



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**



PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

**O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE
MUTÃS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**

Amargosa-Ba
2015

PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

**O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE
MUTÃS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**

Relatório técnico científico apresentado como requisito para obtenção do título de mestre em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico

Orientadora: Prof^a. Dr^a Débora Alves Feitosa

Amargosa-Ba
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S586o

Silva, Priscila Teixeira da.

O Olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs, Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. / Priscila Teixeira da Silva. – Amargosa, BA, 2015.
114f.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Drª. Débora Alves Feitosa.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2015.

Bibliografia: f. 103-113.

Inclui Apêndice

1. Educação do Campo. 2. Ensino. 3. Jovens - Bahia. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

**O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA COMUNIDADE DE
MUTÃS-BAHIA: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer**

Relatório técnico científico apresentado como requisito para
obtenção do título de mestre em Educação do Campo pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e
Organização do Trabalho Pedagógico

Aprovado em: 31 / 03 / 2015

Banca Examinadora:

Débora Alves Feitosa

Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa – Orientadora / UFRB-CFP

Ana Cristina Nascimento Givigi

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Nascimento Givigi – Membro Interno / UFRB-CFP

Domingos Rodrigues da Trindade

Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade – Membro Externo / UNEB

Salomão Antonio Mufarrej Hage

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage – Membro Externo / UFPA

Amargosa-Ba
2015

*Em memória de:
Mãe Vêia,
tia Tereza,
tia Lucidalva,
vovó Nininha.
Pessoas amadas,
saudades eternas!*

AGRADECIMENTOS

*“A memória guardará o que valer a pena.
A memória sabe de mim mais que eu;
e ela não perde o que merece ser salvo.”
(Eduardo Galeano)*

Dizem que a maior prova de não estar só é ter a quem agradecer, então sou feliz por ter vocês, que estarão sempre em minha memória, e a quem dedico meus sinceros agradecimentos:

Agradeço àqueles que me permitiram, ao cruzar os seus depoimentos, construir a tessitura deste estudo, professores que confiaram em mim e sem os quais este trabalho não teria sido tão gratificante. Que nossas esperanças tenham se renovado nesse encontro!

Aos jovens de Mutãs, as condições sob as quais construímos o nosso viver é o que mantém viva minhas angústias e me coloca em movimento.

A minha querida mãe Jucélia, mulher guerreira que sempre me inspirou com sua independência e força de luta, a ela agradecimentos são poucos. E também a meu pai, apesar dos nossos desencontros, reconheço suas qualidades e sei que seus defeitos são frutos de uma vida sofrida.

Ao meu amado companheiro Edmar, que a onze anos desperta o que há de melhor em mim. Obrigada pelo apoio incondicional em todas as situações, fazendo dos meus sonhos seus também.

A minha querida afilhada Thaise, minha esperança é que um dia você me perdoe pelas ausências que me impediram de viver com você de forma mais plena os primeiros anos de sua infância.

Aos amigos e familiares queridos que não visitei, que cancelei almoços e jantares que não tive como estar presente em momentos importantes ou mesmo cotidianos, minhas sinceras desculpas.

Aos amigos que como sempre me apoiaram tornando tudo um pouco mais leve: Thiara Prates, Paulo Romano, Cleidiane Nogueira.

Ao professor e amigo Domingos Trindade, pelo apoio, incentivo e exemplo de dedicação e profissionalismo.

Aos colaboradores do ciclo de formação: Albertino Ramos, Cleidiane Nogueira, Domingas Darc, Domingos Rodrigues, Eduardo Lisboa, Eugênia da Silva, José da Rocha Coqueiro, Leidjane Fernandes Baleeiro, Tatyane Gomes Marques, Vaneide Costa Neves,

que desde o primeiro convite se disponibilizaram prontamente a colaborar conosco sem receber nada em troca.

À minha orientadora Débora, por acreditar em mim. Que nossos laços agora sejam de amizade, a mais sincera e leve que possa existir.

Aos demais professores do Mestrado: Cláudio Félix, Dyane Brito, Fábio Josué, Fátima Garcia, Ana Cristina Givigi, Luís Flávio Godinho, Nalva Araújo, Priscila Dornelles, Rose Mubarack, Silvana Lima, Tatiana Velloso, Terciana Vidal, obrigada pela contribuição de cada um de vocês.

Aos funcionários a UFRB e aos vigias da Casa do Duca, obrigada pelo carinho e disposição em nos ajudar sempre.

À coordenação do Mestrado em Educação do Campo da UFRB, admiro muito o perfil de luta que criou e mantém este mestrado, para garantir o direito a continuidade nos estudos aos povos do campo, sendo pesquisadores e não somente pesquisados.

À minha querida companheira de estudos Eugênia ou como prefiro chamar “Gênia”, quantas idas e vindas, quantas histórias e casos, quantos doces, lágrimas e sorrisos compartilhamos nesses dois anos! Obrigada pela amizade.

Aos colegas do mestrado que fizeram desta etapa uma oportunidade riquíssima de aprendizagens! Em especial a querida colega Márcia Almeida que sempre nos apoiou sendo nossa representante nos momentos em que a distância nos impedia.

Aos que durante a caminhada se tornaram mais que colegas: Sara e Gilmar, os não baianos mais queridos; Leila, Tábata, Leia, Selidalva companheiras da Casa do Duca, nossos debates e resenhas regadas a macarronada, cuscuz e um vinhozinho sempre vão estar presentes em minha memória. E a querida amiga Leidjane, que veio depois, mas nunca será menos importante, pois estar com você me traz uma tranquilidade inexplicável.

À Amargosa, essa doçura de cidade, de clima gostoso e povo simples e hospitaleiro, sentirei saudades.

“O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola”

(Eduardo Galeano. De Pernas pro Ar :
A Escola do Mundo ao Avesso)

RESUMO

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs - Bahia:** linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. 2015. 121p. [Relatório Técnico]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Este estudo teve como objetivo analisar como os profissionais da educação, de duas escolas da comunidade de Mutãs, Guanambi, Bahia, veem os jovens do campo e como isso implica na organização do trabalho pedagógico dessas instituições. Em coerência com o que nos propomos pesquisar, realizamos um estudo de caso fundamentado nos princípios da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise documental, questionário e a entrevista semiestruturada. Participaram deste estudo vinte e um profissionais da educação, entre docentes e diretores(as), de duas escolas que juntas ofertam os anos finais da educação básica para os jovens da comunidade de Mutãs. Para fundamentar este estudo trabalhamos com a tríade: educação escolar e Educação do Campo, jovem do campo e o próprio campo. Após as análises tendo como base o conceito de reconhecimento, constatamos que apesar de todos os profissionais descreverem o alunado da escola, em maioria ou em totalidade, como jovens do meio rural tal fato pouco interfere na Organização do Trabalho Pedagógico das escolas, isso porque tal reconhecimento revela-se na maioria das vezes como uma identificação. Notamos a presença de ações voltadas para o reconhecimento dos jovens do campo, entretanto embora algumas delas sejam extremamente ricas ainda são ações isoladas, assim evidenciamos tessituras a serem feitas, de forma coletiva e institucionalizada, pois o reconhecimento da juventude do campo esta consequentemente relacionado à outra forma de Organização do Trabalho Pedagógico da escola, uma organização que tenha a educação como direito dos povos do campo e o campo como espaço de vida.

Palavras-chave: Educação Escolar. Juventude do Campo. Educação do Campo.

ABSTRACT

SILVA, Priscila Teixeira da. **The school look about the youth field in Mutas community - Bahia: lines that intersect, tessitura to do.** 2015. 121p. [Technical Report]. Graduate Program in Education of the Federal University of Bahia Reconcavo.

This study aimed to examine how education professionals, two schools Mutas community, Guanambi, Bahia, see the youth field and how it involves the organization of the pedagogical work of these institutions. Consistent with what we propose research, we conducted a case study based on the principles of qualitative approach, with the data collection instruments participant observation, documentary analysis, questionnaire and semi-structured interview. The study twenty-one education professionals, including teachers and directors (as), two schools together proffer the final years of basic education for the youth of Mutas community. To support this study work with the triad: education and Rural Education, young field and the field itself. After the analysis based on the concept of recognition, we found that despite all the professionals describe the school's student body in most or all, as youth in rural areas such little fact interfere in the Pedagogical Work Organization of schools, that because such recognition proves to be the most part as an identification. We note the presence of actions for the recognition of young people's camp, however although some of them are extremely rich are still isolated actions, as well evidenced tessitura to be made, collectively and institutionally, for the recognition of the field of youth related to this result otherwise School of Pedagogical Work Organization, an organization that has education as a right of the people of the field and the field as living space.

Keywords: School Education. Youth Field. Rural Education.

LISTA DE ABREVIACÕES

ASA-Articulação no Semiárido Brasileiro

BM – Banco Mundial

CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDRS - Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável

CEFFAS's - Centros Familiares de Formação por Alternância

CETBA - Coordenação Estadual de Territórios no Estado da Bahia

CFR – Casa Familiar Rural

CONJUVE -Conselho Nacional da Juventude

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EFA – Escola Família Agrícola

ENERA-Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FIOL -Ferrovia de Integração Oeste-Leste

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICOL - Indústria e Comércio de Rações e Óleos Vegetais Ltda

INB - Indústrias Nucleares do Brasil

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEIA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG - Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OTP– Organização do Trabalho Pedagógico

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

RJNE - Rede de Jovens do Nordeste

SAF- Secretaria de Agricultura Familiar

SDT- Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEPLAN -Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1: Cartaz do ciclo de formação.....	22
Figura 2: Magnesita em Brumado.....	71
Figura 3: Usina de Urânio em Caetité.....	72
Figura 4: Ferrovia Oeste-Leste.....	73
Figura 5: Torres Eólicas.....	74
Figura 6: Fotos da aula de campo.....	87

GRAFÍCOS:

Gráfico 1: Comparação entre a agricultura camponesa e o agronegócio.....	59
--	----

MAPAS:

Mapa 1: Localização de Guanambi.....	64
Mapa 2: Localização do Parque Estadual da Serra dos Montes Altos.....	66
Mapa 3: Divisão dos Territórios de Identidade da Bahia.....	69
Mapa 4: Espaço geográfico do Semiárido brasileiro.....	77

TABELAS:

Tabela 1: Infraestrutura das escolas pesquisadas.....	18
Tabela 2: Relação dos profissionais pesquisados por local de moradia e respostas dadas.....	42
Tabela 3: Concentração da propriedade da terra no Brasil medida pelos imóveis - 2003/2010.....	56
Tabela 4: Distinção entre aspectos produtivos do campesinato e o agronegócio.....	58
Tabela 5: Conflitos no campo nos municípios do Território do Sertão Produtivo em 2011....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 Percurso Metodológico.....	15
1.1 Coleta de dados e processo de análise.....	19
2 O ciclo de formação.....	21
3 A estrutura do texto.....	25
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS POVOS DO CAMPO.....	26
1.1 A Proposta da Educação do Campo.....	29
1.1.1 A Organização do Trabalho Pedagógico e a Educação do Campo: questionamentos sobre a estrutura escolar.....	32
1.1.2 As Políticas Públicas conquistadas.....	34
1.2 Entre o legal e o real: o caso do município de Guanambi e da comunidade de Mutãs.....	36
1.2.1 Essa escola é uma escola do campo?.....	38
2 JUVENTUDE E JUVENTUDE DO CAMPO: conceituando Juventude(s).....	44
2.1 Dentre as juventudes a Juventude do Campo.....	48
2.2 Os jovens do campo e a educação escolar: do ficar sem estudo, ao estudar para sair.....	51
3 O “CAMPO” DA JUVENTUDE DO CAMPO: a questão agrária no Brasil.....	56
3.1 O Campesinato frente ao Capitalismo.....	60
3.2 O Chão de que falo e de onde falo: a comunidade de Mutãs.....	63
3.2.1 Pertencimento ao Território do Sertão Produtivo.....	68
3.2.2 Pertencimento ao Semiárido.....	76
3.3 E onde estão os jovens do campo de Mutãs nesse contexto?.....	80
4 A JUVENTUDE DO CAMPO AOS OLHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE DE MUTÃS: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.....	82
4.1 Sobre o reconhecimento da juventude do campo pelos profissionais e pela escola.....	83
4.2 As linhas que se cruzam.....	86
4.3 Tessituras a se fazer.....	93
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES.....	114

INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido na linha de pesquisa *Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo* do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, teve como objetivo analisar como os profissionais da educação da comunidade de Mutãs veem os jovens do campo e como esta visão interfere na organização do trabalho pedagógico das instituições em que trabalham.

Exemplificando como podem ser fortes os laços que unem pesquisadora à temática de estudo, não escrevo do chão alheio, falo de onde vivo; não trago problemáticas que não são inerentes a mim enquanto pessoa ou profissional, essa é a base que constitui a pesquisadora, sou jovem do campo e professora da comunidade de Mutãs, um pequeno distrito da cidade de Guanambi-Bahia, situada a cerca de 700 quilômetros de Salvador, distrito este marcado por uma realidade de abandono escolar, índices baixos de progressão nos estudos e constante migração da população jovem. Nasci e moro nessa comunidade, e desde a educação básica me angustiava ao ver meus colegas e amigos abandonando os estudos e muitos deles migrando, ou mesmo perceber que a continuidade nos estudos e a permanência na comunidade eram coisas discordantes, que sempre me fizeram ser uma das exceções.

Pensar a relação dos sujeitos com a educação escolar foi o que me motivou a ingressar no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, lá iniciei meus estudos teóricos sobre a Educação do Campo, por ser o campo meu espaço de vida, de trabalho, de toda a minha história familiar. Participei do grupo de estudo e do curso de extensão “O rural como espaço de vida” cujos debates e estudos posteriores me instrumentalizaram teoricamente com a consciência de que nós sujeitos do campo devemos lutar para que a educação preconize o campo como espaço de vida.

Essas angústias, reflexões e convicções sobre a educação destinada aos povos do campo me fizeram assumir com muito mais responsabilidade a docência, tendo como alunos jovens do campo. Ver meus alunos correndo riscos em transportes escolares inadequados, não participando de atividades e até perdendo de ano pela falta de transporte. Ver muitos deles desistindo dos estudos, migrando, se submetendo a trabalhos exploradores, ver que as escolas muitas vezes tratam esses jovens sem formação política, sem considerar seus sonhos e lutas, com uma intencionalidade formadora baseada na lógica “quem estuda não fica no campo, quem fica no campo não precisa de estudo”.

Assim, dentro dessa temática e a partir das experiências vividas e de estudos teóricos realizados delinee a problemática que orientou meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (SILVA, 2011), tendo como propósito identificar e analisar qual era o sentido atribuído à educação escolar por jovens cortadores de cana da comunidade de Mutãs. O resultado desse estudo evidenciou que esses jovens perpetuam o discurso hegemônico da importância da educação para garantia de direitos e de uma vida melhor, mas quando relacionada à suas vidas ela aparece como algo distante ou atrelada à desconstrução da identidade camponesa. Eles não viam relação entre a vida no campo e a educação escolar que é tida como meio de buscar uma “vida melhor” na cidade.

Esse distanciamento entre os jovens do campo e a educação escolar, ou a visão da mesma como meio para ida para a cidade me levaram a outros questionamentos: como esses jovens são vistos pela escola? Seria esse distanciamento fruto da invisibilidade desse sujeito enquanto jovem do campo na educação escolar?

Assim, diante do resultado desse trabalho anterior e as problemáticas geradas por ele constituiu-se o desejo de pesquisar como os profissionais da educação da comunidade de Mutãs veem esses jovens que frequentam as escolas do distrito e como esta visão interfere na organização do trabalho pedagógico das mesmas? Assim, para realização da pesquisa elencamos como objetivos deste estudo:

- Identificar e analisar como os profissionais da educação das escolas investigadas veem os jovens do campo e como isso implica na organização do trabalho pedagógico;
- Analisar o projeto político pedagógico das escolas para identificar se e como os jovens do campo aparecem no mesmo;
- Contextualizar de forma descritiva a comunidade de Mutãs nos aspectos social, geográfico, político e econômico e como essa realidade é contemplada pelas escolas estudadas no que tange aos aspectos relacionados aos jovens do campo;

No decorrer da coleta de dados outro objetivo foi construído não só pelo caráter do Mestrado Profissional, mas principalmente pelo compromisso ético com os participantes da pesquisa e com a comunidade. Diante do pouco conhecimento dos profissionais pesquisados sobre a proposta da Educação do Campo realizamos um ciclo de formação, entendendo-o como um momento de estudo sobre tal realidade, sobre a juventude do campo e sobre a Educação do Campo. Assim a organização e realização do ciclo, proposto pelos próprios sujeitos pesquisados, tornou-se o produto deste estudo, à pesquisa compôs um quadro de análise da realidade da comunidade local que subsidiou os debates do ciclo, ao mesmo tempo em que o próprio ciclo de formação, por ter ocorrido concomitante a pesquisa, se estabeleceu como forma de convalidar os dados coletados nas entrevistas.

