o trabalho na agricultura e a sua relação com as novas tecnologias e, decorrente disso, por sua capacidade de inovar, ou seja, trabalhar a agricultura de forma “diferenciada”, nos termos dos entrevistados.

Desse ponto de vista, a permanência dos jovens no campo estaria vinculada à realização de um projeto produtivo desenvolvido de forma individual ou em conjunto com o grupo familiar, sobretudo, quando se tratam de famílias com acesso à terra. Nesse

particular, nossos dados apontam, como elemento central de conflito intergeracional no campo, o fato dos jovens se proporem a produzir de forma diferente daquela até hoje empreendida por seu país.

Segundo Carneiro (1998. p. 2), “os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de ‘melhorarem o padrão de vida’, de ‘serem algo na vida’, e o compromisso com a família”, ou seja, dividem-se entre campo e a cidade na busca do melhor dos dois mundos. No caso por nós investigado, há sinais de que a divergência entre projetos (individuais e familiares) passou a ser de outra ordem. Isso porque “melhorar o padrão de vida” e “ser alguém na vida” não são mais vistos como algo necessariamente vinculado às cidades, muito pelo contrário, experiências recentes de empreendimentos rurais familiares lucrativos nestas regiões investigadas atestam isso. Assim, a divergência entre projetos individuais e familiares se dá pela/na disputa quanto aos rumos da unidade produtiva e à própria concepção de trabalho agrícola e produção familiar.

A predileção por uma atividade profissional ligada à agricultura decorre, segundo nossa pesquisa de campo, de uma “ligação com a terra”, de um “gosto” por esse tipo de atividade, ambos desenvolvidos desde a infância, a partir de diferentes processos de socialização junto à família e junto à comunidade, reforçada no ambiente das Efas. A ligação dos jovens, que permanecem no campo, com a sua comunidade, através do seu engajamento junto a associações, Igrejas, entre outros espaços públicos, aparece também como um dos elementos que caracterizariam essa juventude.

Nas falas dos jovens sobre si mesmos há como pano de fundo a recusa de serem taxados como “atrasados” ou “isolados” em relação ao que ocorre no restante do mundo. Por esta razão, sempre que possível, evocam o acesso a bens e serviços, antes só encontrados nas cidades, como fator de nivelamento em relação a estes espaços, bem como a seus homólogos urbanos. O acesso à internet ocupa um papel de destaque em sua narrativa pró-equivalência entre o rural e o urbano, uma novidade que guarda em si tanto uma dimensão simbólica quanto prática, ao produzir uma linguagem comum que amplia os nexos entre as diferentes formas de experimentar e viver a juventude e onde a espacialidade física perde parcialmente a sua importância. Isso não implica dizer que o acesso e o consumo de bens e serviços atrelados, historicamente, ao espaço urbano convertam os jovens rurais (seus novos consumidores) em jovens urbanos, hipótese rechaçada pelos jovens participantes dos grupos

focais. Esse acesso é visto por estes como um “direito”, sem que haja prejuízo, portanto, a sua identidade de jovens rurais, fundada no trabalho na agricultura familiar e na sociabilidade decorrente deste.

Os jovens reconhecem que as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, implantadas nas últimas décadas, propiciaram uma melhora das condições de vida das populações rurais. Esse cenário mobilizou muitos jovens a permanência no campo e o trabalho na agricultura familiar como possibilidade real para atingir sua realização profissional. Evidentemente, essa percepção é maior entre os jovens cujas famílias são proprietárias de terra, embora não limitada a estes.

No horizonte dessa juventude a autonomia aparece como a razão fundamental para escolha do campo como espaço de realização profissional. Ela se expressa em desejos de “ser seu próprio patrão” e em imagens que opõem “trabalho” e “emprego”. Nos discursos desses jovens, o “emprego” aparece associado ao espaço urbano, tendo por características a subordinação, a estagnação e a baixa remuneração. Já o “trabalho” é associado ao espaço rural, à condição de empreendedor, à possibilidade de aferir renda e, ao mesmo tempo, obter qualidade de vida.

Essas percepções acerca do trabalho no campo e o trabalho na cidade, subjacentes à construção de projetos para permanência em áreas rurais, derivam da educação ofertada pelas Efás. Isso se dá possivelmente por meio de capacidades técnicas adquiridas durante sua formação e do contato dos alunos com experiências exitosas de agricultores familiares, notadamente nas visitas técnicas e estágios. O diálogo e a abertura das famílias para a escuta do jovem e suas ideias para a propriedade também se configuram um forte estímulo no delineamento dos projetos para o futuro dessa juventude.

Aparecem com muita frequência, em especial nos grupos focais femininos, narrativas que reforçam as diferenças de gênero na agricultura familiar e os desafios que são colocados à inserção autônoma das mulheres nestes espaços socioprodutivos. Da mesma forma, verifica-se uma divisão cada vez mais tênue entre o rural e o urbano, ou seja, uma radicalização da porosidade já tratada na sociologia rural, fenômeno que os jovens relacionam à aceleração de trocas entre estes espaços, ao constante trânsito dos atores em busca de serviços e opções de lazer, bem como a difusão das novas tecnologias da comunicação.

Segundo os relatos dos pesquisados, as Efas têm papel centrado na formação técnica e humana dos jovens, dotando-os de habilidades e capacidades para atuarem em campos profissionais diversos, sem restringi-los ao domínio das atividades rurais/agrícolas. Essa mesma escola cumpre o papel de alargar o horizonte de possibilidades profissionais, originalmente, restrito a realidades localizadas e pouco diversas. Ao fazer isso, por meio de visitas, cursos, intercâmbios, promove novos olhares sobre o espaço rural, levando a descoberta de novos nichos de mercado e atividades que podem se tornar uma promissora fonte de recursos materiais.

Quanto ao papel das famílias na vida dos jovens e suas projeções para o futuro, convém ponderar que escolhas, em torno da permanência ou não nas áreas rurais, parecem ir se construindo ao longo do tempo e, nesse sentido, as famílias ocupam uma posição de destaque ao fornecer estímulos para a tomada dessa decisão. Tais estímulos estão vinculados à forma como os pais retratam o trabalho no campo, se valorizam ou não a atividade que desenvolvem; esses passam também pela divisão das tarefas e o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido especialmente pelas mulheres e pela juventude, por fim, encontram-se relacionados à partilha do poder decisório e dos recursos aferidos com trabalho de todos.