GIL (1999, p. 52) afirma que “a escolha do tema de pesquisa sempre indica algum tipo de comprometimento”, assim, com esse estudo esperamos contribuir para o reconhecimento da juventude do campo no âmbito educacional, alargando as discussões sobre os desafios da Educação do Campo nos anos finais da educação básica. Bem como fornecer dados que possam ser utilizados na proposição de políticas públicas para os jovens do campo e para a implementação da Educação do Campo nas escolas.

1 Percorso Metodológico

Segundo Carneiro (1998) até bem recentemente, a juventude do campo passava despercebida pelas pesquisas acadêmicas e projetos voltados para o campo. E mesmo que esse campo de estudos tenha ganhado mais destaque nos debates acadêmicos nas últimas décadas ainda não existe uma produção expressiva em termos de quantidade. Nilson Weisheimer (2005, p. 10-14), em estado da arte realizado sobre a temática, revela que entre 1992 e 2004 havia apenas cinquenta publicações dentre artigos, dissertações, livros e teses sobre juventude do campo, desses apenas oito sobre juventude e educação rural e nenhuma destas produções sobre a região nordeste.

Segundo dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando para busca os termos: *juventude rural*, *juventude do campo*, *jovem rural*, *jovem do campo*, observa-se atualmente uma maior frequência nos estudos na área, com trinta pesquisas de mestrado e doutorado entre os anos de 2011 e 2012¹. Entretanto, se a temática vem se significando no campo científico sua maior popularidade está presente nos estudos das ciências agrárias e da sociologia rural. Estes estudos certamente contribuem muito, pois discutem principalmente as condições materiais da vida desses jovens, contudo, diante dos índices educacionais comparando campo e cidade evidenciamos a relevância de estudos sobre a relação da educação escolar com os jovens do campo.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), em sua Síntese de Indicadores Sociais, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais no meio rural em 2013 foi de 20,8 % enquanto que a do meio urbano é de 6,4 %, e a média de anos de estudo da população, das pessoas de 25 anos ou mais de idade, no meio rural é de 4,4 anos, enquanto que o da área urbana é de 8,2 anos.

¹ No período da pesquisa ainda não estavam disponíveis as pesquisas de 2013 e 2014.

O reconhecimento da juventude do campo nas pesquisas sobre educação e na própria sociedade perpassa pelo reconhecimento desses, como sujeitos sociais extremamente interligados com as mudanças e conflitos presentes no campo e na educação, sendo assim também tema de debate nas discussões sobre Educação do Campo.

Para realização deste estudo optamos por uma abordagem que leva em consideração a complexidade da realidade e dos sujeitos nela inseridos: a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2004, p. 21) tal abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esse tipo de pesquisa segundo Neves (1996, p. 1) surgiu da Antropologia e da Sociologia, e nos últimos 30 anos vem ganhando espaço na área da educação.

Ao optar por uma abordagem qualitativa o pesquisador deve cumprir seus pressupostos desde o momento da coleta de dados até a interpretação e análise dos mesmos, numa dinâmica em que esteja presente sua imersão no campo da pesquisa, evidenciando assim as características mais marcantes da pesquisa qualitativa que são a flexibilidade e a diversidade metodológica (GONZALEZ REY, 2005). Segundo Gonzaga (2006, p. 70) essa diversidade metodológica traz consigo a vantagem de contrastar os dados obtidos, trazendo novas informações além de possibilitar a validação das mesmas.

Teixeira (2001, p. 124) afirma que a investigação qualitativa pode ser operacionalizada com base em estudos exploratórios e estudos de caso. Essa pesquisa se constituiu como um estudo de caso que de acordo com Ventura (2007, p. 384) “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

O estudo de caso é uma pesquisa sistemática de uma instância específica que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição dentre outros, ou seja, entende-se o caso como um “sistema delimitado” tratado como entidade única, singular (ANDRÉ, 2005, p. 52). Neste estudo o “caso” pesquisado refere-se à comunidade de Mutãs, mas especificamente a duas escolas da comunidade, uma que oferece os anos finais do ensino fundamental e a outra o ensino médio, e que juntas atendem os jovens do campo da região. A opção por duas escolas se deu pela intenção de não deter a análise à instituição em si, mas sim sobre a questão de como os jovens do campo são vistos pelos profissionais e pelas instituições escolares da comunidade de Mutãs em que atuam.

De início fora feito o contato com a direção dessas escolas, após obter o consentimento para realização da pesquisa nas instituições a proposta foi apresentada aos

professores, assim compomos um grupo com vinte e um professores(as) incluindo a gestão das escolas que assinaram o termo de consentimento, responderam o questionário e participaram das entrevistas.

Denominaremos as escolas pesquisadas como escola A e escola B, Uma oferta à educação fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três períodos, e a outra oferece o ensino médio no período vespertino e noturno. Mesmo as duas escolas estando localizadas na vila da comunidade de Mutãs a escola A consta nos dados do censo escolar 2013 como sendo urbana, já a escola B é classificada como rural, essa discordância em ser a vila do distrito espaço rural ou urbano será abordada mais adiante.

A escola A é a escola mais antiga da comunidade e fora reformada recentemente tornando-a uma das duas escolas da comunidade com melhor estrutura física. Ela atendeu em 2013 cerca de 39% dos alunos matriculados nas quatro instituições escolares da comunidade: 600 alunos, sendo a maioria dos anos finais do ensino fundamental. A escola B tem menos de dez anos de funcionamento, e oferta o ensino médio para 300 alunos, cerca de 20,5% do alunado de todas as escolas da comunidade, segundo dados do censo escolar 2013.

Juntas essas escolas atendem mais de 50% do alunado da comunidade e atendem também crianças e jovens do meio rural de municípios vizinhos, contudo ambas possuem índices consideráveis de abandono. Segundo dados do censo de 2013, a escola A teve uma taxa de abandono de 11,3% sendo a maioria de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, e a escola B teve uma taxa de 10,9% sendo em maior número de alunos do segundo ano do ensino médio.

Tabela 1: Infraestrutura das escolas pesquisadas

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS		
	Escola A	Escola B
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim	Sim
A escola possui biblioteca?	Sim	Não
A escola possui cozinha?	Sim	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não	Não
A escola possui sala de leitura?	Não	Não
A escola possui quadra de esportes?	Sim	Sim

A escola possui sala para a diretoria?	Sim	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não	Não
Abastecimento de água	Rede pública	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública	Rede pública
Destino do esgoto	Fossa	Fossa
A escola é acessível aos portadores de deficiência?	Não	Não
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim	Não
Acesso à internet	Sim	Sim

Fonte: Censo Escolar/INEP 2013. Organizado por Meritt. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escolas>. Acesso em: junho de 2014.

Embora a estrutura física das escolas seja considerada boa, ainda existem algumas carências como biblioteca para escola B, salas de leitura, laboratório de ciências, sala de atendimento especial, atendimento da rede pública de esgoto, as quadras não são cobertas e a internet não é disponibilizada para os alunos, embora existam laboratórios de informática nas duas escolas.

Para garantir o sigilo da identidade dos sujeitos pesquisados dessas duas escolas foi utilizado como codinomes de plantas da caatinga por ser o bioma predominante na região. Assim os vinte e um docentes serão aqui denominados como: Aroeira, Cedro, Espinheiro, Umbuzeiro, Juazeiro, Xiquexique, Braúna, Pau d'arco, Barriguda, Angico, Imburana, Arapiraca, Mandacaru, Cacto, Cumaru, Trapiá, Pinhão-bravo, Catingueira, Jurema, Palma, Mufumbo. Sendo três homens e dezoito mulheres, com idade entre 23 a 58 anos (média: 36 anos); treze deles autodenominaram-se pardos, três negros e seis brancos. Nove deles residem na sede do município e deslocam-se diariamente e os demais moram na vila da comunidade de Mutãs.

A maior parte dos docentes, quatorze, é da escola que atende os anos finais do ensino fundamental e apenas sete são da escola que oferta ensino médio, isso porque quatro profissionais foram transferidos e não participaram de todo o processo de coleta de dados. As transferências e a falta de professores fizeram com que a escola funcionasse boa parte do primeiro semestre do ano de 2014 apenas com metade do quadro docente. Tal situação já revela um dos desafios das escolas do campo: a falta de profissionais ou a permanência dos mesmos nas escolas.

Outra característica referente ao perfil dos profissionais pesquisados que demonstra outro desafio para as escolas do campo refere-se à formação, oito dos profissionais só possuem formação em pedagogia e atuam nos anos finais da educação básica, quatro estavam durante a pesquisa em processo de formação na área específica, um(a) não informou a formação e apenas oito possuíam formação na área de atuação, formação esta obtida anos após o início de atuação na docência.

1.1 Coleta de dados e processo de análise

Para coleta de dados foi utilizado inicialmente um questionário que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”. Neste estudo o uso do questionário foi empregado pela necessidade de obter algumas informações sobre o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e levantar outras informações sobre o estudo para serem contrastadas com as informações das entrevistas.

Também apliquei o questionário com 363 alunos dos cinco anos finais da educação básica dessas escolas a fim de ter em mãos dados sobre o perfil desses jovens e sobre questões relacionadas à problemática investigada que contribuiriam posteriormente no debate com os profissionais pesquisados.

A fim de identificar se e de que forma a juventude camponesa é abordada e como a realidade da comunidade é tratada no Projeto Político Pedagógico das instituições participantes da pesquisa fez-se o uso da análise documental conceituada por Lüdke e André (1986) como uma busca de identificações factuais nos documentos a partir de questões de interesse.

Posteriormente foram levantadas algumas informações nos questionários e sobre a comunidade para compor um pré-roteiro de perguntas abertas (APÊNDICE A) que foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, com os profissionais pesquisados. Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 10) definem a entrevista como uma conversação de natureza profissional, sobre determinado assunto e com objetivos específicos. A opção pela entrevista semiestruturada se deu por sua flexibilidade, pois como afirma Appolinário (2006, p. 134) ela é uma entrevista focalizada a qual embora também tenha como base um roteiro, abre espaço para certa flexibilidade, já que pontos podem ser acrescentados ou redefinidos de forma imprevista de acordo com o decorrer da entrevista.

As entrevistas partiram do debate sobre os jovens que frequentam as instituições escolares, da realidade da migração e descontinuidade dos estudos, da apresentação de alguns índices comparativos entre campo e cidade quanto à escolarização e de dados provenientes do questionário aplicado com os alunos.

Concomitante a esse processo foi utilizado à observação participante definida por Minayo (2004) como um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade científica, estabelecendo interações com os sujeitos presentes no espaço observado e tendo o diário de campo como instrumento de registro. Ela foi utilizada para coletar dados sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas e como a realidade da comunidade era abordada no que tange a juventude do campo. O processo de observação se deu durante cinco meses, entre dezembro de 2013 a julho de 2014, nos espaços internos das duas escolas (pátio, auditório, cantina, sala dos professores, secretaria, sala de aula) e em espaços externos (aula de campo na comunidade). Ocorrendo também em reuniões, comemorações, ensaios, culminância de projetos, gincana e horas cívicas. A observação apesar de difícil, pela dificuldade de manter o foco diante de tantas situações, foi importante, pois possibilitou coletar informações que não estavam presentes no Projeto Político Pedagógico das escolas, assim como para validar ou não o que estava posto nos PPPs e nas falas dos entrevistados.

Feita a coleta de dados iniciei o processo de análise que segundo Triviños (1996, p.161) pode ser operacionalizada da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação (tratamento e reflexão).

Na primeira etapa selecionei as informações dos questionários, transcrevi as entrevistas e pré-agrupei os dados da observação. Na segunda etapa da análise, houve a reorganização dos dados coletados a partir do recorte e agrupamento dos textos, tidos aqui como anotações das observações, as respostas dos questionários, a transcrição das entrevistas, e a análise documental vinculados aos objetivos da pesquisa. A terceira etapa foi a de interpretação, a qual segundo Gil (1999, p. 168) tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos, nessa fase utilizamos a triangulação, que Kemmis (1992) define como um cruzamento planejado entre as diferentes fontes de dados.

2 O ciclo de formação

Como afirmado anteriormente à ideia do ciclo de formação surgiu pelo desconhecimento da proposta da Educação do Campo por parte dos profissionais das instituições pesquisadas. Assim, por interesse dos próprios profissionais, pelo caráter do Mestrado Profissional, e principalmente pelo compromisso ético com os participantes da pesquisa e com a comunidade, fora evidenciada a relevância de ofertar um ciclo de formação, entendendo-o como um momento de estudo sobre tal realidade, sobre a juventude do campo e sobre a proposta da Educação do Campo.

O ciclo de formação intitulado “*Educação do Campo: dos Princípios e Fundamentos à Organização do Trabalho Pedagógico*” do qual participam professores e funcionários das instituições pesquisadas e alguns membros da comunidade, ocorreu entre agosto e dezembro de 2014 com encontros semanais, compondo uma carga horária de 180 horas.

Figura 1: Cartaz do ciclo de formação



Embora a imagem representativa da Educação do Campo seja o girassol, pois como o homem do campo orienta-se pelo sol, para o cartaz do ciclo fora escolhida a xilogravura “Umbú” de Jorge Borges, por conta de uma aula de campo da(o) docente que também denominamos de Umbuzeiro, da qual participei durante o período de observação. O Umbuzeiro para nossa região é sinônimo de resistência, de força, de vida.

Como exposto no cartaz acima, o ciclo foi composto por três etapas inter-relacionadas: I Etapa: “*Princípios e Fundamentos da Educação do Campo*”; II etapa: “*A realidade do campo brasileiro*”; III etapa: “*A organização do Trabalho Pedagógico fundamentada na Educação do Campo*”. Tal divisão se deu a partir de alguns pontos evidenciados na coleta de dados como o reconhecimento das escolas pesquisadas como escolas do campo, da educação como um direito dos povos do campo, dos jovens como jovens do campo, da urgência que as instituições tem de conhecer e problematizar a realidade do campo, e a necessidade da escola como instituição coletiva pensar tais questões que devem orientar sua Organização do Trabalho Pedagógico. No decorrer dessas três etapas contamos com a participação de colaboradores: professores da Universidade do Estado da Bahia, representantes sindicais, de movimentos sociais e organizações não governamentais, além de agricultores e profissionais da educação da própria comunidade.

Na primeira etapa trabalhamos o histórico da educação destinada aos povos do campo, o movimento Por uma Educação do Campo, a distinção entre educação rural e Educação do Campo, os Marcos Legais da Educação do Campo, seus princípios e sobre o livro didático. Esta etapa foi importante, pois revivendo suas memórias e analisando a realidade da comunidade os profissionais não foram só percebendo a escola como uma escola do campo, mas também foram se afirmando como sujeitos do campo.

***Mufumbu:** Sabe de uma coisa, a gente fica falando assim, como se fosse algo distante, e não é! Isso não é algo que estranho a nós, porque nós somos sujeitos do campo, não é?! Todo mundo aqui viveu isso aí, então nós somos do campo sim. (ciclo de formação, agosto de 2014)*

E analisando a história e os projetos de educação perceberam também que eles vivenciaram, assim como todos os trabalhadores do campo, fora parte de um processo de constituição estrutural do nosso país influenciado por uma política econômica, o capitalismo. Com isso vem a ideia de coletividade, processo histórico, de luta, pois evidenciamos a invisibilidade dada aos movimentos de luta dos camponeses.

Ao trabalhar com os marcos legais da Educação do Campo, com o que se tem sobre a Educação do Campo no Plano Estadual de Educação da Bahia e no projeto do Plano Municipal de Guanambi, evidenciamos as discrepâncias entre o legal e real, mas tais documentos foram compreendidos como instrumentos para cobrança dos Governos, tanto que surgiu no debate a necessidade colocar os pais dos alunos e a comunidade em si a par do conteúdo desses documentos.

Discutindo os princípios da Educação do Campo o sentimento maior observado fora a angústia, o querer colocar aquilo em prática, mas não saber como. Tal fato gerou tanto esperança nos otimistas, quanto descrença naqueles que não acreditam na concretização da Educação do Campo diante das condições da educação pública brasileira. Após muitos debates chegamos a conclusão de que não será a educação sozinha que “salvará a humanidade” ou mudará a vida dos povos do campo, mas ela tem sim condições e o dever de junto com esses sujeitos construir uma educação que respeite os povos do campo, que construa uma outra sociabilidade, que forme sujeitos de luta pelos seus direitos. E tal educação não será construída por cartilhas, mas sim pela análise coletiva da realidade dos envolvidos.

Na segunda etapa as discussões pautaram-se em questões referentes ao campo brasileiro, numa dimensão macro e micro da realidade. Partindo da distinção de dois projetos de desenvolvimento do campo, um econômico e outro humano, trabalhamos a questão agrária brasileira, enfatizando a concentração de terras, o agronegócio, a luta dos movimentos sociais e também abordamos o pertencimento de Mutãs ao Território do Sertão Produtivo e ao semiárido. Com isso pudemos refletir sobre a situação do campesinato e dos jovens da comunidade percebendo que a migração tão marcante na nossa região não é uma questão opcional, mas sim um problema estrutural do qual a escola, as Políticas Públicas e os governos geralmente tem ignorado. Estabelecer coletivamente elos de ligação entre tal realidade e a educação foi o ponto mais relevante para mim enquanto pesquisadora e moradora da comunidade, porque tal realidade era desconhecida para mim e para a maioria dos participante do ciclo. Vivemos em um lugar e muitas vezes não paramos para pensar as origens dos problemas que enfrentamos e sem esse conhecimento não há luta por mudança que vigore.

Na terceira etapa, a discussão tomou a direção da Organização do Trabalho Pedagógico da escola numa perspectiva geral e didática. Debatemos sobre gestão, organização dos tempos de aprendizagem, currículo, projeto político pedagógico, finalidades da educação sempre questionando o porquê da escola estar assim organizada, em disciplinas, com divisão

do tempo, fundamentada no trabalho individual, e sobre as possibilidades de mudança fundamentadas na Educação do Campo. Nesta etapa evidenciaram-se os debates sobre o trabalho coletivo envolvendo funcionários, gestores, professores e alunos, o calendário escolar, a vinculação dos conteúdos ao campo e principalmente a participação da comunidade na elaboração e execução do projeto educacional da escola. E por mais que estivéssemos discutindo algo particular de cada escola, o debate expandiu-se para um projeto de educação da comunidade.

No apêndice B consta uma breve descrição das atividades realizadas em cada encontro do ciclo. O mesmo se estabeleceu como um espaço coletivo de aprendizagem, porque discutimos Educação do Campo não como algo distante, como mais uma teoria educacional, e sim partimos da realidade da comunidade. Pelas as avaliações positivas, o ciclo se constituiu como primeiro passo para construção da Educação do Campo em Mutãs, tendo ciência de que serão necessários tantos outros passos, mas fica a certeza de que o debate coletivo e a mobilização são fundamentais.

3. A estrutura do texto

Esta introdução trouxe um pouco dos caminhos que levaram a este estudo como marcas da pesquisadora enquanto pessoa, estudante e profissional. Foram expostos os objetivos que conduziram o estudo, percursos metodológicos, a caracterização dos sujeitos e das escolas pesquisadas e apresentei o ciclo de formação enquanto produto do mestrado profissional. Adiante trago o referencial teórico deste estudo e os resultados alcançados, assim sendo, visando compor um referencial contextualizado sobre aspectos referentes a juventude do campo no âmbito conceitual e relacionado à educação e ao cenário do campo brasileiro. A estrutura deste texto traz uma linha de raciocínio que fora utilizada para compor as etapas e encontros do ciclo de formação, deste modo, este relatório técnico-científico é composto por 4 capítulos.

O primeiro capítulo, *A educação escolar e os povos do campo*, aborda a relação entre os povos do campo e a educação escolar trazendo um apanhado histórico dessa relação vinculando alguns acontecimentos históricos ao distanciamento ainda presente entre os povo do campo e a escola. Traz-se ainda um debate sobre a proposta de Educação do Campo como contraposição à educação rural no Brasil. Estabelece-se um paralelo entre as políticas públicas conquistadas pelo movimento por uma Educação do Campo, a realidade vivenciada no

município de Guanambi e os desafios de se constituir uma identidade de escola do campo nas instituições da comunidade de Mutãs.

O segundo capítulo, *Juventude e juventude do campo: conceituando juventude(s)*, versa sobre o surgimento do conceito de juventude e os debates que levam a ideia de juventudes e dentre elas a juventude do campo. Feito isso, inicia-se no debate da relação do jovem do campo com a educação escolar partindo de um estudo anterior, realizado em 2011 (SILVA, 2011), relacionando dados do estudo referido com os dados coletados nesta pesquisa, evidenciando os sentidos atribuídos a educação escolar tanto pelos jovens como pelos profissionais das escolas pesquisadas.

No terceiro capítulo, *O “campo” da juventude do campo: a questão agrária no Brasil*, busca-se contextualizar a realidade do campo brasileiro abordando temas gerais como o campesinato, o avanço do capitalismo no campo pelo agronegócio. Articula-se a esse debate a descrição da comunidade de Mutãs e seus pertencimentos ao Território do Sertão Produtivo e ao semiárido nordestino, assim como a situação da juventude da comunidade diante de tal cenário.

O quarto capítulo, *A juventude do campo aos olhos dos profissionais da educação da comunidade de Mutãs: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer*, apresenta o debate sobre o reconhecimento da juventude do campo pela escola e por seus profissionais, evidenciando que na realidade pesquisada algumas linhas já se cruzam em direção a tal reconhecimento, mas ainda há tessituras a se fazer para um maior estreitamento entre o jovem do campo da comunidade e a educação escolar.

Por fim, trago algumas palavras finais sobre o estudo, entendo-o como uma etapa de um processo maior de formação e reflexão para mim como pessoa e profissional da educação e para a comunidade, buscando romper com a invisibilidade que a juventude camponesa vem sofrendo e tendo em vista contribuir para a construção de uma educação realmente comprometida com nossa luta enquanto sujeitos do campo.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS POVOS DO CAMPO NO BRASIL

O modelo de educação destinada aos povos do campo tem fortes ligações com o modo de compreensão do campo e dos seus sujeitos ao longo da história. O processo de colonização, a distribuição da terra e a interferência dos modos de produção capitalista refletem na concepção de educação.

No período colonial a negação da educação aos povos do campo esteve intrinsecamente relacionada à própria negação do direito a terra. Segundo Nascimento (2009, p. 160) até a expulsão dos jesuítas em 1759 a educação era destinada a uma pequena parcela da população brasileira, excluindo escravos, mulheres e agregados. Mesmo sendo um país eminentemente agrário, desde o Brasil império até início da República não existiu em nenhum documento legal o interesse em garantir aos povos do campo a educação como um direito (NASCIMENTO, *ibid.*)

A negação do direito à educação para a classe trabalhadora do campo perdurou até que, com o contexto histórico e o movimento do capital no campo foram surgindo às iniciativas de educação rural (DAMASCENO, 1991). Segundo Calazans, Castro e Silva (1981) foi somente a partir da década de 30 que o Estado, empresas e organizações internacionais começam a intervir efetivamente sobre a educação rural visando a “modernização da agricultura” e a formação de mão de obra.

O termo educação rural refere-se à educação destinada aos povos do campo que fundamentada no que Arroyo (2007) chama de “paradigma urbano”, a vida urbana é tida como ápice da civilização, possuidora de cultura, e conseqüentemente, de direitos. Tudo isso segundo Fernandes (1999, p. 29) devido ao estabelecimento de um sistema de subordinação do campo à cidade, do modo de vida rural ao modo de vida urbano.

Entre as décadas de 30 e 40 temos o “ruralismo pedagógico” e os pacotes internacionais de educação que se estenderam até a década de 70, calcados numa formação técnica servindo para inserção do modo capitalista de produção no campo, para formação de mão de obra para o agronegócio evitando a superlotação das cidades devido aos processos migratórios.

O “ruralismo pedagógico”, influenciado pela Escola Nova, buscava a fixação do homem do campo no meio rural, já que devido à crise econômica do período entre guerras as cidades não absorviam mais o crescente volume de mão de obra proveniente dos processos migratórios. Junto a isso havia a preocupação com o controle dos conflitos sociais que poderiam se dá pelas condições precárias da população pobre. Percebe-se deste modo que embora esta ação preconizou

a permanência no campo, em nenhum momento houve a preocupação com os sujeitos. A motivação era garantir o bem estar das cidades e evitar possíveis mobilizações sociais.

A fixação do homem do campo também estava atrelada à elevação da produção do campo, por meio da formação técnica agrícola que garantiria a modernização da agricultura com a utilização dos produtos e máquinas das empresas agrícolas em ascensão, como também a formação da mão de obra para as mesmas. Caberia à educação preparar as populações do campo para o modo de produção capitalista (RIBEIRO, 2010).

As ações de assistência técnica e de extensão rural desenvolvidas no Brasil como políticas públicas desde a década de 40 e que perduraram até hoje, seguem nessa mesma lógica: modernização do campo pela inserção do modelo capitalista de produção, a exemplo temos a criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – Abcar² (FONCECA, 1985, p. 183-184). Conseqüentemente tem-se um crescente aumento na criação de cursos de agronomia e técnico agrícola visando a “modernização do campo”.

A educação rural e a formação dos engenheiros e técnicos agrícolas, no Brasil, foram usadas como instrumentos educativos do capital para a expropriação da terra combinada à proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos. (RIBEIRO, 2010, p. 180)

Uma justificativa para tal afirmação de Ribeiro (ibid) está relacionada ao fato de que tanto no ruralismo pedagógico, nas ações de assistência técnica e extensão rural quanto nos constantes “pacotes educacionais” das iniciativas de educação rural é marcante a interferência, direta ou indireta, de empresas e organizações internacionais ligadas ao grande capital monopolista, fortemente beneficiado com tal processo. Outra justificativa está relacionada à Questão Agrária brasileira na qual o modelo de produção priorizado baseia-se no latifúndio.

Segundo Silva (2002) nas décadas de 50 e 60 ocorreu no Brasil um processo inverso à despreocupação quanto à formação escolar dos trabalhadores e aos anseios do “ruralismo pedagógico” da década de 30. O projeto de desenvolvimento nacional primava pela formação de mão de obra escolarizada fundamentada numa “concepção evolucionista” entre campo-cidade. Reforçando o vínculo de uma imagem de atraso e ignorância ao meio rural.

²Instituição extinta em 1974, substituída pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural-Embrater que mesmo sendo extinta em 1990 deu origem as Empresas de Assistência e Extensão Rural-Emater, que vem sendo privatizada em diversos estados (RIBEIRO, 2010, p. 178).

A partir de 1950, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador (Abraão, 1986), as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização, cabendo à escola oferecer uma formação universal e única, e que os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, os métodos e técnicas que utilizavam e a formação do professorado. (SILVA, 2002, p. 68)

Nascimento (2009, p. 161) assinala que as propostas da década de 30 e as reformas e programas educacionais subsequentes tinham forte interesse dualista de perpetuar a diferenciação entre a educação destinada aos filhos da elite (ensino intelectual) e outra destinada aos filhos dos trabalhadores rurais e operários (ensino profissional). Segundo Leite (1994) mesmo o Brasil sendo um país eminentemente agrário, a educação rural nunca passou de programas e projetos de natureza socioeducativa, como exemplo, Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL (1967) e o EDURURAL (1982) entre outros que sempre priorizaram as vontades do sistema capitalista e nunca atenderam de fato os reais interesses dos povos do campo.

A desvinculação do sujeito do campo com a educação escolar é fruto desse processo histórico tão marcante que mesmo com a educação passando a ser constitucionalmente um direito de todos desde 1988, ainda hoje perduram as discrepâncias nos índices educacionais entre campo e cidade. E mesmo quando foram elaboradas novas legislações pensando-se a educação no campo, este se fez fundamentado na égide da “adaptação”, como bem ressalta Marques (2010, p. 41). A LDB/96 no artigo 28 cita como dever dos sistemas de ensino fazer as adaptações necessárias à vida rural, ou seja, a educação oferecida aos sujeitos do campo é a mesma pensada para a cidade, só que agora com alguns ajustes garantidos por lei.

O que se evidencia neste sistema de “adaptações”, é o preconceito em achar que “o campo” não pode formular/gerar seu próprio modelo de educação. A inferiorização e o desrespeito aos povos que vivem na e da terra prevalece quando se dissemina a ideia de que estes sujeitos não possuem cultura, não possuem saber. Acreditar nessa perspectiva é reafirmar o estereótipo de que a escola urbana é melhor do que a rural, fato que de acordo com Fernandes (1999, p. 34) “coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação”.

1.1 A Proposta da Educação do Campo

Evidente que concomitante a este processo histórico sempre existiu movimentos de resistência protagonizados pelos trabalhadores do campo e suas organizações que lutaram por uma educação diferente da imposta, de acordo com Silva (2009, p. 30) “a educação quase sempre esteve presente no conjunto das reivindicações dos movimentos sociais populares”. Esses mesmos movimentos sociais, começaram a delinear uma proposta de educação dos povos do campo, indicada no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA em 1997, materializada na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998. Nesse encontro foi formulada uma nova referência para o debate sobre a educação direcionada aos sujeitos do campo que na II Conferência passou a ser denominada Educação do Campo, ampliando o debate até o nível superior de ensino.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71).

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 34) afirmam que quando se fala de Educação do Campo não se faz referência a escolas especificadamente agrícolas, mas sim a uma escola “vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. Essa compreensão é também defendida por Caldart ao afirmar que tal educação refere-se a:

pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E,

sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele (CALDART, 2003, p. 43).

A Educação do Campo, não só respeita os sujeitos do campo, como defende uma educação na perspectiva emancipatória, uma educação que como sublinha Café (2007, p. 31) “possa constituir sujeitos, homens e mulheres, identificados com a emancipação humana, com a transmutação das desigualdades de gênero, raça, etnia, em que as diferenças sejam afirmadas no sentido da (re) valorização da identidade camponesa”.

O movimento Por uma Educação do Campo luta para que a cultura, os saberes e os próprios sujeitos do campo sejam respeitados e reconhecidos como sujeitos de direitos. Nesse paradigma os sujeitos do campo são atuantes na construção desse novo modelo de educação para um novo projeto de sociedade.

Evidentemente que esta educação não se limita à escola, mas ela é sim um dos espaços a serem conquistados. Assim a Educação do Campo não acontece simplesmente na escola situada no meio rural ou que atente os sujeitos que nele vivem, para que seja Educação do Campo é necessário levar em consideração todos os princípios e fundamentos de uma educação comprometida com os direitos, a história, as dificuldades, as políticas, ao modo de viver dos povos do campo. E o campo o qual é referido denota “espaço de vida, de produção de bens materiais, culturais e simbólicos, em que a terra é mais do que a terra, a produção mais que produção, porque é cultivo do ser humano, de relações sociais, de projetos e sonhos”, ressalta Arroyo (1999). Caldart afirma que:

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2004, p. 15).

Essa educação se fundamenta na existência de escolas do campo, que consistem em “escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 27). E mais do que isto, uma educação aliada a um projeto popular de desenvolvimento de uma nova sociedade (BENJAMIN; CALDART, 2000). Uma educação não contrária a da

cidade, visto que nesse novo projeto ambas partilhariam a mesma função social: a da formação humana e crítica, na emancipação humana, promovendo um novo desenvolvimento de campo e de sociedade.