Externo à dinâmica familiar, políticas públicas de desenvolvimento rural potencializam os projetos em torno da permanência no campo, uma vez que estes passam a contar com um campo de possibilidades concreto. Sendo a pedagogia da alternância praticada pelas Efas, associada a outros dispositivos de valorização e apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar e áreas rurais, tem um peso nas escolhas dos jovens sobre “ficar” ou “partir”.

No comparativo entre formandos e egressos convém destacar, em primeiro lugar, o desejo da maior parte do grupo em morar em área rural e se dedicar a atividades agrícolas, seja no cultivo e na criação, seja em tarefas que exijam maior nível de especialização, como por exemplo, o processamento e a comercialização. Isso de pronto revela que moradia e trabalho não aparecem dissociados no horizonte de futuro desses jovens, ou seja, para essa juventude o espaço rural é local prioritário de moradia e também de trabalho. Em segundo lugar, a predileção por atividades agrícolas ligadas à comercialização, ao beneficiamento, ao transporte, ou à administração da produção sinaliza, portanto: 1) o desejo de dedicar-se a

atividades mais especializadas e, por conseguinte, mais lucrativas, aproveitando inclusive sua formação técnica; 2) o desejo de controlar toda a cadeia produtiva, do plantio à comercialização, livrando-se dos atravessadores e aferindo maior lucratividade; 3) a perspectiva de uma inserção menos problemática nas unidades produtivas familiares, uma vez que, nas regiões investigadas, as gerações mais velhas concentram esforços na produção, abrindo espaço para os jovens na realização das tarefas de comercialização dos produtos, sobretudo aquelas ligadas à comercialização direta (feiras, exposições, etc.) e a de compras institucionais

A maioria dos jovens vinculados às Efas manifesta o desejo de permanecer morando nas áreas rurais e trabalhando em atividades agrícolas. Isso decorre da influência do tipo de formação colocado em curso nessas escolas (Efas), que valoriza o rural, seus atores, práticas e saberes construídos historicamente e, desse modo, estabelece um contraponto em relação à educação tradicional e sua tendência à exaltação do espaço urbano e das relações nele contidas. Isso decorre, igualmente, de mudanças contextuais vivenciadas nas últimas décadas e que possibilitaram melhoria nas condições de vida da população rural.

Por fim, cabe sinalizar alguns limites desse estudo, sejam estes decorrentes do desenho da pesquisa e de seu corpus teórico-conceitual, sejam aqueles derivados das dificuldades de se operar a pesquisa de campo, bem como das mudanças abruptas de conjuntura, nem sempre analisadas a fundo. Para estudos futuros, faz-se necessário: a ampliação do objeto de estudo, com o aprofundamento da análise de determinações de caráter estrutural que afetam a agricultura familiar e, por extensão, a juventude rural (por exemplo, a questão agrária e ambiental); a realização de uma análise mais acurada dos efeitos da ofensiva neoliberal, manifesta nos cortes orçamentários das políticas de desenvolvimento rural brasileiras, sobre o horizonte de possibilidades em que se delineiam os projetos de vida e futuro da juventude rural; o aprofundamento do estudo de contradições (já anunciado) presentes na proposta pedagógica da Efas produzindo uma análise mais independente do ponto de vista dos atores investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A.; SPOSITO, M. (Org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, set./dez. 1997.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M.; CORTINA, N.; BALDISSERA, I. T.; FERRARI, D.; TESTA, V. M. **Juventude rural: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília, DF: Unesco, 1998. 101. p.

ALMEIDA, D. L. R. A Colônia Pomerana no Espírito Santo: a manutenção de identidades e tradições. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE MOBILIDADE HUMANA E CIRCULARIDADE DE IDEIAS, 1., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: LEMM, 2015.

ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Blog da Boitempo**, São Paulo, v. 8, 2016.

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, T. B. **Projeto repensando o conceito de ruralidade no Brasil: implicações para as políticas públicas**. Recife: IICA, 2012. Disponível em: <<http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/P1-Tania-Bacelar-Versao-Final-da-Proposta-do-projeto.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - APES. **Imigração Pomerana para o Espírito Santo completa 159 anos**. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br/Not%C3%ADcia/imigracao-pomerana-para-o-espírito-santo-completa-159-anos>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998. Luziânia, GO. [Palestra...] Luziânia, GO: MST: Unicef, 1998.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL DO ESPÍRITO SANTO - ACARES. **Relatório de atividades do ano de 1972**. Mimeografado.

ASSUNÇÃO, M. F. M. Notas sobre a dominação social em Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXXI, p. 151-171, 2016.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Perfil de municípios**. Arquivos de 2013. Disponível em: <atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BARBOT, J.; DODIER, N. Que faire de la compassion au travail? La réflexivité stratégique des avocats à l'audience. **Sociologie du travail**, v. 56, n. 3, p. 365-385, 2014.

BARBOT, J.; DODIER, N. Repenser la place des victimes au procès penal: le répertoire normatif des juristes en France et aux États-Unis. **Revue française de science politique**, v. 64, p. 407-433, 2014.

BARCELLOS, S. B. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: atores e fluxos políticos nesse processo social. 2014. 306 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATTESTIN, S. **Ser jovem e ser agricultor**: a agricultura familiar como perspectiva e projeto de vida para filhas e filhos de agricultores do município de Anchieta-ES. 2009. 2018 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.

BECKER, H. Conferência: a escola de Chicago. **Revista Mana: estudos de Antropologia Social**, v. 2, n. 2, p. 177-188.

BEGA, M. T. S. Controle social e políticas públicas: algumas reflexões sobre as políticas públicas para juventude. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 5., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014: Disponível em: <http://lemate.paginas.ufsc.br/files/2015/03/24400_1397490514.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BERGAMIM, M. C. **Da penúria ao sucesso econômico**: o processo de formação e desenvolvimento territorial de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo. 2015. 201 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BERGER, S. **Relatório de atividade ministerial na IECLB**. Bento Ferreira: Sínodo Espírito Santo a Belém, 2012. Mimeografado.

BERTONCELO, E. R. R. As classes na teoria sociológica contemporânea. **BIB**, São Paulo, n. 67, p. 25-49, 2009.

BETTO, F. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BITOUN, J; MIRANDA, L. A tipologia regional das ruralidades brasileiras como referência estratégica para a política de desenvolvimento rural. **Raízes UFPB**, v. 35, p. 21-33, 2015.

BOLTANSKI, L.; DARRÉ, Y.; SCHILTZ, M. A. La dénonciation. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 51, p. 30-40, 1984. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1984_num_51_1_2212>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BONALDI, E. V. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. 2015. 404 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOUGEON, G. **Sociopédagogie de l'alternance**. Maurecourt: Mésonance, 1979.

BOUGÈS, L. M. La formation par alternance comme herméneutique expérimetielle. **Education permanente**, n. 198, p. 126-138, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.

BOURDIEU, P. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62-63, juin 1986.

BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia Política**, v. 26, p. 83-92, 2006.

BOURDIEU, P. Reprodução proibida: a dimensão simbólica da dominação econômica. In: O CAMPO econômico: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papirus, 2000. p. 93-119.

BOURDIEU, P. A sociologia de Pierre Bourdieu. In: RENATO, O. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática. 1983.

BRAGA, G. D. S.; DUARTE, M. S. Estudos culturais, educação e processos identitários: juventude, gênero, raça. **Cadernos Imbondeiro**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/21718/12827>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. Estabelece diretrizes acerca da Política de Educação do Campo e da Política de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 88, de 1 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRENNEISEN, E. Dossiê campo e cidade: entre o campo e a cidade: estratégias organizacionais visando a permanência do jovem no campo. **Espaço Plural**, ano IX, n. 18, p. 31-39, 2008.

BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35-51.

CABRAL, R. Das ideias à ação, a Sudene de Celso Furtado – oportunidade histórica e resistência conservadora. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 6, n. 8, p. 17-34, maio 2011.

CAILLÉ, A. Engajamento sociológico e a abordagem típico-idealista. **Idéias**, v.8, n.2, p. 245-264, jul/dez 2017.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Verbete educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012.

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na escola família agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. 653 f. Tese (Doutorado) – Universidade Espírito Santo, Vitória.

CAMPOS JUNIOR, C. T. Anchieta no contexto histórico do desenvolvimento do Espírito Santo. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do ES**, Vitória, n. 59, 2005.

CAPUCHO, M. C.; JARDIM, A. P. Os pomeranos e a violência: a percepção de descendentes de imigrantes pomeranos sobre o alto índice de suicídio e homicídio na Comunidade de Santa Maria de Jetibá. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n. 1, p. 36-53, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CARDOSO, L. F.; SOUZA, J. L. C. de Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, p. 165-177, 2011.

CARNEIRO, M. J. **O ideal rurbano**: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. Rio de Janeiro: Campus, 1998. Mimeografado.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 694 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CASTRO, E. G.; MARTINS, M.; ALMEIDA, S. L. F. de; RODRIGUES, M. E. B.; CARVALHO, J. G. de. **Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CEFFAI, D. Públicos, Problemas públicos e Arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte I). **Novos estudos Cebrap**, v. 36, n. 1, p. 187-213, mar. 2017.

CHATEL, E. L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, n. 141, p. 37-46, Oct./Dec. 2002.

CHAUVEL, S. **Des politiques aux pratiques d'orientation: enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue**. 2012. Thèse (Doctorat) – EHESS: École des hautes études en sciences sociale, Paris.

CIPINIUK, T. A. C. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no trabalho de campo. **Educere et Educare: Revista de educação**, v. 9, n. 17, p. 83-91, jan./jun. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2016**. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGIB, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2016_coletiva_de_imprensa.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

COSTA, J.; ROCHA, E.; SILVA, C. Voces de la juventude en Brasil: aspiraciones y prioridades. In: NOVELLA, R. (Ed.). **Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?** Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

DADALTO, C. M. O discurso da italianidade no ES: realidade ou mito construído? **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/03/07.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

DAGNINO, E. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces, 2004. p. 95-110.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELGADO, G. C. Previdência social e desenvolvimento rural. In: In: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2015.

DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. **Anlyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion**. Québec: les presses de l'université de Laval, 2004.

DI GREGORIO, M. F. A. **Memórias do movimento social dos jucistas no Brasil dos anos 50/60**. Disponível em:

<http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397176180_ARQUIVO_TextoABHODiGregorio.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

DODIER, N. **Une approche processuelle des dispositifs**. I Colóquio Crítica e pragmatismo na sociologia. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2016. Conferência de abertura.

DODIER, N.; BARBOT, J. A força dos dispositivos. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, maio/ago. 2017.

DROOGERS, A. Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005). **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 13-41, 2008.

DUBET, F. **Sociología de la experiencia**. Madri: Editorial Complutense, 2010.

EFA - Escola Família Agrícola do Bley. **Plano de desenvolvimento institucional –PDI**, 2016. Documento interno.

FASSIO, L. H.; CASTRO, L. L. F. de. (Org.). **Um documento histórico sobre o meio rural capixaba**. Vitória: Incaper, 2006. 120 p.

FAVARETO, A. S. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão**. São Paulo: Fapesp/Iglu, 2007.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Ed. Elefante, 2017.

FERRARI, D. L.; SILVESTRO, M. L.; MELLO, M. A. de. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir? **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004.

FOERSTE, E.; JESUS, J. G. de. Escolas Famílias Agrícolas: um projeto de educação específico do campo. In: FOERSTE, E; FOERSTE-SCHUTZ, G. M.; CALIARI, R. (Org.). **Introdução à educação do campo**. Vitória: Edufes, 2009.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FREI BETTO. **O que é comunidade eclesial de base?** São Paulo: Abrilcultural/Brasiliense, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALETIC, S. **John Dewey et la pedagogie de l'expérience**. 2009. Disponível em: <www.philocite.eu>. Acesso em: 9 jul. 2019.

GEERTZ, C. **Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galo balinesa**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMONET, J. G. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância das Ceffas**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GODIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

- GOHN, M. G. M. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- GOMES, V. C. R. Memórias do “Arcebispo da Instrução” de Goyaz, Dom Emanuel Gomes de Oliveira. **Pensar a Educação**. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/memorias-do-arcebispo-da-instrucao-de-goyaz-dom-emanuel-gomes-de-oliveira/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- GONÇALVES, E. **Anchieta - Cidade dos sonhos**. [S.l.]: Ed. Vitória, 1996.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: o risorgimento notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- GRANEREAU, A. **Le livre de Lauzun**: une histoire des premières maisons familiales rurales. Paris: L’Harmattan, 2007.
- GRANZOW, K. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul**: colonos alemães no Brasil. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.
- GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2015.
- GROSSELLI, R. M. **Colônias imperiais na terra do café**: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras – 1874-1900. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.
- GUERRA, O. F.; [BOMFIM, M. C. A. do](#). O ensino agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio. In: BIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **A pesquisa como mediação de prática socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 197-206.
- HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, O. O jovem radical. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.
- IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- IBGE. **Censo agropecuário**. Rio de Janeiro, 2017.
- IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2010.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua – Pnad Contínua**. Rio de Janeiro, 2018.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2018.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análise. **Desenvolvimento Rural**, n. 23, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/150714_bps23_cap7.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. **A Juventude Rural do III Festival de Juventude da CONTAG**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2017.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise**, n. 25, 2018.