A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Deste modo a Educação do Campo delinea-se como uma educação comprometida com a formação histórica-política-cultural dos povos do campo, com a formação humana universal, com uma proposta específica de desenvolvimento do campo, com um novo projeto de sociedade. “É um imperativo do ponto de vista político, ideológico, cultural, não somente para fortalecer um projeto de sociedade, mas porque a situação da educação no campo brasileiro ainda é negada aos sujeitos que vivem da terra” (BATISTA, 2006, p. 4).

1.1.1 A Organização do Trabalho Pedagógico e a Educação do Campo: questionamentos sobre a estrutura escolar

Numa dinâmica em que se pretende uma educação condizente com os propósitos de emancipação e formação humana, que tenha o campo e seus sujeitos como bases torna-se necessário pensar a organização do trabalho pedagógico (OTP), o qual será abordado aqui na perspectiva da educação escolar.

Para Freitas (2012) a Organização do Trabalho Pedagógico se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, e ambos estão aportadas em uma teoria pedagógica que por sua vez fundamenta-se em uma teoria educacional. Nessa perspectiva a organização do trabalho pedagógico é a articulação de todos os sujeitos e ações desenvolvidas na escola com vias a concretizar seus objetivos, suas finalidades, sua função.

Partindo dessa premissa Freitas (2012) elabora uma crítica ao modelo de organização do trabalho pedagógico vigente, afirmando ter este a função da manutenção da sociedade capitalista. A escola capitalista, primando à subordinação e a exclusão, cumpre seu papel pelo modo como organiza os conteúdos, os espaços e tempos de

aprendizagem, os métodos de ensino e avaliação, nas relações fundamentadas numa estrutura de poder e pelos processos de homogeneização (BARBOSA, 2012, p. 54). Desta maneira a organização do trabalho pedagógico sendo concretizada desta forma contrapõe-se aos princípios que orientam a Educação do Campo, isso porque esta se contrapõe ao capitalismo, e fundamenta sua luta na construção de outra sociabilidade.

Segundo Freitas (2012) os aspectos centrais que devem ser superados da OTP da escola capitalista referem-se à ausência do trabalho enquanto princípio educativo, a fragmentação do conhecimento, a desconexão entre os objetivos e os processos avaliativos e a gestão escolar autoritária. Tudo isso leva a processos de fragmentação do trabalho pedagógico, pois impede o trabalho coletivo e conseqüentemente a possibilidade dos sujeitos da escola: professores, gestores, alunos e funcionários construir uma educação fora e contra a lógica do capital. É preciso romper com a ideia de que a escola é um espaço de trabalhos individuais que somados promovem a formação, nessa dinâmica cada um segue seu rumo sem perceber que esse caminhar sozinho é na verdade fruto do processo de fragmentação do trabalho pedagógico promovido pelo capital. A escola é um espaço coletivo e é na coletividade que ela deve se organizar e refletir sobre que tipo de homem/mulher quer formar. Nessa lógica é pensada a OTP na Educação do Campo.

A organização do trabalho pedagógico da escola do campo se impõe em contraposição ao trabalho pedagógico alienado e fragmentado e toma por fundamento o trabalho material, a produção real como atividade concreta e socialmente útil, necessários ao processo de humanização, na direção da sua universalidade e liberdade para superação da alienação. (SILVA, et. al., 2010, p. 178)

A Educação do Campo partindo do princípio da educação enquanto direito, traz consigo matrizes pedagógicas vinculadas à formação humana, por isso se alicerça na Pedagogia Socialista, na Pedagogia do Oprimido, na Educação Popular e no pensamento da Psicologia Histórico Cultural (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 130). Isso se deve também pelo fato de que ao se basear “em um determinado projeto de campo, e na Educação Popular em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos” (BARBOSA, 2012, p. 99), reafirmando a indivisibilidade entre a teoria pedagógica e a teoria educacional.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de educação do campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola. (SILVA et. al. 2010, p. 162)

Barbosa (2012, p. 105-109) articulando as ideias de Caldart e Arroyo cita como princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo o *trabalho, a luta social, a organização coletiva, a terra, a cultura, a história, a reflexão sobre as vivências de opressão e o conhecimento popular*.

Segundo a autora, a matriz *trabalho* refere-se ao trabalho como práxis, como base e fruto do processo de produção da existência humana, tal concepção difere da ideia de trabalho-emprego, trabalho alienado, pois é entendido como processo formativo.

A *luta social* é entendida como posicionamento diante da vida, dos desafios, da negação dos direitos, por isso constitui-se como processo de formação humana, pois é na luta que se constrói a consciência do oprimido, de que a realidade é mutável, e por isso a luta deve persistir.

Nessa dinâmica, a *organização coletiva* é estratégica e por isso constitui-se como outra matriz/princípio. Longe da lógica capitalista de individualização da existência humana, esta matriz reafirma o caráter coletivo do modo de vida dos povos do campo, e constrói uma identidade coletiva que educa e que é estratégica na luta pela garantia de direitos e por uma outra sociabilidade.

A *terra* é matriz por sua relação com o trabalho e por ser espaço não só de produção, mais de existência humana, de cultura, valores, resistências e tudo mais que a constitui como espaço de vida.

A *cultura* descrita pela autora como identidade, valores, memória, história, linguagem e modos de produção firma-se como matriz na Educação do Campo por reafirmar a existência de uma cultura camponesa e uma cultura da classe trabalhadora que está presente nas práticas sociais dos povos do campo, mas que quase sempre é negada pela escola.

A *história* como matriz traz a existência humana como fruto de um processo histórico e o sujeito como agente nessa história. Na educação do Campo firma-se o resgate e valorização da história das comunidades e dos povos do campo, das lutas, e da compreensão das ações como fruto do contínuo/descontínuo entre passado, presente e futuro.

As *vivências de opressão* relacionam-se com a Pedagogia do Oprimido, é diante do sofrimento, ou melhor, da indagação do mesmo que nos identificamos como oprimidos e podemos lutar pela nossa liberdade. E por isso são matrizes, porque podem servir para formação de consciência de classe, de coletividade, de luta.

O *conhecimento popular* se estrutura como matriz tanto na valorização dos saberes dos povos do campo, invalidando a lógica de que o conhecimento único e verdadeiro é o conhecimento científico, e também na medida em que esse conhecimento se refere a análise da própria realidade.

Esses princípios/matrizes fundamentados nas teorias pedagogias e nas teorias educacionais que orientam a Educação do Campo é que devem compor a organização do trabalho pedagógico da escola dos povos do campo, estabelecendo outra organicidade nas ações das instituições escolares.

1.1.2 As Políticas Públicas conquistadas

O movimento Por uma Educação do Campo formulado na década de 90 colocou em evidência nos debates a lógica de exclusão dos povos do campo ao direito a uma educação de qualidade que o respeitasse como sujeito histórico. Ratificando a urgente necessidade de se pensar na viabilidade de políticas educacionais para o campo, para que esses povos tenham acesso a uma educação com todas as estruturas físicas, administrativas e pedagógicas asseguradas pelo Estado.

Contudo, a dinâmica política que colocou a Educação do Campo no cenário político nacional, não provém de uma iniciativa do Estado, mas sim das lutas dos movimentos sociais do campo, movimentos sindicais, pesquisadores e militantes. Essa ação de sujeitos coletivos é, segundo Molina (2010), uma das características mais marcantes da inclusão da Educação do Campo na agenda política.

Todo esse movimento Por uma Educação do Campo fez com que outros movimentos sociais aderissem à luta, que as universidades incluíssem a temática na arena dos debates acadêmicos e que o governo garantisse os documentos legais e Políticas Públicas para a efetivação da mesma. Para Molina (2012) as políticas públicas específicas para a Educação do Campo justificam-se pela histórica desigualdade quanto ao direito a uma educação de qualidade mesmo tendo sido este garantido pela constituição 1988 no artigo 205.

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar. (MOLINA, 2012, p. 592)

Atualmente temos políticas educacionais conquistadas pelo movimento de luta Por uma Educação do Campo a exemplo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998; Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; criação do Procampo e das licenciaturas em Educação do Campo em 2007; Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional; o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera.

É certo que a cobrança dos movimentos sociais é um forte determinante no cumprimento dos direitos conquistados, entretanto mesmo reconhecendo a relevância dessas conquistas é notório que a efetivação das mesmas depende muito da disposição e do interesse dos governos estaduais e municipais isso porque como afirma Vilhena Júnior e Mourão (2012, p. 177), as ações para quem vive no campo de modo geral nascem a nível federal, e muitas vezes não são executadas a nível estadual e municipal. E quando são, deve-se considerar as recorrentes descaracterizações da proposta inicial presentes até mesmo nos documentos legais. Esse distanciamento pode ser evidenciado por dois aspectos centrais: a desconsideração do campo e o esvaziamento do objetivo maior: um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade (MOLINA, 2010).

Sobre o distanciamento do campo, Molina (2010) afirma que o mesmo se materializa em planejamentos e ações que tendem a desconsiderar o campo, aqui entendido como espaço de vida, de direitos e de lutas históricas.

Essa prática simplesmente exclui do planejamento pedagógico o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade e suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantias de sua

reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo. (MOLINA, 2010, p. 105).

Esse distanciamento do campo se relaciona diretamente ao esvaziamento da proposta de um projeto maior. Isso porque desconsiderando o campo, desconsidera-se também todo o processo histórico de negação do direito a terra e conseqüentemente de outros direitos, do controle do agronegócio no campo brasileiro, da exploração do trabalho, da violência no campo, da influência do capital nos modos de produção sem se postular “o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). O movimento Por uma Educação do Campo não questiona apenas o direito à educação, mas requer uma educação pautada na necessidade de elaboração de uma nova proposta de desenvolvimento do campo, baseado na agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, tudo isso dentro da proposta de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, não concerne apenas a uma mudança de nomenclatura de educação rural para Educação do Campo. Pensar em Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais é algo que vai além do direito a educação, de terminologias e de aspectos meramente pedagógicos. É neste sentido que discutiremos a seguir a concepção que perpassa a realidade da cidade de Guanambi, buscando apresentar o legal e o real no que se refere à Educação do Campo.

1.2 Entre o legal e o real: o caso do município de Guanambi e da comunidade de Mutãs

Apesar dos esforços para garantia do acesso a educação no campo e de uma educação de qualidade observa-se que a negação desse direito ainda perdura, como mostra os dados do censo escolar e do IBGE que evidenciam que entre 2003 e 2013 o número de escolas no campo caiu 31,4%, apenas 70.816 escolas permanecem funcionando no meio rural.

Boa parte desses fechamentos advém da política de nucleação das escolas, conforme o ocorrido no município de Guanambi com a Lei 203/2004, que dispõe sobre o Sistema de Nucleação Escolar da rede Municipal de Ensino do Município. Tal documento traz como argumento o objetivo da “maximização da qualidade da educação escolar em seus respectivos níveis oferecidos através do agrupamento de escolas localizadas na zona rural” (Lei nº 203/04, Art. 1º), entretanto o agrupamento se deu extracampo, ou seja, todas as escolas situadas no meio rural foram desativadas e os alunos transferidos para as escolas da cidade e da sede dos

distritos desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental seguindo a ausência no município de escolas de ensino médio no campo.

Essa proposta de nucleação foi (e é) seguida conforme o interesse político de cada gestor municipal, desdobrando-se em problemas como o deslocamento de crianças, jovens e adultos em transportes inadequados, como carros abertos ou ônibus em péssimas condições de uso, sem acompanhamento de monitores. Ainda é preciso observar que algumas localidades são muito distantes das escolas-núcleo³, obrigando os educandos a saírem de casa muito cedo e percorrerem quilômetros a pé.

Segundo Fernandes (1999, p. 34) “na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono (...). Como predomina a concepção unilateral da relação cidade campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem”, tal concepção reforça o determinismo geográfico como sendo o fator regulador da qualidade da educação.

O processo de nucleação das escolas do campo no país foi regulamentado pela Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, buscando melhorias no processo de ensino aprendizagem dos educandos do meio rural. Para Flores (2002, p. 1) o processo de nucleação das escolas do campo seria uma tentativa de resolver alguns dos problemas mais graves referentes às escolas rurais, como as múltiplas funções dos(as) professores(as) e a precariedade do espaço físico, entretanto recomenda-se a nucleação intracampo.

Embora o documento de regulamentação da nucleação no município aponte finalidades que podem contribuir na melhoria do processo de ensino aprendizagem, como pode ser observado no Art. 2º da Lei 203/2004:

O sistema de Nucleação Escolar da rede Municipal de Ensino tem por finalidade:

I. Proporcionar o ensino obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI. Promover o atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático-escolar, alimentação, assistência à saúde;

VIII. Estabelecer padrões essenciais de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

IX. Combater a evasão escolar intensificando ações pedagógicas, sociais e econômicas, **incluindo a mobilização da sociedade** e dos órgãos de proteção da criança e do adolescente. (Grifo nosso) (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI, 2004)

³ Escolas que atendem as crianças e jovens após o fechamento das escolas do campo.

Observa-se após 10 anos da vigência da lei de nucleação das escolas municipais de Guanambi não há uma mobilização da sociedade conforme propõe a lei, tampouco a elaboração de uma proposta pedagógica que pudesse de fato incluir as especificidades dos sujeitos do campo. Nem durante nem após a nucleação fora observado a necessidade de uma mudança na organização curricular das escolas para trabalharem com as especificidades dos sujeitos do campo. Ocorreu apenas uma mudança de endereço da escola, do meio rural para o urbano, sem discutir nenhum aspecto que possa contribuir de fato para a melhoria da educação desses sujeitos.

Em pesquisa realizada no município de Guanambi Cotrim et al. (2013, p. 13) apontam que as escolas nucleadas no meio urbano da cidade de Guanambi não reconhecem as especificidades dos educandos e o “currículo trabalhado nessas escolas não contempla as especificidades advindas das vivências desses sujeitos em suas comunidades de origem”. Segundo as autoras:

As escolas nucleadas em Guanambi não têm oferecido, de maneira efetiva, subsídios necessários ao desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Além disso, a vinda desses sujeitos do campo para a cidade faz com que os mesmos acabem perdendo a sua identidade, pois ao conviverem em ambientes diferentes de sua localidade, acabam assumindo valores duvidosos, no sentido de que vão se desvinculando da sua cultura. (COTRIM et al., 2013, p. 9)

De modo geral, o que se observa é que as conquistas dos povos do campo em relação às políticas públicas de educação ainda não são suficientes para garantir na prática uma Educação do Campo condizente com a realidade dos sujeitos, o que denota uma contradição instalada entre aquilo que já foi conquistado pelos sujeitos organizados do campo numa perspectiva nacional em relação com o que esta sendo materializado nas escolas do município de Guanambi.

1.2.1 Essa escola é uma escola do campo?

O processo de nucleação no município de Guanambi é tido como um dos determinantes para não identificação das escolas que atendem as crianças e jovens do campo como escolas do

campo. O fato de estarem na área urbana tem servido para impedir qualquer vinculação com o campo e conseqüentemente o reconhecimento dos alunos como sujeitos do campo.

O Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 1º, parágrafo II, vem definir o que caracteriza uma escola como sendo do campo: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010). Ou seja, a identidade da escola, seu alunado, é que a definirá ou não como escola do campo.

Esse critério de definir a escola como do campo por seu alunado ser em sua maioria ou totalidade do espaço rural foi utilizado por dez profissionais participantes da pesquisa para afirmar a escola em que atuam como escola do campo.

***Aroeira:** No meu ponto de vista só pelo fato da gente ter a maior parte dos alunos da zona rural eu considero escola do campo sim. (entrevista, realizada em julho de 2014)*

***Pinhão-bravo:** Eu acredito que sim, porque a clientela aqui a maioria são oriundos do campo e até aqui mesmo nós aqui, Mutãs é zona rural. (entrevista, realizada em maio de 2014)*

Os outros sujeitos, Cedro, Espinheiro, Xiquexique, Pau d’arco, Barriguda, Imburana, Arapiraca, Cacto, Camaru, Umbuzeiro, Mufumbo, apesar de reconhecerem que os alunos são do campo, não vinculam tal identificação a definição da escola como do campo. Cedro afirma que pela não localização da escola no espaço rural e a existência do deslocamento da maioria dos alunos a escola não seria uma escola do campo:

***Cedro:** Se for olhar, a escola tem que estar no campo e na verdade aqui os alunos deslocam-se das suas casas. Então eu acredito que a escola daqui não é uma escola do campo, porque por mais que seja um distrito, às vezes tido como rural, esses alunos deslocam-se das suas comunidades distante do distrito, de suas vidas. (entrevista, realizada em maio de 2014)*

O deslocamento de crianças e jovens de localidades distantes, como afirma Cedro, tanto é fruto do processo de nucleação quanto da falta de regulamentação do tempo máximo dos alunos em deslocamento já garantido por lei (BRASIL, 2008), mas que não fora aplicado no município.