JARDIM, S. R. M. **Entreaberto o botão, entrefechada roda**: vivências da adolescência feminina em um assentamento da reforma agrária. 2011. 165 f. (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

JESUS, J. G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.

KAGEYAMA, A. Pluriatividade e ruralidade: alguns aspectos metodológicos. In: CONGRESSO DA SOBER, 1998, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Sober, 1998.

KUMMER, R. **Juventude rural, entre fica e partir**: a dinâmica dos jovens rurais da comunidade de cerro Azul, Palma Sola/SC. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; TARCÍSIO, J.; REIS, J. B. dos. Juventudes, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LEÃO, R. A. Teologia da libertação e política: da ação radical à pulverização de sua ação pastoral. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 9, p. 209-225, 2016.

LERRER, D. **Sociedade e economia do agronegócio**: um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 2009. Relatório preliminar de pesquisa. Mimeografado.

LIMA, P. J. P. de. **Possíveis doenças físicas e mentais relacionadas ao manuseio de agrotóxicos em atividades rurais, na região de Atibaia, SP/Brasil. PPG em Saúde Pública**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LÖWY, M. **Da tragédia à farsa**: o golpe de 2016 no Brasil. Por que gritamos golpe. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACENTE, L. B.; SANTOS, L. G. dos; ZANDONADE, E. Tentativas de suicídio e suicídio em município de cultura Pomerana no interior do estado do Espírito Santo. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 58, n. 4, p. 238-244, 2009.

- MANNHEIM, V. El problema de las generaciones. **Reis**, n. 62, abr./jun. 1993. Disponível: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- MARIN, J. O. B.; SCHNEIDER, S.; VENDRUSCOLO, R.; SILVA, C. B. de C. O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 50, n. 4, p. 763-786, 2012.
- MARTINS, L. R. **A agricultura familiar de Anchieta/ES sob a hegemonia do grande capital**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MASSUCATTO, N.; ANTUNES, L. C.; BERNARTTE, M. de L.; HOELSCHER, B. I. G. Pedagogia da alternância e território: uma discussão sobre os movimentos italianos e francês no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO RURAL DO RIO GRANDE DO SUL, 7., 2015. **Anais...** Santa Cruz do Sul, 2015.
- MATTOS, L. M. **Austeridade fiscal e desestruturação das políticas públicas voltadas à agricultura familiar brasileira**. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2017. (Friedrich Ebert Stiftung Brasil. Análise, n. 39/2017).
- MAXIMILIANO, L. A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **Revista RA'EGA**, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/download/3391/2719>>. Acesso em: 6 nov. 2018
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- MEDEIROS, L. S. de. Movimentos sociais no campo, lutas por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX. In: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 113-136.
- MEPES - MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório Anual de atividades 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/docs/RELATORIO-ATIVIDADES-MEPES-2015.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2019.
- MEYER, T. N.; RESENDE, I. L. C.; ABREU, J. C. de. Incidence of suicides and rural workers' use of pesticides in Luz, Minas Gerais, Brazil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 32, n. 116, p. 24-30, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0303-765720070002000>>. Acesso em: 5 fev. 2019.
- MICELLI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 55, p. 145-166, 2015.
- MOMBACH, C. O governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo – Dossiê**, n 10, p. 31-44, set. 2012.

Disponível em: <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie10/RevLitAut_art03.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MONASTA, A. **Gramsci e a educação**. Recife: Editora Massangana, 2010.

MORAIS, L. S. **Juventudes rurais no território integração norte pioneiro do Paraná: um estudo dos fatores que interferem em sua decisão de permanecer ou não no meio rural**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOREIRA, J. R. **Terra, poder e território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MORIN, P. V.; STUMM, E. M. F. Transtornos mentais comuns em agricultores, relação com agrotóxicos, sintomas físicos e doenças preexistentes. **Revista Psico**, n. 49, v. 2, p. 196-205, 2018.

MOURA, A. P. P. de. Brasil Industrial: do capitalismo retardatário à inserção subordinada no mundo neocolonial. **Bahia Análise & Dados**, v. 11, n. 3, p. 82-89, dez. 2001.

MOURA, M. M. **Os herdeiros da Terra**. São Paulo: Hucitec, 1978.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA - MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Reportagem. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA - MST. **Dossiê: a violência da UDR no Espírito Santo**. 1989. Mimeografado.

NAGAR, C. **O Estado do Espírito Santo e a imigração italiana: 1985: Relato do Cavaleiro Carlo Nagar, consul real em Vitória**. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo, 1995.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da escola família agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 318 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C.; MONTE, S. R. S. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2013.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, M. C. P. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 140, jan. 2013.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PANNO, P.; MACHADO, J. A. D. Influências na decisão do jovem trabalhador rural: partir ou ficar campo. **Desenvolvimento em questão**, ano 12, n. 27, p. 264-297, jul./set. 2014.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia - Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 395-410, 2010.

PAULA, A. M. de; GÓMEZ, J. R. M.; TRACZ, C. A. M. Novo ciclo neoliberal no Brasil: desmontando as políticas públicas para a agricultura camponesa. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 18, n. 1, 2017.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

PICOLOTTO, E. L. Os atores da construção da categoria agricultura familiar no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52, p. 63-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20032014000600004&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 jan. 2016.

PICOLOTTO, E. L. A emergência dos “agricultores familiares” como sujeitos de direitos na trajetória do sindicalismo rural brasileiro. **Mundo Agrário**, v. 9, n. 18, p. 1-39, 2009. Disponível em: <<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/download/v09n18a01/829?inline=1>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

PIRES, M. J. S; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 40, n. 3, p. 411-424, jul./set. 2009.

PIZZOL, S. J. S. de. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 42, n. 3, 2004.

PJR - Pastoral da Juventude Rural. **Breve história da PJR**. 2013. Disponível em: <https://pjrbrasil.files.wordpress.com/2014/10/pjr_30-anos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PLOEG, J. G. D.V. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

QUADROS, A. de. C. **A Trajetória e desafios das alunas do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do norte de Minas Gerais**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia.

QUEIROZ, M. I. P. de. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. São Paulo: Vozes, 1976.

RABELLO, D.; OLIVEIRA, L. B. de; FELICIANO, C. A. Permanecer ou sair do campo? Um dilema da juventude camponesa. **Revista Pegada**, v. 15, n. 1, p. 136-150, 2014.

ROCHA, H. C.; MORANDI, A. M. **Cafeicultura e grande indústria: a transição no Espírito Santo 1955-1985**. Vitória: FCAA, 1991.

SANTOS, D. A. **Da migração à permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, G. **Cantares da Educação do campo**. MST – Setor de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SANTOS, R. B. Histórico da educação do campo no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS, 2., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. p. 1-14.

SCHENATO, V. C. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de *habitus* em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, n. 1, p. 31-46, mar. 2011.

SCHNEIDER, S. A pluriatividade como estratégia de reprodução social da agricultura familiar no Sul do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 16, 2001.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relação sociais: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, E. J. **As filhas de Pascoal: nova ruralidade e condições de permanência no campo entre jovens agricultoras no interior de Pernambuco**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, P. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Revista Profanações**, ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014.

SILVA, V. T. C. **Os jovens que permanecem no campo: a sucessão na agricultura familiar em dois municípios gaúchos**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOLDERA, D.; NIEDERLE, P. A. O meio do campo em disputa e as implicações da "nova" classe média rural na ação pública. **Redes** (St. Cruz Sul), v. 21, n. 3, p. 93-116, set./dez. 2016.

SOUSA, S. S. Educação do campo e educação popular: caminhos para uma formação humana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Formação de professores: complexidade e trabalho docente. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, V. F. de. **Agricultura familiar: permanência e/ou resistência num bairro Rural de Araraquara-SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC.** 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TAVARES, B. Sociologia da juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de Jonh Dewey).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Monitoramento meta 4: todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído. dez. 2018.

VAINER, C. B.; ARAUJO, F. G. B. **Grandes projetos hidrelétricos e desenvolvimento regional.** Rio de Janeiro: CEDI, 1992.

VALADARES, A. A. Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada. In: SILVA, E. R.A.; BOTELHO, R. U. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas.** Brasília, DF: Ipea, 2016. p. 59-96.

VALADARES, A. **O gigante invisível: território e população rural para além das convenções oficiais.** Brasília, DF: Ipea, 2014. (Texto para discussão, 1942). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21779>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VALLADARES, L. Os 10 mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, 2007.

VAN DE VELDE, C. **Sociologie des âges de vie.** Paris: Armand Colin, 2015.

VEIGA, J. E. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica.** São Paulo: Hucitec, 1991. Série Estudos Rurais.

VELHO, G. O desafio da proximidade. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

VELHO, G. Trajetória individual e campo de possibilidades. In: PROJETO e metamorfoses: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

WANDERLEY, M. N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 21-33.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS ANPOCS - GT 17, 1996, Processos Sociais Agrários. **Anais...** Caxambu, MG: Anpocs, 1996.

WELLER, V. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/ago. 2010.

WHEISHEIMER, N. **A situação juvenil na Agricultura familiar.** 2009. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WHEISHEIMER, N. **Juventude rural**: mapa de estudos recentes. Brasília, DF: MDA/NEAD, 2005. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/44159315/juventudes-rurais-mapa-de-estudos-recentes>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

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

ZAMBERLAN, S. **Mepes**: a longa caminhada, 1963-1980. Anchieta: Mepes, 2018.

ZANUNCIO, S. V.; ZANUNCIO, F. V. Escola família agrícola, pedagogia da alternância, qualidade de vida e perspectivas futuras dos alunos: o caso da Efa Castelo, Espírito Santo. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 20, n. 1, p. 77-96, jan./jun. 2015.

ANEXOS

Anexo I – Roteiro de investigação nas Escolas Família Agrícola (pontos de observação)

Observação: Os pontos abaixo descritos servem-nos como elementos a serem explorados, percebidos e compreendidos. Podem ser elucidados por meio de observação participante, conversas informais, entrevistas e grupos focais.

A escola, sua estrutura e funcionamento

- a) Visão institucional da escola em relação a seu papel (missão). Nesse processo verificar diferenças entre as escolas, inclusive na proposta de formação de competências (quais habilidades/dimensões são mais reforçadas). Confrontar esse resultado com o relatado pelos alunos. As diferenças eventualmente existentes na aplicação dos instrumentos da P. A podem incidir em trajetórias diferenciadas; (As questões acima se resolvem principalmente com entrevistas com a direção das escolas, adicionalmente a análise dos projetos político-pedagógicos e plano de formação e uma discussão sobre educação colaboram inclusive para orientar o roteiro dessas entrevistas);
- b) A aplicação dos instrumentos da pedagogia e limites destacados/observados (o caderno de acompanhamento, o intercâmbio, as visitas técnicas, os cursos, o plano de estudo, o caderno da realidade, os serões, o trabalho prático, o internato, etc.);
- c) Formação humana, técnica em agropecuária e o vestibular (dilemas);
- d) A estrutura - prédio, propriedade, maquinário e veículos - e pessoal (Organização da propriedade);
- e) Formas de financiamento;
- f) Organização do tempo escolar;

Professores/monitores

- g) Processo de seleção de alunos e professores/monitores;
- h) Professores/monitores e suas trajetórias. Quem são?

i) Diferenças geracionais entre docentes;

Alunos

j) Relação alunos internos x externos;

k) Relação alunos rurais x urbanos;

l) Relação alunos do município e externos ao município; As tarefas (meninos x meninas);

m) O (auto) controle sobre a execução das tarefas;

n) O lazer (meninos e meninas);

o) Disciplina no espaço escolar;

p) Dinâmica dos mutirões (colheita, abate e processamento de animais, limpeza, etc.);

q) Organização estudantil;

Relação escola, família e comunidade ampliada

r) O caderno de acompanhamento;

s) As visitas às famílias;

t) Os encontros da família na escola;

u) As celebrações religiosas;

v) As tensões entre a propriedade escolar e os vizinhos limítrofes;

w) As articulações em torno do projeto técnico dos alunos

x) A relação escola e ex-alunos; etc.;

y) Relações entre escola, movimentos sociais rurais e poder público;

z) “Etiqueta”, comportamento e controle de alunos e professores (vigilância do grupo);

aa) Escola, mística e religiosidade;

bb) Os serões (de estudo e religioso);

cc) Escola e modelo produtivo agrícola;

dd) Tensões de ordem geral;

ee) Outros;