Outros sujeitos da pesquisa, afirmam não ser escola do campo a instituição em que trabalham por não haver vinculação entre o projeto da escola e o campo, os encaminhamentos e direcionamentos são iguais às escolas da cidade.

Imburana *Eu discordo que a escola seja do campo, porque se é do campo tem que dar apoio à comunidade, trabalhar temas e dar subsídios que levem a comunidade a melhorar. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Espinheiro *Não é nem do nem no!(risadas) Ela segue o modelo da escola da cidade, pode até ser considerada do campo, mas na realidade ela é urbanizada. (entrevista realizada em junho de 2014)*

Barriguda: *Apesar de trabalhar com a maioria dos alunos do campo ela é uma escola urbana, não tem jeito, seu conteúdo, seu projeto de trabalho é urbano. Seu projeto pedagógico, seu projeto de trabalho é urbano.(entrevista realizada em maio de 2014)*

Camaru: *Eu acho que não, ela não tem uma educação voltada para o campo, muitas vezes a gente trabalha com o livro, segue o planejamento do livro da cidade. O livro é o mesmo não tem nada específico. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Umbuzeiro: *Pode ser um meio termo? (risadas) Porque ela não é, mas deve ser! Porque toda nossa relação é com pessoas do campo, mas a escola acaba sempre tendo uma visão... Ela é indiferente! É do campo, mas não se assume.(entrevista realizada em maio de 2014)*

Apesar das diretrizes orientarem a identificação da escola como do campo pelo alunado que a compõe, as falas desses profissionais relaciona-se ao debate, já citado acima, entre educação rural e Educação do Campo. Se, conforme tais profissionais, as escolas em que atuam não trabalham e nem tem vinculação com a comunidade ou com os povos do campo, seguem as mesmas orientações das escolas da cidade, pode-se dizer que não são escolas do campo e sim escolas rurais, ou como escolas urbanas nas palavras de Barriguda. As matrizes que deveriam orientar o projeto pedagógico das escolas do campo, conforme o movimento Por uma Educação do Campo, como trabalho, terra, conhecimento popular não estão presentes no planejamento oficial.

Essas instituições são muitas vezes entendidas como escolas da cidade pela própria falta de consenso sobre a vila do distrito ser ou não espaço urbano, fato este evidenciado nas falas de Cedro e de Espinheiro ao dizer que a escola não é “no” campo. O distrito é composto por pequenos núcleos, sítios e fazendas, sendo o núcleo principal, o que possui maior densidade demográfica, com cerca de quatro mil pessoas e por isso ora é entendido como espaço urbano, ora como espaço rural por suas características socioculturais e econômicas. Há entre as próprias

instâncias públicas uma divergência em classificar a vila como rural ou urbana. Cabe ressaltar que não sinalizamos a existência de uma polarização entre rural e urbano como propõem a abordagem dicotômica⁴. Acreditamos sim num processo de contínua diferenciação no uso produtivo e social dos espaços, numa lógica de desenvolvimento diferente no meio rural.

Seguramente a tipologia rural-urbano influencia diretamente na elaboração de Políticas Públicas municipais, estaduais e federais e também está relacionada com a construção da identidade da escola e do profissional da Educação do Campo, como afirma Girardi (2008, p.7) “quando uma área é definida como rural ou urbana a população que a habita é classificada do mesmo modo”. Isso leva ao reconhecimento pelo professor de características extremamente importantes sobre os seus discentes, e é esse reconhecimento o primeiro passo para se pensar a Educação do Campo.

Segundo Pimenta (2002, p. 19) “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”, na educação dos povos do campo isso significa reconhecer que historicamente a realidade do campo brasileiro (sua cultura, seus conflitos, suas dificuldades, seus anseios, seu povo) vem sendo ignorada pela escola e, enquanto docente, se perceber como um dos atores capazes de contribuir para uma nova conjuntura.

Atenta a isso observei essa dificuldade de identificação entre rural-urbano / campo-cidade entre os professores pesquisados. No item **identificação** do questionário, na questão residência atual, a maioria (11) optou por “*mesma cidade, perímetro urbano (MCPU)*”, deles oito residem na vila de Mutãs, ou seja, consideram a vila como espaço urbano; cinco assinalaram a opção “*outra cidade, perímetro urbano (OCPU)*” (sendo Guanambi essa outra cidade), assim definem Mutãs como uma cidade, e os outros cinco afirmaram morar “*na mesma cidade no perímetro rural (MCPR)*”, sendo este rural o núcleo/ vila de Mutãs. Desta forma, treze docentes consideram a vila da comunidade de Mutãs como espaço urbano, fato este reforçado, apesar de ser em menor número, no item **situação contratual e vínculo empregatício** no qual sete professores colocaram a localização da escola como sendo na cidade, cinco registraram no espaço “*cidade*” o nome distrito, e apenas cinco assinalaram campo, os demais não responderam. Muito embora ocorreram algumas contradições entre respostas de um mesmo docente, como podemos observar em vermelho na tabela abaixo:

⁴ Segundo Marques (2004) abordagem dicotômica trata de uma abordagem sobre as definições de campo e cidade caracterizada pela oposição dos mesmos.

Tabela 2: Relação dos profissionais pesquisados por local de moradia e respostas dadas

Identificação	Local de moradia	Opção assinalada no item local de residência em relação à localização da escola	Opção assinalada no item local da escola (campo/cidade)	A escola é uma escola do campo? (informação obtida na entrevista e no ciclo de formação)
Aroeira	Vila De Mutãs	M CPR	Distrito	Sim
Cedro	Vila De Mutãs	M CPR	Campo	Não
Juazeiro	Guanambi	O CPU	Campo	Sim
Xiquexique	Guanambi	M CPU	Distrito	Não
Pau D Arco	Guanambi	M CPU	Campo	Não
Angico	Guanambi	O CPU	Distrito	Não
Espinheiro	Guanambi	M CPU	Campo	Não
Barriguda	Guanambi	O CPU	Cidade	Não
Imburana	Guanambi	O CPU	Distrito	Não
Arapiraca	Guanambi	O CPU	Distrito	Não
Mandacaru	Vila De Mutãs	M CPR	-	Sim
Cacto	Vila De Mutãs	M CPU	Distrito	Sim
Camaru	Vila De Mutãs	M CPR	Cidade	Não
Trapiá	Vila De Mutãs	M CPU	Cidade	Sim
Umbuzeiro	Vila De Mutãs	M CPR	Campo	Não
Braúna	Vila De Mutãs	M CPU	Cidade	Sim
Jurema	Vila De Mutãs	M CPU	Cidade	Sim
Palma	Vila De Mutãs	M CPU	-	Sim
Mufumbo	Vila De Mutãs	M CPU	-	Não
Pinhão	Vila de Mutãs	M CPU	Cidade	Sim

M CPR: mesma cidade, perímetro rural. / **M CPU**: mesma cidade, perímetro urbano. / **O CPU**: outra cidade, perímetro urbano.

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa.

Juazeiro considera Mutãs como cidade, mas afirma a localização da escola como sendo do campo, o contrário acontece com Camaru que definiu Mutãs como perímetro rural, mas na localização da escola assinalou a opção cidade. Podemos observar que não há um consenso sócio-geográfico de que a comunidade é rural ou urbana e isso tem reflexos na identificação da definição das escolas como estando no campo, apenas cinco docentes assinalaram sua localização assim. Ainda assim, dez docentes afirmaram durante as entrevistas e o ciclo de formação ser a escola uma escola do campo por sua clientela ser em maioria ou totalidade do campo, como afirmado anteriormente e exposto no quadro acima.

Apesar disso e pelo afirmado por alguns docentes sobre a não vinculação do projeto da escola com o campo e seus sujeitos, pode-se afirmar que não há entre esses profissionais, de modo geral, uma identidade de ser professor(a) do campo, apenas quatro docentes (Aroeira, Espinheiro, Camaru e Umbuzeiro) afirmaram essa identidade em alguns momentos durante a pesquisa. Evidentemente que essa questão não é uma opção pessoal, pois como afirma Pimenta (2002). “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, assim sendo, tanto a identidade pessoal como a profissional são construções advindas das relações estabelecidas entre sujeitos dentro de um contexto histórico com delineamentos que vão definindo características desse perfil pessoal ou profissional. Portanto o ser ou não professor do campo tem relação direta com a realidade vivida e com os conceitos construídos socialmente. Deste modo da mesma forma que historicamente a educação e a sociedade tem contribuído para a não constituição da identidade do professor do campo pode ocorrer o oposto, é possível construir tal identidade desde que haja uma integração entre docente e comunidade.

a identidade do profissional do campo pode ser construída (...) desde que eles sejam conhecedores dos projetos educativos do campo e que possam se integrar de forma efetiva na comunidade a qual estão inseridos, contribuindo para o processo de inclusão e na construção de uma verdadeira cidadania para os sujeitos do campo(SILVA; CARMO; SILVA, 2008, p. 59).

Todavia, é necessário ressaltar que, como sinaliza Silva, Carmo e Silva, não é a identificação da escola e da comunidade como do campo que irá garantir a construção da Educação do Campo, é necessário uma tomada de postura política para que haja uma ação educativa consciente e intencional.

2 JUVENTUDE E JUVENTUDE DO CAMPO: Conceituando Juventude(s)

O termo juventude que hoje nos parece tão comum, não é fruto das sociedades modernas, embora esta tenha dado os contornos atuais deste conceito. Estudos como os de Ariès (1981), Devis (1990), Hobsbawn (1995) e Savage (2009) revelam a utilização do termo juventude e a existência deste como conceituação de grupos de sujeitos.

Devis (1990), a partir de seus estudos sobre o papel da cultura na ordenação da transformação social, que teve como *locus* o cotidiano e a cultura popular na França no século XVI, identifica que neste período já se reconhecia a juventude como etapa distinta, e que os jovens tinham sua função e papel na ordenação e desenvolvimento das atividades da comunidade principalmente as culturais. A autora fundamenta esse fato na existência de grupos de jovens, denominados de *abadias*, que se reuniam para organizar festas e outras atividades culturais que tanto serviam como meio de inserção dos jovens no contexto social como também na determinação da identidade juvenil.

Entretanto, Davis reconhece que somente no século XVIII e no seguinte pode ser identificada a emergência de “tipos modernos” de movimentos e de grupos de jovens, respondendo à percepção da descontinuidade entre a infância e o mundo adulto (DAVIS, 1990, p. 105). O que não muda sua opinião de que a juventude não foi uma criação da sociedade moderna moldada pelo processo de industrialização como defende Ariès (1981).

Segundo Ariès (*idem*) foi somente no século XVIII em meio à formação da sociedade industrial, do processo de urbanização, e também com o prolongamento da escolarização que houve uma distinção entre a infância e a juventude. Ariès (*ibid*, p.15-16) até admite a existência de grupos definidos por “classes de idade” em épocas anteriores a idade média, em espaços rurais e de cultura oral, nos quais eram frequentes os “ritos de passagem”, mas segundo ele esses grupos eram mais determinados pela condição de solteiros do que por uma identificação de um grupo etário específico entre a infância e a vida adulta. Sendo assim, as *abadias* citadas por Devis, na visão de Ariès, seriam melhor definidas como grupos de solteiros e não grupos de jovens.

O certo é que independente do período do surgimento do reconhecimento do “tempo juventude”, é na modernidade que ela assume contornos mais complexos e condizentes com o que entendemos hoje como juventude, nesse aspecto Ariès (1981) e Devis (1990) assim como Hobsbawn (1995), Groppo (2000), Savage (2009), e Weisheimer (2009) concordam.

As transformações ocorridas com o advento da modernidade, pela ascensão do capitalismo, da burguesia e das novas formas de organizações sociais e familiares moldaram o sentido atual que se tem sobre a juventude.

A modernidade ocidental que corresponde ao período de ascensão do modo de produção capitalista resultou numa crescente institucionalização das fases da vida humana promovida sob a perspectiva dos interesses da classe burguesa e de sua direção sobre o Estado, a escolarização e a industrialização capitalista. Deste modo, a juventude, que se diferencia dos demais grupos etários, inicialmente no âmbito das elites entre os séculos XVII e XVIII, expandiu-se como fenômeno social via nuclearização das famílias e universalização do ensino para todas as classes sociais. (WEISHEIMER 2009, p. 53)

O avanço da economia de mercado provocou um interesse na então denominada “cultura juvenil” substituindo as representações por adjetivações vinculadas a um processo de juvenalização e ao mercado de consumo (HOBSBAWM, 1995, p. 320). Realidade que perdura até hoje, vista a dificuldade do jovem em se firmar e ser reconhecido como sujeito social.

Entretanto, como ressalta Groppo (2004, p. 12), assim como outros produtos da modernidade a categoria juventude foi pensada como uma categoria abstrata, generalizante, mas com as próprias desigualdades geradas por esse processo histórico qualquer análise sobre a juventude deve ser relacionada com outras categorias sociais e condicionantes históricos. Deste modo, a juventude vem sendo cada vez mais entendida como múltipla mesmo não havendo consenso quanto às configurações da mesma (WEISHEIMER, 2009 p. 66).

Assim sendo, tem-se a juventude não como algo dado, mas como um conceito construído socialmente e de diferentes formas, deste modo não há uma evolução histórica linear para tal terminologia, pois existiram e existem diferentes formas de delinear quem seriam esses sujeitos.

Segundo Castro (2005) esse olhar sobre a juventude, perpassa três concepções diferentes: a primeira está pautada em aspectos físico-psicológicos; a segunda propõe uma definição aportando-se a adjetivações específicas e generalizantes; e por último a concepção, ou melhor, a corrente que vem contrapor as duas anteriores e propor uma conceituação vinculada às influências socioculturais históricas.

A primeira concepção, está relacionada aos recortes etários, 15-24 anos, admitidos por diversos órgãos sociais e governamentais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) que segundo Castro (2009, p. 185) procura homogeneizar o conceito de “juventude” a partir de

limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da escolarização formal básica (básico e médio). Estes recortes são significados pelas mudanças relacionadas à puberdade e a comportamentos que afirmam ser característicos dessa fase no processo de amadurecimento humano. Contudo esta definição é questionada pela impossibilidade de se criar uma demarcação exata dos períodos da vida por não haver rupturas ou transformações em momentos exatos e ainda mais por desconsiderar as influências culturais e percepções sociais de diferentes povos sobre o “ser jovem” como evidencia Guimarães e Grinpsun (2008, p. 6):

O fator idade definido pela questão biológica pode ser facilmente manipulado pela questão social. Sendo assim, um adulto dentro de sua faixa etária biologicamente determinada, pode ser transferido para a categoria de jovem, segundo as avaliações e condições sociológicas incidentes.

Levi e Scmitt (1996, p.14) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que “em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros valores”.

Sobre a segunda concepção, vinculada às adjetivações, percebe-se que a conceituação perpassa o ato de enquadrar os sujeitos em características pré-definidas socialmente. Os adjetivos são relacionados à rebeldia, desinteresse, violência, modos de se relacionar, de se vestir... E a ideia de fase ainda prevalece. Esta percepção embora também considere recortes etários, evidencia mais as características relacionadas aos jovens que pela própria sociedade da informação e os processos de inculturação promovidos pela globalização tornaram-se, de certo modo, universais.

Para contrapor essa concepção, mais uma vez tem-se o aspecto sociocultural, isso porque as pessoas estão inseridas em uma cultura local que significa e orienta seu modo de viver, “as desigualdades e a fragmentação social refletem na existência de uma grande heterogeneidade de condições juvenis (em termos econômicos, geográficos, culturais, étnicos, de orientação religiosa e filosófica)” (ABRAMO, 2008, p. 05). Deste modo, por maior que seja a abrangência da chamada cultura globalizada, existem especificidades que impedem à generalização de adjetivos a juventude.