Anexo II – Questionário para Egressos (2011)

Município

Estado

Bloco I

DADOS PESSOAIS

1.1 **Sexo:** 1() Feminino 2() Masculino 3() Outro

1.2 **Idade (Atual):** _____

1.3 **Idade quando se formou no curso técnico:**

1.4 **Cor/Raça:**

1() Branca 2() Indígena 3() Amarela/Oriental
4() Parda 5() Preta

1.5 **Escolaridade:**

1() Ensino médio/curso técnico em agropecuária completo
2() Superior incompleto
3() Superior completo. Qual curso? _____
4() Pós graduação. **Qual nível?** _____

1.6 **Está estudando atualmente?**

1() Não 2() Sim. Qual curso?

1.7 **Estado Civil:**

1() Solteiro(a)
2() Casado(a) / Vive junto(a)
3() Divorciado(a) / Separado(a) / Desquitado(a)
4() Viúvo(a)

1.8 **Tem filhos(as)?**

1() Não 2() Sim.

Quantos? _____
3. Com que idade teve o primeiro filho? _____

1.9 **Quem vive na residência onde você mora?**

Marque todas as alternativas necessárias

1() Mãe, pai ou sogro(a)
2() Esposo(a)/companheiro(a)
3() Filhos(as)/enteados(as)
4() Irmão(ãs)
5() Avô(s)/avó(s)
6() Outros familiares/agregados(as)
7() Amigos(as)
8() Moro sozinho(a)

1.10 **Qual o local da(s) residência(s) onde você mora?** 2() Sim. Qual?

1() Rural
2() Urbano
3() Moro em área rural e em área urbana

1) ESCOLARIDADE/OCUPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS QUANDO ESTUDANTE

2.1. **Qual é o nível de escolaridade do seu pai?**

(Marque apenas uma resposta)

() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental
() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental
() Ensino Médio (antigo 2º grau)
() Ensino Superior
() Especialização
() Não estudou
() Não sei

2.2. **Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?**

(Marque apenas uma resposta)

() Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental
() Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental
() Ensino Médio (antigo 2º grau)
() Ensino Superior
() Especialização
() Não estudou
() Não sei

3. OCUPAÇÃO E RENDA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

3.1. **Quando você estudava na EFA sua família tinha acesso à terra?**

1() Não
2() Sim. Em qual condição?

3.2. **Qual a principal atividade profissional exercida por seu pai e mãe e/ou responsável naquele período?**

Pai: _____ Mãe: _____

3.3. **Na sua família a renda principal originava-se de atividades rurais ou agrícolas?**

1() Não 2() Sim 3() Não se aplica

4) OCUPAÇÃO DO JOVEM QUANDO ESTUDANTE

4.1. **Quando estudou na EFA você exercia algum trabalho?**

1() Não
2() Sim. Neste caso sinalize uma das opções abaixo.

1() AGRÍCOLA, diretamente ligado ao cultivo e/ou criação de animais
2() AGRÍCOLA, ligado à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção

3() NÃO AGRÍCOLA. Qual? _____

4.2. Este trabalho era remunerado? () Não () Sim

Questões direcionadas àqueles/as cujas famílias tiveram acesso à terra

4.3. No período em que estudava na EFA você trabalhava na terra da sua família? (qualquer atividade agrícola, inclusive horta e criação de animais)

1() Nunca 2() Sempre 3() Às vezes/raramente

4.4. Você realizava alguma dessas atividades ligadas à produção familiar? *Marque todas as alternativas necessárias*

- 1() Preparo da terra, plantio, colheita
- 2() Comercialização da produção (feiras, mercados, entrega de produtos em escolas, associações etc.)
- 3() Beneficiamento (fabricação de doces, laticínios, farinhas, geleias, sucos, conservas, etc.)
- 4() Artesanato
- 5() Tarefas administrativas (registros ou controles dos gastos, vendas e estoque; operações bancárias; inscrição em programas de governo etc.)
- 6() Turismo rural
- 7() Nenhuma dessas atividades

4.5. Você participava das decisões e do gerenciamento da produção familiar?

1() Nunca 2() Sempre 3() Às vezes/raramente

4.6. Na época em que você estudava na EFA chegou a realizar trabalho remunerado fora do estabelecimento familiar por mais de 30 dias? Caso tenha realizado mais de 1 (um), registre apenas o que considera mais importante

- 1() Não
- 2() Sim. Qual? *Sinalize abaixo*
- 1() AGRÍCOLA, diretamente ligado ao cultivo e/ou criação de animais
- 2() AGRÍCOLA, ligado à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção
- 3() NÃO AGRÍCOLA

4.7. Era um Trabalho Formalizado?

- 1() Não
- 2() Sim 1() Carteira de Trabalho Assinada

2()

Outro _____

5. OCUPAÇÃO ATUAL DO ENTREVISTADO/RENDA

5.1. Você tem acesso à terra?

- 1() Não
- 2() Sim. Em qual condição?

5.2. Qual sua principal ocupação hoje?

5.3. Você se sente satisfeito com esse trabalho?

- 1() Não
- 2() Sim

5.4. De 0 a 10, onde 0 é pouco importante e 10 é muito importante, quão importante foi a EFA para sua atual situação profissional?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5.5. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta). *Inclui rendas oriundas de benefícios previdenciários e transferência de renda.*

- () Nenhuma renda.
- () Até 1 salário mínimo (R\$ 937)
- () De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 937 a 2.811)
- () De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.811 a 5.622)
- () De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 5.622 a 8.433)
- () De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 8.433 a 11.244)
- () De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 11.244 a 14.055)
- () Mais de 15 salários mínimos (R\$ 14.055 em diante)

6. VIDA COMUNITÁRIA/ASSOCIATIVA

6.1. É filiado(a) a algum Partido Político?

- 1() Não 2() Sim. Qual partido?