Estas duas concepções, recortes etários e adjetivações, desconsideram a influência cultural e a condição social e histórica no processo de identificação da juventude. Assim

sendo, a terceira percepção surge contestando a ausência dessa influência sociocultural que está intrinsecamente relacionada à significação do termo juventude.

Peralva (1997) afirma ser a juventude, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Assim, o jovem seria um sujeito social delimitado por uma autoidentificação conciliada a uma representação socialmente utilizada.

Abramovay e Castro (2006) ao definirem juventude embora levem em consideração à transitoriedade da infância à condição de adulto, também explicitam as influências e discordâncias entre culturas e sociedades diferentes, ao afirmarem que é durante a juventude que as pessoas passam por mudanças, mas cada um segundo sua realidade.

Em geral, a juventude é caracterizada como o tempo ou período do ciclo da vida no qual os indivíduos atravessam da infância para a vida adulta e produzem significativas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que podem variar de acordo com as sociedades, as culturas, as classes, o Gênero, a inscrição étnico racial e a época (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 10).

Portanto, a homogeneização do termo juventude torna-se imprópria, de modo que contextos diferentes geram juventudes diferentes. Assim sendo, desde a década de 1980 alguns debates substituíram o termo juventude por juventudes (CASTRO, 2008, p. 38), abordagem que percebe a juventude como sendo uma construção social, respeitando a diversidade de categorizações possíveis.

podemos afirmar que ao acionar *juventude* como forma de definir uma determinada população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra *jovem* para definir alguém ou para se auto-definir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas, classes sociais, relações familiares, relações de poder, etc. Isto é, pessoas que vivem a experiência da vida como *juvens*, e assim são tratados (CASTRO, 2009, p. 189).

O diferencial se faz no reconhecimento dessas classificações e suas implicações, mesmo utilizando o conceito de “juventude”. Desta forma compartilho da ideia de juventude de Honanwana e Boeck (2005, p.69) que a entendem como:

Aqueles que vivem o mesmo processo histórico e cultural, que possuem certa identidade decorrente do lugar que ocupam na sociedade, mas vivenciam a juventude de forma diferenciada, pois as variáveis de gênero,

etnicidade, religião, classe, responsabilidades, expectativas fazem parte da definição de quem é visto ou considerado jovem.

Assim sendo, hoje falamos de juventudes (NOVAES, 1998), sujeitos que mesmo tendo um elo em comum possuem especificidades que os diferenciam. Essas características próprias de cada grupo são construídas pelas relações estabelecidas no contexto em que vivem.

2.1 Dentre as juventudes a Juventude do Campo

Tendo a juventude como construção histórica cultural tem-se, dentre tantas outras, a juventude do campo. Contudo, o processo de reconhecimento e da própria (re)conceituação desses sujeitos é recente na educação, na sociologia rural e na própria sociedade.

Esse segmento durante muito tempo permaneceu na invisibilidade em toda a América Latina (SILVA, 2007, p. 9). Uma invisibilidade que ainda não foi rompida totalmente, e até então se configura como um dos maiores entraves na aquisição de direitos pelos jovens do campo.

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude do campo aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental (SILVA, 2007, p. 7).

Só recentemente a juventude do campo vem sendo debatida como possuidora de direitos, nos espaços acadêmicos e na arena governamental (MARTINS, 2008, p. 20). Conforme Orellana (2008, p.180) “Em la última década se aprecia una tendencia a observar com mayor detención los mundos juveniles rurales y cómo los mismos jóvenes significan sus problemas, desafíos y expectativas como actores sociales frente al entorno que los rodea”.

Todavia, ainda assim esse grupo social encontra revés em ser considerado a partir de suas especificidades o que dificulta a legitimação de sua identidade rural.

É evidente que muitos programas de governo e/ou de organizações, associações, institutos não-governamentais já deveriam atingir jovens no meio rural; entretanto, não há a especificação do público-alvo a partir de termos que identifiquem juventude do campo. A não valorização ou singularização dessa categoria social contribui para a sua invisibilidade. (CASTRO, 2009, p. 200).

Segundo Castro (2009, p. 189), os jovens do campo são “pessoas que vivem a experiência do meio rural como *jovens*. Ou seja, se identificam ou são assim identificados”. São tidos como jovens, porque vivenciam a transição entre infância e vida adulta e mesmo estando em um mesmo contexto histórico que outros jovens, “possuem a especificidade de terem o meio rural como seu espaço de vida, ou seja, como marca de sua situação juvenil” (MARTINS, 2008, p. 15). Essa marca expõe as necessidades de políticas públicas destinadas a esses sujeitos que vivenciam diariamente o deleite e os desafios de se viver no campo enquanto jovem.

Segundo Barcelos (2014), nos últimos anos, no Brasil, tem se intensificado os debates sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude, contudo há uma concentração no meio urbano das mesmas (RUA, 1998; FREIRE, 2009). Essa situação de invisibilidade da juventude do campo nas políticas públicas fez emergir ações educacionais e de formação profissional protagonizadas pela sociedade civil, movimentos sociais, sindicais e grupos religiosos, a exemplo citamos os Centros de Formação por Alternância (CEFFA's) por meio da Casa Familiar Rural (CFR) e da Escola Família Agrícola (EFA); o Programa Jovem Saber da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); o Programa Especial de Juventude do Movimento de Organização Comunitária (MOC) (FREIRE, 2009).

Atualmente diversos movimentos sociais, sindicais e religiosos voltados para o campo possuem instâncias e ações voltadas ou organizadas pela juventude. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) e muitos sindicatos possuem secretarias de juventude que fazem parte das diretorias executivas; a Via Campesina possui o Coletivo de Juventude Nacional da Via Campesina; o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) possui coletivos de juventude a nível estadual e nacional; há a Pastoral da Juventude Rural (PJR); e a Rede de Jovens do Nordeste (RJNE) que ao colocar como objetivo “potencializar as ações das organizações, movimentos, institutos, pastorais, ONGs e entidades de juventude” também trabalha com questões voltadas para a juventude do campo.

A partir da mobilização de tais organizações aconteceram diversos encontros e eventos abordando de forma específica ou transversal a temática da juventude do campo que segundo Barcelos (2014, p. 62) foram influenciados e influenciaram o processo de constituição das políticas públicas para a juventude do campo no Brasil.

Na Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 que estabelece o Estatuto da Juventude, a juventude do campo esta presente, de forma direta, nos artigos 7º, 15º e 22º referentes à Sessão II do Direito a Educação, a Seção III do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda e Seção VI do Direito à Cultura:

§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais. (BRASIL, 2013, Art. 7º, p. 17)

VI - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações:

- a) estímulo à produção e à diversificação de produtos;
- b) fomento à produção sustentável baseada na agroecologia, nas agroindústrias familiares, na integração entre lavoura, pecuária e floresta e no extrativismo sustentável;
- c) investimento em pesquisa de tecnologias apropriadas à agricultura familiar e aos empreendimentos familiares rurais;
- d) estímulo à comercialização direta da produção da agricultura familiar, aos empreendimentos familiares rurais e à formação de cooperativas;
- e) garantia de projetos de infraestrutura básica de acesso e escoamento de produção, priorizando a melhoria das estradas e do transporte;
- f) promoção de programas que favoreçam o acesso ao crédito, a terra e à assistência técnica rural (BRASIL, 2013 Art. 15, p. 20-21).

VIII - assegurar ao jovem do campo o direito à produção e à fruição cultural e aos equipamentos públicos que valorizem a cultura camponesa; (BRASIL, 2013, art. 22º, p. 28)

Estes artigos trazem dois pontos fortes quando nos referimos aos direitos do jovem do campo e a garantia de condições que favoreçam a permanência deles no campo, a educação vinculada ao campo, à agricultura familiar e a cultura. Além dos artigos citados abaixo que ampliam os direitos ao transporte, a moradia e ao trabalho vinculado ao desenvolvimento sustentável.

Art. 11. O direito ao programa suplementar de transporte escolar de que trata o art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será progressivamente

estendido ao jovem estudante do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior, no campo e na cidade. (BRASIL, 2013, p.18)

Art. 31. O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade. (Ibid, p.34)

IV - o incentivo à participação dos jovens em projetos de geração de trabalho e renda que visem ao desenvolvimento sustentável nos âmbitos rural e urbano. (Ibid, Art.36, p. 37)

Contudo embora o Estatuto seja um importante marco legal para a juventude do campo o mesmo ainda possui algumas limitações em pontos importantes para esses sujeitos, pois não abarca questões fundamentais defendidas pelos movimentos sociais do campo conforme trecho da Nota dos Movimentos e Organizações Sociais do Campo sobre o Estatuto da Juventude:

Faz-se necessário que o Estatuto tenha em seu conteúdo questões relativas ao: direito a terra e a promoção da Reforma Agrária, o fortalecimento da Educação do campo e no campo, o apoio a uma agricultura livre de agrotóxicos, a consolidação de relações trabalhistas que promovam a dignidade dos assalariados rurais, o direito ao esporte, lazer, acesso a equipamentos culturais e à saúde, apropriados à diversidade dos modos e contextos de vida dos e das jovens que vivem no espaço rural brasileiro. (PJR, et. al. 2013)

Diante do exposto, observa-se que dentre os desafios da juventude camponesa ainda estão presentes o reconhecimento de suas especificidades e do seu papel estratégico na luta pela transformação da realidade do campo brasileiro. A Educação do Campo tem um forte papel na diminuição dessa invisibilidade, presentes muitas vezes nos próprios espaços escolares o que pode influenciar no distanciando desses jovens da educação escolar ou do campo, como veremos a adiante.

2.2 Os jovens do campo e a educação escolar: do ficar sem estudo, ao estudar para sair

A relação entre a juventude do campo e a educação escolar traz traços da histórica negação do direito dos povos do campo a escola, a falta de acesso dos anos finais da educação

básica no próprio campo, e as condições materiais que não raramente os impedem de prosseguir em cursos superiores. Em um estudo anterior (SILVA, 2011) analisei o sentido atribuído à educação escolar por jovens cortadores de cana da comunidade de Mutãs. Feita as análises algumas considerações relevantes para se pensar esse tema foram obtidas, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira delas é que esses jovens perpetuam o discurso hegemônico de valorização da educação. A crença na educação criou um discurso hegemônico que tem resistido às dificuldades encontradas pela escola e as críticas levantadas sobre a mesma⁵. “Definitivamente, a educação é para os países, as famílias e as pessoas uma grande reserva de oportunidades de desenvolvimento” (KLIKSBURG, 2006, p. 922). Ao questionar os jovens cortadores de cana se a educação escolar era relevante na vida das pessoas, todos, convictamente, afirmaram que sim.

O estudo não foi só declarado por eles como condição para o bem estar, quanto para aquisição de melhores condições econômicas, principalmente, em relação ao trabalho. A conquista de um trabalho no modo de pensar dos jovens, passa pelo crivo do estudo, aquele que tem estudo, consegue arrumar um trabalho melhor.

Mas o discurso dos jovens vai muito além, perpassa a própria existência social, o estudo é declarado como forma de ser “alguém na vida”, sem estudo não se é ninguém. Nesse sentido, a indagação que fica é se a pessoa que não estuda não é ninguém, então os pais que não estudaram não são ninguém, próprios jovens se não concluírem o estudo também não serão ninguém. O que nos leva a questão dos direitos, se não se é ninguém, também não se tem direitos, não se luta por reconhecimento social, atribui-se a si o fracasso do não ser ninguém. Eles se responsabilizam pelo abandono, assumindo a culpa do fracasso. Não questionam a organização escolar, os currículos, os professores, os conteúdos, o Estado, ou quando o fazem ainda assim trazem para si as responsabilidades. Tratam a escola como organização acabada, imutável, portanto a “adaptação” deve partir deles.

As dificuldades enfrentadas na apropriação de uma cultura advinda de um modo de vida do qual não compartilham, atrelado à desvalorização da sua própria cultura, faz com que estes jovens assumam a ideia de que “educação não é para eles”. Ou quando persistem nos estudos, nesses moldes, acabam abandonando sua identidade camponesa.

Assim, mesmo todos evidenciando a valorização hegemônica da educação ao relacionarem com suas vidas e projetos futuros se dividiram em três grupos de respostas aos

⁵ Ver “La reproduction” de Bourdieu e Passeron (1995) e “Sociedade sem escolas” de Illich (1985).

quais nomeamos como: **“a égide do precisar”**, **“a desfuturização dos estudos a partir do ‘não’ convicto”**, e **“o querer continuar aliado à desconstrução da identidade camponesa”**.

Na primeira categoria, **“a égide do precisar”**, estão os jovens que afirmaram só voltar a estudar se isso for preciso, e esse precisar está associado a conseguir um trabalho, e trabalho para eles é emprego na cidade. Segundo Weisheimer (2004, p. 165) estudar é visto pela maioria dos jovens como a principal via de acesso para o trabalho não agrícola. E muito embora os jovens tenham uma visão de que a educação formal ajudaria em outras coisas, a predominância nos seus discursos fez-se sempre em relação à possibilidade de conseguir um emprego, e emprego para eles só existe na cidade.

Na segunda categoria, **a desfuturização dos estudos a partir do “não” convicto**, estão os jovens que afirmaram que educação não é para eles. Mesmo com o grande avanço na universalização da educação, ainda hoje o nível educacional tem muita referência com a origem dos sujeitos. A realidade mostra que os jovens que tem menos probabilidade de concluir a educação básica são os filhos de pais que não formaram, indígenas, afrodescendentes e os que residem na zona rural (HOPENHAYN, 2008, p. 27). Segundo Silva (2007, p. 9) o meio rural brasileiro ainda traz consigo a histórica dissociação com o conhecimento, fazendo com que fiquem no campo aqueles que tiveram o pior desempenho escolar.

A educação não foi associada pelos jovens entrevistados da comunidade de Mutãs em nenhum momento como um dos instrumentos que pode ajudar na melhoria da realidade vivenciada no campo, mesmo demonstrando vontade de permanecer nele e cientes das dificuldades ali enfrentadas, a educação não se encaixa como possibilidade de melhoria.

A terceira categoria, **o querer continuar aliado à desconstrução da identidade camponesa**, traz o jovem que afirmou querer continuar a estudar, mas o anseio pelo estudo aparece conjunto a uma convicção de abandonar a vida no campo e buscar uma “vida melhor” na cidade.

A permanência no campo e a continuidade nos estudos ainda, de modo geral, é algo raro na realidade brasileira. Ao descreverem os jovens que frequentam as escolas os docentes pesquisados neste estudo afirmam descrevem eles como meigos e respeitadores se comparados aos jovens de escolas da cidade, por exemplo, na sede de Guanambi, mas ao mesmo tempo não demonstram uma perspectiva de futuro nos estudos. Ao solicitarmos a opinião deles sobre o motivo que leva os jovens da comunidade a estudar, o ser obrigado e a espera para completar a maior idade se destacaram:

Imburana: *Tem aluno que só vem para escola por causa do bolsa família (entrevista realizada em maio de 2014)*

Pinhão: *Eles querem estudar, mas não sei, é alguma coisa que parece que eles estão aqui por obrigação. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Camaru: *Muitos porque os pais exigem. Os programas sociais também, porque muitos estão na escola pelos programas sociais. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Mandacaru *Porque os pais obrigam! Os pais aqui tem aquela coisa de querer ver os filhos formados, por isso obrigam os meninos a vir para a escola. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Pau d'arco: *Eu acho que eles só estão aqui esperando completar a maior idade para ir trabalhar (entrevista realizada em julho de 2014)*

A frequência “por ser obrigado”, segundo os profissionais, está associada à exigência da permanência em projetos sociais do governo, como o Bolsa Família, ou como cobrança da própria família. A espera pela maior idade esta relacionada à migração e a busca por emprego. A ideia de que a vida no campo não precisa de estudo tem se perpetuado ao longo da história, Abramovay (2003) analisa que historicamente a permanência de jovens no campo estava associada ao baixo nível educacional da juventude, permanecendo na atividade da agricultura familiar aqueles/as jovens que tiveram menos oportunidade de se escolarizar.