6.2. Você faz parte de algum grupo ou participa regularmente de alguma das atividades listadas abaixo?

Se necessário, marque mais de uma alternativa

- 1() Grupos/atividades culturais
- 2() Grupos/atividades esportivas
- 3() Grupos/atividades religiosas
- 4() Grupos/atividades produtivas
- 5() Outras. Quais? _____
- 6() Não participo

6.3. De 0 a 10, onde 0 é pouco importante e 10 é muito importante, quão verdadeira é a seguinte frase: "A EFA em que estudei valorizava e incentivava a participação de

) Sim.

seus alunos em organizações sociais e comunitárias”?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. **SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

7.1. **Você ou alguém do seu domicílio é/foi beneficiário das políticas públicas abaixo?**

Marque todas as alternativas necessárias.

- 1() Reforma agrária
 - 2() Regularização fundiária
 - 2() Crédito Fundiário
 - 3() Pronaf
 - 4() PNAE/PAA
 - 5() ATER
 - 6() Pronatec/ProUni/Pronera
 - 7() Habitação rural
 - 8() Previdência Social (aposentadoria ou pensão)
 - 9() Bolsa Família
 - 10() Outras.
- Qual(is)? _____
- 11() Nenhuma

7.2. **Marque abaixo as instalações ou equipamentos recreativos, esportivos ou culturais que você tem acesso.**

Se necessário, marque mais de uma alternativa

- 1() Biblioteca
- 2() Campo de futebol
- 3() Centro multiuso / centro cultural
- 4() Cinema ou teatro
- 5() LAN House/lugar próprio para acessar Internet
- 6() Praça ou parque
- 7() Quadra poliesportiva
- 8() Outros. Qual(is)? _____
- 9() Nenhum dos anteriores

7.3. **Que meios de comunicação você normalmente utiliza para se manter informado?**

Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- 1() Rádio
- 2() Internet / Redes Sociais / WhatsApp
- 3() Televisão
- 4() Jornal / Revista impressos
- 5() Boletins e/ou Jornais sindicais
- 6() Outros.

Quais? _____

8. **PROJETO DE VIDA E EXPECTATIVAS**

8.1. **Daqui a 10 anos, você DESEJA estar VIVENDO no campo ou na cidade?**

- 1() No campo
- 2() Na cidade
- 3() Tanto faz
- 4() Não sei dizer

8.2. **De 0 a 10, onde 0 é pouco importante e 10 é muito importante, quão importante foi a EFA para o desejo acima mencionado?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8.3. **Daqui a 10 anos, você DESEJA estar TRABALHANDO em que tipo de atividade?**

Se necessário, marque mais de uma alternativa

- 1() AGRÍCOLA, diretamente ligado ao cultivo e/ou criação de animais
 - 2() AGRÍCOLA, ligado à comercialização, beneficiamento, transporte ou administração da produção
 - 3() NÃO AGRÍCOLA .
- Qual? _____

8.4. **De 0 a 10, onde 0 é pouco importante e 10 é muito importante, quão importante foi a EFA para o desejo acima mencionado?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8.5. **Daqui a 10 anos, você ACHA que estará VIVENDO no campo ou na cidade?**

- 1() No campo
- 2() Na cidade
- 3() Não sei dizer

8.6. **Qual seu maior sonho?**

Bloco II

9. RELAÇÃO ALUNO/ESCOLA

9.1. Como você e sua família conheceram a EFA?

- 1() Por indicação de vizinhos e/ou conhecidos
 2() Por meio de propaganda na comunidade
 3() Através de veículos de meios de comunicação, como rádio e TV
 4() Parentes e amigos da família já haviam estudado na EFA
 5() Através do Sindicato ou algum órgão de ATER
 6() Outra forma. Qual? _____

9.2. De quem foi a decisão de lhe matricular na EFA? Você teve parte na decisão?

- 1() Pai
 2() Mãe
 3() Outro. Quem? _____
 1() Não participei da decisão
 2() Minha opinião foi considerada
 3() A decisão foi minha e meus pais me apoiaram

9.3. Pensou deixar a EFA em algum momento durante o curso?

- 1() Não.
 2() Sim. Qual razão? _____

9.4. Por favor, indique de 0 a 10, onde 0 é pouco importante e 10 é muito importante, quão importante foi ter estudado na EFA para as seguintes questões:

	Pouco importante					Muito importante					NS/NR (NÃO LER)	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
a. Na minha trajetória profissional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
b. Na autonomia e respeito conquistados junto a meus familiares	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
c. Na minha participação junto à comunidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
d. Nos meus sonhos e projetos de futuro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
e. Na forma como eu enxergo o mundo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
f. Para saber dos meus direitos e lutar por eles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
g. No aprendizado de novas técnicas de produção/gerenciamento da unidade produtiva familiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99

**ABRIR ESTAS QUESTÕES NA ENTREVISTA PARA COMPREENDER OS EFEITOS DESSA EDUCAÇÃO NOS JOVENS. E SE EU QUALIFICAR ESSES ITENS EM DISPOSITIVOS DE PERMANENCIA?*

9.5. Se vocês pudessem voltar no tempo estudariam novamente na EFA?

- 1() Não
 2() Sim

9.6. Se algum dia tivesse filhos em idade escolar os colocaria para estudar em uma EFA?

- 1() Não
 2() Sim. Justifique sua resposta: _____

9.7. Defina sua experiência na EFA em uma palavra _____

Anexo III – Roteiro de entrevistas com egressos

ROTEIRO

1. Nome do jovem (Demais dados já terei por conta do questionário aplicado previamente)
2. Qual a profissão que você exerce atualmente? Se sente satisfeito, por quê? Desejaria ter outro trabalho, qual? Por quê?
3. Gostaria que você falasse um pouco dos seus pais e da sua infância (onde viviam, o trabalho dos pais, quem compunha a família (quantos irmãos e as idades)?
4. Seus pais nasceram onde? Chegaram a ter acesso à terra? Se sim, como isso ocorreu?
5. No caso dos que acessaram a terra, como se dava a realização das tarefas? Havia divisão da renda entre os membros do grupo familiar? Quem tomava as decisões sobre como e o que produzir, como se dava a divisão dos recursos oriundos das atividades?
6. No caso de pais proprietários, havia uma discussão sobre quem iria sucedê-los na propriedade (quem herdaria a terra e continuaria trabalhando nela)? A família o estimulava – dividia tarefas entre todos membros da família? A partir de que idade e para quais tarefas?- a sua participação no trabalho rural?
7. Sua família participava ou o estimulava a participar em organizações comunitárias e/ou sociais? Quem de sua família participava de eventos na igreja, no sindicato, comícios, manifestações etc. e tal?
8. Você poderia falar um pouco de como foi sua passagem pela EFA, quais elementos você destacaria?
9. Qual foi seu projeto de conclusão de curso (seu projeto de vida)? Ele teve alguma relevância para a atividade que você exerce hoje?
10. Do que você aprendeu na EFA, quais habilidades você acredita que são muito importantes na sua vida hoje?
11. A passagem pela EFA alterou de alguma forma as suas relações com a família, em termos de diálogo, escuta, mais autonomia? Se sim, de que forma? Poderia citar exemplos?
12. O que você aprendeu na escola alterou a relação que você tinha com a sua comunidade, na sua postura em relação à Igreja, associação de moradores/agricultores?