Tais fatos evidenciam a dissociação campo e educação escolar, como afirmado anteriormente, fruto da histórica negação do direito a educação dos povos do campo, mas também como afirma Pau d'arco, consequência da visão de educação que instrumentaliza para o mercado de trabalho:

Pau d'arco: *Colocou-se na cabeça das pessoas que para exercer determinada atividade você precisa ser instruído no sentido de escola, para outras não. Por que é que uma pessoa que é lavrador, que planta e cole, capina, não precisa saber o que uma pessoa da cidade sabe? Precisa! É direito dele, mas as pessoas consideram que a educação tem que ser funcional. Então se eu sei fazer determinada coisa que não precisa aprender a ler, eu vou para a escola? Não, eu tenho que trabalhar, vou capinar, vou fazer isso...Então na cidade, em tese, você precisa de terminado conhecimento para poder fazer aquilo, né? No campo você não precisa então você vai de vez viver sua vida, fazer o que precisa, é isso escola não tem espaço para a sua vida não! (entrevista realizada em julho de 2014)*

Essa relação entre educação escolar, trabalho e a própria indistinção entre trabalho e emprego assalariado apareceu nos depoimentos dos docentes pesquisados ao serem

questionados durante a entrevista sobre qual a importância da educação para os jovens que frequentavam a escola em que lecionam.

***Aroeira:** Olha precisa abrir os olhos justamente para essa importância, até porque hoje a concorrência no trabalho né. É preciso estar preparado né, é grande o desenvolvimento e é quem está preparado que consegue. (entrevista realizada em julho de 2014).*

***Juazeiro:** Com o aumento da população aqui tá cada vez mais difícil de sobreviver só de lavoura, eles vão precisar sair para procurar melhoria de vida e aí sem formação fica impossibilitado. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Nessa perspectiva não haveria sentido educação escolar para os trabalhadores do campo, já que para desenvolver tal atividade não necessitaria de formação escolar. Prerrogativa esta contrária à ideia de educação como um direito e vinculada à formação humana, e mais ainda à ideia de emancipação humana presente nos princípios da Educação do Campo. A educação como um direito humano ainda precisa se firmar na cultura brasileira, principalmente entre e para os povos do campo.

A educação é compreendida pelos movimentos sociais do campo como um direito e não um pré-requisito para algo – para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o desenvolvimento econômico -, visão esta que alimenta e é alimentada pela lógica propedêutica. Importa, portanto, colocar a educação no campo dos direitos inerentes a todo ser humano, vinculada à condição humana. Educação como direito humano e universal. (BARBOSA, 2012, p. 99)

Essa educação que instrumentaliza para o mercado de trabalho é a visão disseminada na sociedade brasileira pelo capitalismo. Entretanto, numa posição contrária está a educação defendida pelos movimentos sociais, sindicais, pesquisadores e militantes da Educação do Campo, a qual esta inserida numa outra racionalidade que conhece, respeita e valoriza o camponês como sujeito de direitos.

3 O “CAMPO” DA JUVENTUDE DO CAMPO: a questão agrária no Brasil

(...) *A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores*
A Liberdade da Terra é assunto de todos (...)
 (Pedro Tierra)

Embora haja definições e utilizações diferentes do termo “questão agrária” ao longo da história, atualmente, segundo Stedile (2012, p. 640), há um consenso entre a maioria dos autores em defini-la como área do conhecimento que estuda, seja de forma genérica ou específica, o uso, a posse e a propriedade privada da terra nas sociedades. Acrescido a posse e ao uso da terra, Silva (2013, p. 138) elenca outro aspecto central no debate sobre a questão agrária: como as sociedades organizam a produção de suas necessidades ao longo do tempo. Assim tratar da questão agrária do nosso país requer tratar de alguns aspectos que configuram o cenário atual.

O modelo de estrutura fundiária do Brasil que perdura até os dias atuais fora configurado desde o Brasil colônia, baseado nas grandes propriedades e terras, na monocultura e na privação do direito legal à posse da terra pela maioria da população. Vivemos em um dos países com maior concentração fundiária do mundo segundo dados do Censo Agropecuário realizado em 2006 pelo IBGE, enquanto as propriedades rurais com até 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área total de terras no país, as propriedades com mais de mil hectares concentram mais de 43% da área. Analisando dados do cadastro do INCRA percebe-se que apesar de os minifúndios, a pequena e média propriedade rural serem em maior número é a grande propriedade que ainda detém a maior parte das terras.

Tabela 3: Concentração da propriedade da terra no Brasil medida pelos imóveis

Classificação do imóvel	2003			2010		
	Nº	ÁREA		Nº	ÁREA	
Total Brasil	4.290.482	418.456.641	100%	5.181.645	571.740.919	100%
a) Minifúndio	2.736.052	38.973.371	9,3%	3.318.077	46.684.657	8,2%
b) Pequena propriedade	1.142.937	74.195.134	17,7%	1.338.300	88.789.805	15,5%
c) Média propriedade	297.220	88.100.414	21,1%	380.584	113.879.540	19,9%
d) Grande propriedade	112.463	214.843.865	51,3%	130.515	318.904.739	55,8%
• Improdutiva	58.331	133.774.802	*(31,9%)	69.233	228.508.510	*(40%)

*da grande propriedade

Fonte: Cadastro do INCRA

Em 2003 a grande propriedade rural era constituída por apenas 2,6 % dos estabelecimentos rurais e detinha 51,3% das terras, em 2010 o número de estabelecimentos declarados como grande propriedade representou 2,5% do número de estabelecimentos total, mas sua área cresceu para 55,8%. Sendo a maior parte da área dessas propriedades improdutiva, ou seja, de acordo com o INCRA há pouca ou nenhuma exploração do imóvel.

Tal realidade de concentração de terras é fruto do passado colonial e da Lei de Terras, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que delinearão a situação fundiária. A ação dos grileiros invadindo as terras devolutas, terras de preservação ambiental, expulsando famílias de suas terras e a promoção de subsídios do governo para a agricultura comercial que tem legitimado a ação do agronegócio no país que delineiam a Questão Agrária no Brasil.

O termo agronegócio, generalizado no início dos anos 2000, é originário do vocábulo *agribusiness*, que inicialmente fora traduzido no Brasil como agroindústria ou complexo agroindustrial (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 72) e designa o processo de industrialização da agricultura através da articulação entre as atividades agroquímicas, industriais e comerciais (MENDONÇA, 2013, p. 140). Tal política foi instituída no exterior desde a década de 50 e 60 com a *Revolução Verde*⁶, mas ganhou força no Brasil a partir de 1970, sempre associada aos conceitos de eficiência, produtividade e desenvolvimento.

Mendonça (2013) em sua tese intitulada “*Modo capitalista de produção e agricultura, a construção do conceito de agronegócio*” ao analisar os fatores que influenciaram a construção da imagem da agricultura no modo capitalista e sua representação pelo conceito agronegócio, debruçou-se sobre os artigos publicados no Brasil⁷. Os resultados do estudo revelam como a maioria das publicações consagrava o agronegócio como vetor de desenvolvimento vinculado ao monopólio privado, principalmente internacional, como “líderes” natos.

Tal imagem difundida até os dias atuais acoberta o real financiamento do agronegócio pelo Estado através de subsídios constantes e renegociação de dívidas⁸ e a diminuição da diversidade agrícola, pois como afirma Stedile (2012, p. 643) 80% das terras cultivadas do Brasil são utilizadas apenas para produzir soja, milho, cana de açúcar e na pecuária extensiva.

Isso nos faz questionar para quem se destina o desenvolvimento promulgado pelo agronegócio? Já que suas bases mantêm a estrutura fundiária baseada no latifúndio, na

⁶ A Revolução Verde, ocorrida a partir da década de 1950, consistiu na adoção de práticas agrícolas baseadas no uso intensivo de insumos químicos e instrumentos mecânicos (PELAES, 2007).

⁷ Principalmente os artigos publicados no Jornal Folha de São Paulo.

⁸ Segundo Mendonça (2013, p. 167) tal configuração revela a opção ideológica do estado brasileiro pelo modelo agrícola baseado na grande exploração e na exportação que desde a década de 90 é utilizado para equilibrar a balança e compensar a liberação das importações.

monocultura, e na intervenção de capital e modelos internacionais. Silva (2013, p. 144-5) afirma que o agronegócio vem sendo “tratado como totalidade e como conceito-síntese que aglutina todas as relações produtivas no campo”, homogeneização errônea já que conforme o autor a Questão Agrária atual revela exatamente um processo de disputa entre o modelo camponês e o modelo do agronegócio, os quais possuem aspectos produtivos distintos conforme tabela abaixo:

Tabela 4: Distinção entre aspectos produtivos do campesinato e o agronegócio

Agricultura camponesa	Agronegócio
Mercado interno	Exportação
Produção diversificada	Monocultivos
Trabalho familiar	Exploração da força de trabalho alheia
Terra distribuída	Latifúndio
Vida em comunidade	Isolamento, vazio populacional
Sementes próprias	Sementes patenteadas, transgênicos
Preservação da biodiversidade	Destruição ambiental
Alimentos saudáveis	Contaminação alimentar
Soberania alimentar	Produção de <i>commodities</i> e controle de mercado agroalimentar
Povo brasileiro	Multinacionais

Fonte: Silva (2013, p. 145).

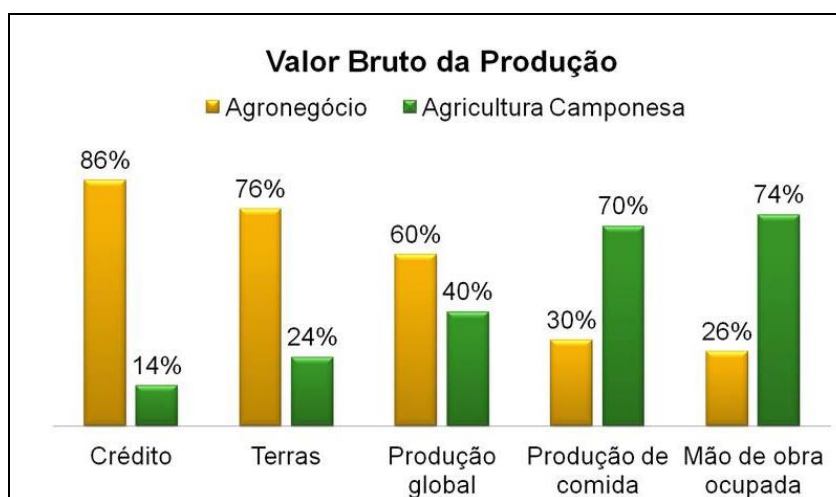
O agronegócio além de priorizar a monocultura para a exportação o faz baseada no esvaziamento da vida no campo, pois a terra é reconhecida apenas como meio de produção. Sua intervenção na natureza provoca graves problemas ambientais, pois é baseada no desmatamento de grandes áreas, desequilíbrio ambiental pela monocultura, uso intensivo de agrotóxicos e de sementes transgênicas sem o conhecimento de seus efeitos ao ser humano a longo prazo.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o

caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES, 2006, p. 3)

O modelo camponês, ou agricultura camponesa, é a grande responsável pela produção de alimentos diversificados que garante sua soberania alimentar, inibe a ação de muitas pragas o que resulta na não utilização ou pouco uso de agrotóxicos, ocupa um número muito maior de trabalhadores. Além de estar relacionado à vida do próprio camponês com suas relações familiares e comunitárias que permeia o processo de produção. Apesar disso, o agronegócio ainda é prioridade nas políticas de crédito no país.

Gráfico 1: Comparação entre a agricultura camponesa e o agronegócio



Fonte: Gráfico construído pela autora a partir de Fernandes (2013) - informação verbal⁹

A agricultura camponesa apesar de obter apenas 14% dos investimentos e 24% da terra é ela a responsável pela produção de comida e pela maior fonte de trabalho no campo. Em contraposição, o agronegócio se baseia na concentração de terras, de capital investido, de renda produzida, assim, apesar de ter um valor total de produção maior, seu desenvolvimento em nada contribui para a vida dos povos do campo.

⁹Palestra “Movimentos Sociais e Capitalismo no Campo” proferida pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo-Ufscar, 2013.

Essa distinção entre o modo de produção camponesa e o modo de produção capitalista do agronegócio nos leva a refletir se o campesinato se configuraria como resistência ao capitalismo, ou se por suas características contrárias ele estaria fadado à extinção pelo avanço do agronegócio? Devido a isso, surgiram diversas teorias a respeito das perspectivas do campesinato no capitalismo, sobre as quais falaremos a seguir.

3.1 O Campesinato frente ao Capitalismo

Costa e Carvalho (2012, p. 113) definem campesinato como o conjunto de famílias camponesas que vivem em uma região, um território permeado de relações socioculturais entre os povos e com a natureza. Marques (2004), já define o campesinato como:

(...) um conjunto de práticas e valores que remetem a uma ordem moral que tem como valores nucleantes a família, o trabalho e a terra. Trata-se de um modo de vida tradicional, constituído a partir de relações pessoais e imediatas, estruturadas em torno da família e de vínculos de solidariedade, informados pela linguagem de parentesco, tendo como unidade social básica a comunidade. (MARQUES, 2004, p. 145).

Nas duas definições apresentadas o rural do campesinato é tido como um ambiente em que a vida se desenvolve em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas (ALTIERI, 2012). Segundo Stedile (2011, p. 26-7) a formação do campesinato no Brasil se deu em duas vertentes, a primeira refere-se aos quase dois milhões de imigrantes trazidos da Europa para trabalharem na agricultura. A segunda vertente reporta-se a população mestiça formada ao longo dos 400 anos de colonização que, expulsos do litoral migraram para o interior do país onde desenvolveram a agricultura de subsistência mesmo sem a posse legal das terras. Junto a esses, Cunha (2012, p. 4) e Forman (2009) citam também os grupos de camponeses situados às margens das grandes *plantations* e das grandes fazendas de gado que cultivavam produtos alimentícios para si e para atender às necessidades da população dessas áreas.

Atualmente a concepção de campesinato tem se alargado. Carvalho (2012) afirma que diversos estudos tem apresentado uma diversidade de formas camponesas nas regiões do Brasil: os proprietários e posseiros de terras públicas e privadas, os povos das florestas, as comunidades de fundo de pastos, os pequenos arrendatários não capitalistas, os parceiros, os

foreiros, quilombolas, os assentados da Reforma Agrária, dentre tantos outros que em seu modo de produção priorizam a subsistência da família.

A existência do campesinato desde o início esteve subordinada ou concomitante ao capitalismo fosse ele mercantil, industrial ou agrário. E esse tema, o campesinato frente às influências do capitalismo, é tema de debates no Brasil e no mundo, fundamentados em teorias clássicas e recentes, ambas preocupadas com a seguinte questão: qual o futuro do campesinato nessa conjuntura socioeconômica? Respostas para tal ponto provêm, segundo Fernandes (2004), de três tendências teóricas: a tendência do *fim do campesinato*, a da *metamorfose do campesinato* e a tendência do *fim do fim do campesinato*.

A tendênciada *fim do campesinato*, fundamentada no Paradigma da Questão Agrária formulado a partir das teorias de Kautsky (1986) e Lênin (1986; 1985) no final do século XIX, como o próprio nome diz, vê o fim do campesinato dentro do sistema capitalista. Tal fato é devido ao processo de urbanização e avanço do capitalismo no campo por meio da industrialização agrícola que tende a expulsar os camponeses da terra. Nessa tendência não há possibilidades da existência do campesinato dentro do sistema capitalista, porque o capital adentra os modos de produção e as relações comerciais.

A tendência da *metamorfose do campesinato*, também denominado de Paradigma do Capitalismo Agrário (Mendras, 1984), não vê perspectiva para o campesinato dentro do sistema capitalista a não ser que este se transforme. Desta forma haveria uma substituição do camponês, tido como atrasado, pelo agricultor familiar, entendido como moderno por estar inserido na lógica de produção capitalista.