13. Seus sonhos e projetos de futuro tiveram influência da educação que você recebeu na EFA? Que habilidades e competências você acredita que foram adquiridas na passagem pela escola?
14. Você acredita que a forma como você enxerga o mundo se alterou na passagem pela EFA? Na visão sobre o rural e o urbano, por exemplo, em relação a agricultura, aos movimentos sociais, as políticas públicas, etc. Se sim, por quê?
15. A passagem pela EFA lhe possibilitou saberes e competências para lutar pelos seus direitos? Se sim, poderia ilustrar com alguns exemplos?
16. A passagem pela Efa lhe possibilitou o aprendizado de novas técnicas de produção? Se sim, como elas foram aproveitadas no trabalho desenvolvido por sua família, ou na sua trajetória profissional? Ilustre com exemplos.
17. Comparando-se com outros jovens da sua idade, com as mesmas condições socioeconômicas e que não estudaram numa Efa, você vê alguma diferença entre seus perfis? Se sim qual? Você se sente mais, menos ou igualmente preparado para vida a partir do que aprendeu na escola?

Anexo IV – Roteiro para grupos de discussão

Objetivo: busca-se com os grupos de discussão apreender representações formuladas pelos jovens em relação ao urbano e ao rural; ao trabalho; a família e aos amigos; a educação que receberam/o estudo; importância e alcance das políticas públicas.

Orientação: realizar grupos de discussão com até 12 integrantes; solicitar e registrar em áudio autorização para gravação no início dos trabalhos; iniciar com uma apresentação: nome, idade, comunidade, atividades exercidas ou que possui interesse; realizar em cada escola 2 grupos, divididos por sexo, entendendo que há particulares na experiência juvenil dos e das jovens do campo.

- Questões geradoras -

1 - Imagine que você tenha que explicar para alguém que esteve fora do país durante muitos anos quem é o jovem rural, o que você diria? Como você o caracterizaria, ou seja, quem é o jovem que está no campo hoje e que ele/ela faz?

Pontos de observação:

- Visão positiva ou negativa dos jovens do campo? É o que não teve oportunidade de estudo ou de trabalho? É o que não quis estudar? É o que se identifica com a vida rural? É que o deseja contribuir para sua comunidade? É o que dispõe de terra ou de um projeto produtivo próprio? É o que gosta de trabalhar na agricultura? É o que tem expectativas favoráveis sobre o futuro no campo?
- Diversidade dos jovens, no que diz respeito a gênero, raça/cor, região, faixa etária, entre outros;
- Diluição das fronteiras entre urbano e rural, avanço de valores e costumes urbanos;
- Atividades/ocupações que exercem (agrícolas e/ou não-agrícolas);
- Papéis assumidos pelos jovens, o lugar dos jovens na família (atividades produtivas e reprodutivas), na comunidade (igreja, grupos de jovens, associações produtivas), na sociedade (são os portadores do novo? São responsáveis pela transformação, por um novo modelo de agricultura?

2 – Por que os jovens permanecem no campo? Qual o projeto de vida do jovem que está no campo?

Pontos de observação:

- Motivos para a permanência?
- Família está no campo (pais/marido/esposa/filhos);
- Família depende da contribuição do jovem no trabalho familiar **produtivo**;
- Família depende da contribuição do jovem no trabalho familiar **reprodutivo**;

- Vínculo se dá pela terra (o jovem que está no campo tem terra própria ou conta com a terra da família no futuro);
- Identificação e satisfação com o trabalho na agricultura familiar;
- Visão otimista de futuro no campo;

-
- Engajados em grupos/atividades esportivos e culturais;
 - Engajados em grupos/atividades religiosos;
 - Engajados em grupos/atividades políticas;
 - O trabalho assalariado agrícola garante a permanência;
 - Ocupações não-agrícolas (associadas à atividade agrícola ou não) no campo garantem a permanência;
-
- Acesso a crédito e políticas de geração de renda;
 - Acesso à educação contextualizada;
 - Acesso a políticas de transferência de renda;
-
- Não encontrarão alternativa melhor na cidade: a cidade não atrai mais;
 - Não encontrarão alternativa melhor na cidade: não têm qualificação para ter um bom emprego.

- Predominam motivos familiares ou individuais? Há necessariamente um conflito?
- O trabalho fora do domicílio é relevante para explicar a permanência? Agrícola ou não-agrícola?
- Políticas públicas estimulam a permanência?
- O que os jovens querem/desejam? Ficar no campo ou sair? Ocupação agrícola ou não agrícola? Projeto de vida passa necessariamente pelo trabalho?

3 – A EFA - citar o nome da EFA – tem influência nos projetos de vida e futuro dos jovens que estudaram nela? Se sim, de que forma?

Pontos de observação:

- Posição dos jovens em relação à escola;
- Diferenciação estabelecida entre escola tradicional e Efas;
- Conjunto de competências atribuídas a educação ofertada pelas Efas;
- Associação entre educação e mundo do trabalho;
- Associação entre educação do campo e permanência;
- Associação entre educação tradicional e trabalho urbano;
- Acesso a capital cultural, conhecimentos sociotécnicos e formação de redes;
- Educação e conquista de autonomia no interior da família;
- Conhecimento sobre como acessar diferentes políticas públicas voltadas ao mundo rural;

4- A família e os amigos influenciam a conformação dos projetos de vida e de futuro dos jovens? Se sim, de que forma?

Pontos de observação:

- Espaços de sociabilidade juvenil no campo;
- Alteração em padrões e hierarquias dentro da comunidade e núcleo familiar;
- Autonomia;
- Divisão sexual e etária do trabalho familiar;
- Trabalho doméstico e trabalho dito “produtivo”;
- Busca de renda própria;
- Namoro e sexualidade;
- Existência ou não de conflitos familiares em torno do projeto de futuro do jovem;