Mendras (ibid) afirma que a solução para os conflitos agrários estaria na integração dos camponeses à lógica de produção do mercado capitalista. Neste mesmo panorama Abramovay (1992. p.115) afirma que pela distância entre modo de vida do camponês e a racionalidade do mercado capitalista, o campesinato configura-se como um modo de vida e de produção atrasado que tende a ser dissolvido pelo mercado dando espaço ao agricultor familiar.

Tal metamorfose faz com que o camponês transformado em agricultor familiar perca a sua história de resistência e se torne um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo (FERNANDES, 2004, p.2).

A tendência do **fim do fim do campesinato** defende que apesar da influência do capital o modo de vida e de produção do camponês o colocaria numa via contra-hegemônica, evidenciando o campesinato como forma de resistência ao capitalismo. Para Fernandes (2008, p. 280), “as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades

diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento”. Nessa perspectiva são válidas as contribuições de Oliveira (1986, 1988, 1991) e Carvalho (2010) que discutem o campesinato na perspectiva de território de resistência; e Shanin (1983) e Chayanov (1974) que trazem o campesinato como um importante modo de produção não capitalista. Segundo tais autores não quer dizer que o campesinato está imune ao capital, mas como afirma Carvalho:

[...] o campesinato contemporâneo, ainda que inserido numa formação econômica e social dominada e hegemônica pelo modo de produção capitalista (e superestrutura que lhe é dialeticamente inerente), constrói na sua prática de resistência social uma reprodução social que lhe permite afirmar uma outra racionalidade que não àquela dominante, a racionalidade camponesa contemporânea que proporciona condições efetivas para se construir e usufruir de uma autonomia relativa perante o capital. É autonomia relativa devido ao fato de que parcela dos insumos a serem utilizados pelos camponeses, como a motomecanização e outros implementos de ordem industrial [...] se realizam pelas relações comerciais com as grandes empresas capitalistas do agronegócio (CARVALHO, 2010, p.6).

Tanto a tendência do *fim do campesinato*, como o *do fim do fim do campesinato* (paradigma da resistência) tem como fundamento a Questão Agrária entendida como algo estrutural, por isso discutem a reforma agrária. Logo, ambos vinculam a existência do campesinato pelo princípio da superação ao capital, a diferença é que enquanto o primeiro só considera a existência futura do campesinato numa sociedade não capitalista, o segundo vê o campesinato como forma de resistência ao capitalismo sendo entendido como uma via para a superação do mesmo (FERNANDES, 2004).

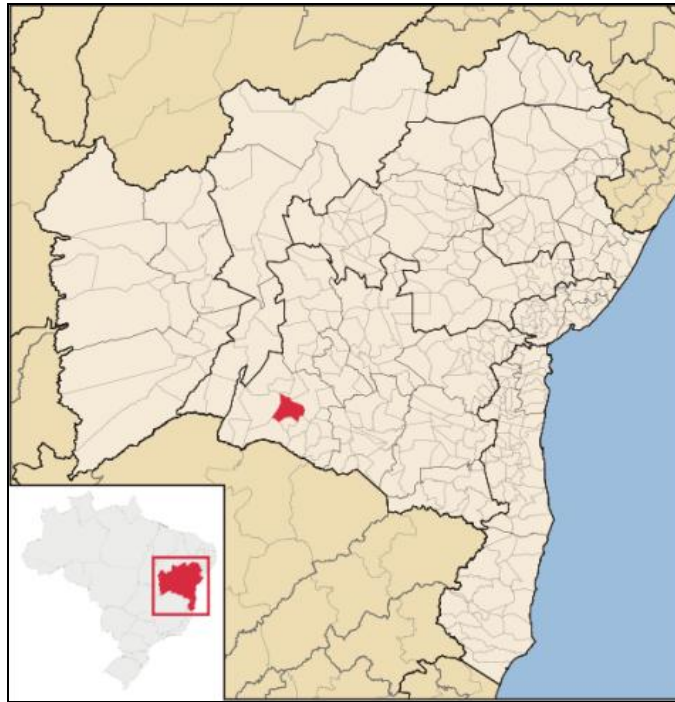
Ainda assim, é possível afirmar que, em ambas as tendências, a luta e as políticas públicas de Educação do Campo tornaram-se uma questão estratégica em contraposição ao modelo de desenvolvimento defendido pelo capital (CALDART, 2004; FERNANDES e MOLINA, 2004). Isso porque todas as teorias sobre o futuro do campesinato podem influenciar tanto as políticas públicas econômicas como também as políticas educacionais. Se o governo defende uma sociedade capitalista na qual o campo está fadado ao despovoamento, a educação tende a formar para a cidade; se o governo preconiza a metamorfose do camponês em agricultor familiar, implanta-se a formação técnica vinculada ao modo de produção capitalista; se o governo defende o campesinato tende a fomentar uma educação vinculada às lutas e anseios dos povos do campo. Contudo, é evidente que nem sempre as ações do

governo se dão de forma homogênea e completamente alinhada a uma postura única. Exemplo disso ocorre no Brasil, o mesmo governo que instituiu a base legal da Educação do Campo, mantém concomitantemente incentivos altíssimos ao agronegócio.

Apesar disso, ainda é oportuno afirmar que o modo como a sociedade vê o campo e o futuro do campesinato influencia diretamente no reconhecimento ou não dos povos do campo, da juventude do campo como sujeitos de direitos, dentre eles o de uma educação de qualidade vinculada à sua história, suas lutas, sua cultura e seus anseios. Nesta perspectiva conhecer o lugar onde esses sujeitos produzem suas vidas é fundamental para compreender a realidade vivenciada pelos mesmos, assim faremos a seguir uma breve caracterização da comunidade de Mutãs locus desse estudo, tanto por ser o espaço de vida dos jovens como a localização das instituições escolares pesquisadas.

3.2 O Chão de que falo e de onde falo: a Comunidade de Mutãs

O município de Guanambi possui uma população estimada em 2013 de 84.645 habitantes numa área de 1.296,654 Km². Segundo dados estatísticos do Censo Demográfico 2010, época em que o número de habitantes compunha-se de 78.801, o município possuía 62.534 habitantes residentes em área urbana e 16.267 habitantes compondo a população rural (IBGE, 2010). A comunidade de Mutãs é um dos três distritos dessa cidade situada a cerca de setecentos quilômetros de Salvador, localizada na região sudoeste da Bahia.

Mapa 1: Localização de Guanambi

Fonte: arquivo.

A distância considerável do litoral, observável no mapa acima, foi um dos determinantes do estabelecimento de uma cultura sertaneja, bem diferente das características, por exemplo, da capital Salvador. Outra característica geográfica determinante na constituição da cultura do município é sua proximidade (ao sul) do estado de Minas Gerais, “o jeito das pessoas”¹⁰ e até os hábitos alimentares¹¹ são mais próximos da cultura mineira.

O distrito de Mutãs é composto por diversos sítios, pequenas comunidades e pela vila central localizada a trinta quilômetros da sede de Guanambi e à cerca de cem quilômetros do Rio São Francisco. Inicialmente a comunidade era conhecida como Lagoa da Espera, por ter se desenvolvido ao redor de uma lagoa. Em 1929 passou a ser denominada Itaguaçu que em tupi-guarani significa “pedra grande”, certamente por sua proximidade a Serra Geral dos Montes Altos. Contudo, pela existência de uma cidade no estado do Espírito Santo com esse nome em 1945 a comunidade foi renomeada para o topônimo Mutãs, termo oriundo do Tupi que nomina um tipo de jirau feito no alto das árvores, para espera da caça, utilizado pelos índios, denominação que também está relacionada à sua proximidade à lagoa, onde os caçadores da região ficavam escondidos no alto das árvores, à espera dos animais. Entretanto

¹⁰ Modo de falar, de vestir-se, de se relacionar socialmente...

¹¹ O pequi, o doce de leite e o queijo são exemplos de como os hábitos culinários mineiros estão presentes no município.

embora a escrita oficial do nome seja Mutãs, usualmente a população e até órgãos governamentais utilizam também a escrita Mutans.

São raras as fontes e documentos que tratam da origem da comunidade, assim para caracterização da comunidade trago muito das experiências vividas enquanto moradora da comunidade e dos relatos de outros moradores. Segundo esses relatos e Teixeira (2012) a comunidade, que inicialmente era conhecida como o “Arraial da Lagoa da Espera”, tem sua origem em uma fazenda de propriedade da família Rodrigues Lima de Caetité. Em 1911, o Sr. João Barros Lima e Silva, descendente dos proprietários da fazenda nela chegou, trazendo consigo sua esposa Herculina Gomes de Brito Barros e três dos seus onze filhos.

O local, que já era ponto de caça e também ponto de parada dos tropeiros que carregavam mercadorias pela região, ganhou um impulso comercial e principalmente religioso com a chegada da família Barros.

A história nos mostra que quando se fala na criação de cidades/comunidades no interior do nosso país é latente na memória das pessoas a vinculação entre o desenvolvimento local a benevolência e religiosidade de fazendeiros, em Mutãs não é diferente. Os encontros religiosos e as missas eram realizados em baixo de um juazeiro, à porta da casa do Sr. João Barros, que posteriormente construiu uma pequena capela. A ele também fora dado o mérito de liderar o desbravamento da região, onde hoje, é o centro de Mutãs. Com o passar dos tempos às terras da região ao redor do arraial, que pertenciam em sua maioria aos senhores Joaquim Prates e José Teixeira também foram sendo povoadas. (ARIEL, 1999; relatos de moradores da comunidade, 2014).

Segundo dados do censo demográfico (IBGE, 2010) o distrito possui uma população de 8.531 habitantes, sendo 2.918 (34,2%) residentes na vila e 5.613 (65,8 %) residentes nos sítios e comunidades rurais nas redondezas. Embora não haja um consenso entre os órgãos públicos e privados quanto à definição da comunidade como rural, para a Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (Coelba) e o Programa Todos pela Alfabetização (Topa) a comunidade como um todo é rural, já para o IBGE e a secretaria Municipal de Educação a vila é considerada como espaço urbano.

Se levarmos em consideração a composição da população e pelo fato de que os próprios moradores da vila possuem ligação econômica e sociocultural com o campo, a comunidade pode ser caracterizada como rural. Até porque os bens e serviços disponíveis na vila são frutos da tradição de ser esse o espaço onde as pessoas se reuniam para comercializar os produtos, tradição esta ainda presente na feira livre realizada aos sábados onde vários moradores da região vão à vila para passear, visitar parentes, comprar e vender produtos.

Apesar das transformações ocasionadas pelos processos consequentes da globalização, a comunidade ainda mantém as características típicas do interior: crianças brincando livres nas ruas e matas, os causos a beira das calçadas, as relações de amizade e solidariedade com os vizinhos, o cultivo da terra e a troca de produtos produzidos nela, o modo de vida simples.

Quanto às características físicas, segundo dados do Sistema de informações Municipais do estado da Bahia¹² a vegetação predominante na região é a caatinga com contato com Floresta Estacional por sua localização aos pés da Serra Geral dos Montes Altos que atualmente é reconhecida como parque estadual.

Mapa 2: localização do Parque Estadual da Serra dos Montes Altos



Fonte: Google mapas. Acesso em junho de 2014

A Serra dos Montes Altos se estende por quatro municípios: Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeira, Candiba e Guanambi, sendo que todo o contato da serra com Guanambi esta sob o território do distrito de Mutãs. Essa proximidade da serra beneficiou uma parte da comunidade com o abastecimento de água proveniente das nascentes, diferente da sede da cidade de Guanambi que até 2013 dependeu da *Barragem de Ceraíma* e devido à estiagem de chuvas sofria com racionamento de água. Atualmente tanto a sede de Mutãs como Guanambi recebem água para o consumo da transposição pela Adutora do Algodão.

¹² Disponível em: http://sim.sei.ba.gov.br/sim/informacoes_municipais.wsp. Acesso em junho de 2014

A adutora do Algodão foi um projeto de transposição da água do Rio São Francisco para atender sete municípios (Malhada, Iuiú, Palmas de Monte Alto, Candiba, Pindaí, Matina e Guanambi) e algumas comunidades (Mutãs e Pajeú dos Ventos) da região sudoeste da Bahia que vinham sofrendo uma grave crise de oferta hídrica devido à estiagem.

No entanto, a pesar da água das nascentes utilizadas para o abastecimento da rede pública e da transposição do Rio São Francisco, segundo dados do Sistema de Informação de Atenção Básica (2014) da Secretaria Municipal de Saúde, apenas 53,53 % das famílias da comunidade de Mutãs possuem abastecimento de água proveniente da rede pública, 16,95 % utilizam água de poços ou das nascentes, 29,52% fazem uso de outras formas de obtenção de água.

A água também é um dos determinantes que interferem diretamente na economia da comunidade, já que a maioria da população tem sua renda total ou parcial proveniente da agropecuária. A pluviosidade concentrada em poucos meses e os longos períodos sem chuva, a falta de tecnologias para captação da água da chuva, além do fato das propriedades geralmente não ultrapassarem 10 hectares de terras, dificulta a produção agrícola em quantidade suficiente e a manutenção dos animais pela falta de alimento e água nos meses de seca.

Diante da dificuldade de reprodução da vida na comunidade, os processos migratórios se tornaram comuns, principalmente entre os jovens. A migração mais corriqueira é a sazonal para as lavouras de cana no centro-oeste e sudeste do país. Ocorrem também à migração diária de trabalhadores (chamados de boias frias) para as grandes fazendas de algodão no Vale do Iuiú e as migrações para o centro urbano, mas vem crescendo cada vez mais a migração definitiva para o sul e sudeste do país tendo como objetivo o trabalho em padarias¹³.

Destas, a migração sazonal para o corte de cana e para as padarias, ambas para sudeste e sul do país, são as mais recorrentes caracterizando o processo migratório da comunidade mais como um fenômeno estrutural do que apenas fruto de opções individuais (NOGUEIRA et. al. 2014, p. 32). Não há muitas escolhas para onde ir e o que fazer, a migração de um modo geral tem já definido o destino e função a ser desempenhada.

A migração também interfere nos aspectos culturais da comunidade. Segundo Nogueira et. al. (2014) a comunidade tenta manter as festas populares e religiosas tradicionais como o Terno de Reis, a festa da Padroeira, as cavalgadas, o São João, mas devido às

¹³Há alguns anos um pequeno número de jovens foi para Curitiba e começaram a trabalhar em padarias, a partir de então foram conseguindo emprego para outros jovens da comunidade. Alguns desses jovens conseguiram abrir sua própria padaria e contratar mais jovens de Mutãs. (fonte oral)

migrações alguns desses festejos vão se tornando cada vez mais raros. Ainda, segundo as autoras Mutãs vivenciou transformações em sua festa mais popular “o carnaval” e surgiram também novos eventos como o Moto Passeio¹⁴ devido aos novos hábitos trazidos pelos migrantes sazonais.

Na área educacional a comunidade possui quatro escolas todas sediadas na vila e cada uma atendendo a uma etapa da educação básica. A maior parte dos alunos dessas instituições utiliza o transporte escolar diariamente para estudar. O índice de continuidade nos estudos também ainda é baixo, e a permanência na comunidade daqueles que avançam nos estudos é ainda menor, fato este que se relaciona com a histórica dissociação entre a vida no campo e o conhecimento científico/escolar.

3.2.1 Pertencimento ao Território Sertão Produtivo

Mutãs situa-se na mesorregião Centro-Sul Baiana, mais especificamente na microrregião de Guanambi, mas neste estudo utilizaremos a divisão em Territórios de Identidade¹⁵. Tal divisão se deu pela ação, desde 2003, do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, e da Coordenação Estadual de Territórios no estado da Bahia¹⁶ com o objetivo de garantir o desenvolvimento em todo o estado, adotando-se a Territorialidade e o Planejamento respectivamente como instrumento para a tomada de decisões compartilhadas entre agentes da sociedade civil e do poder público. O MDA define o Território como:

uma área física extensiva, geograficamente definida, genericamente contínua, compreendendo espaços urbanos e rurais particularizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a sociedade, a cultura, a política, a economia, as instituições organizadas e a população com os distintos grupos sociais que a compõe e que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde daí pode-se extrair um

¹⁴ Evento anual que ocorre desde 2002 na comunidade, com passeata de motociclistas, sorteio de motos, MotoCross, e shows durante um dia todo.

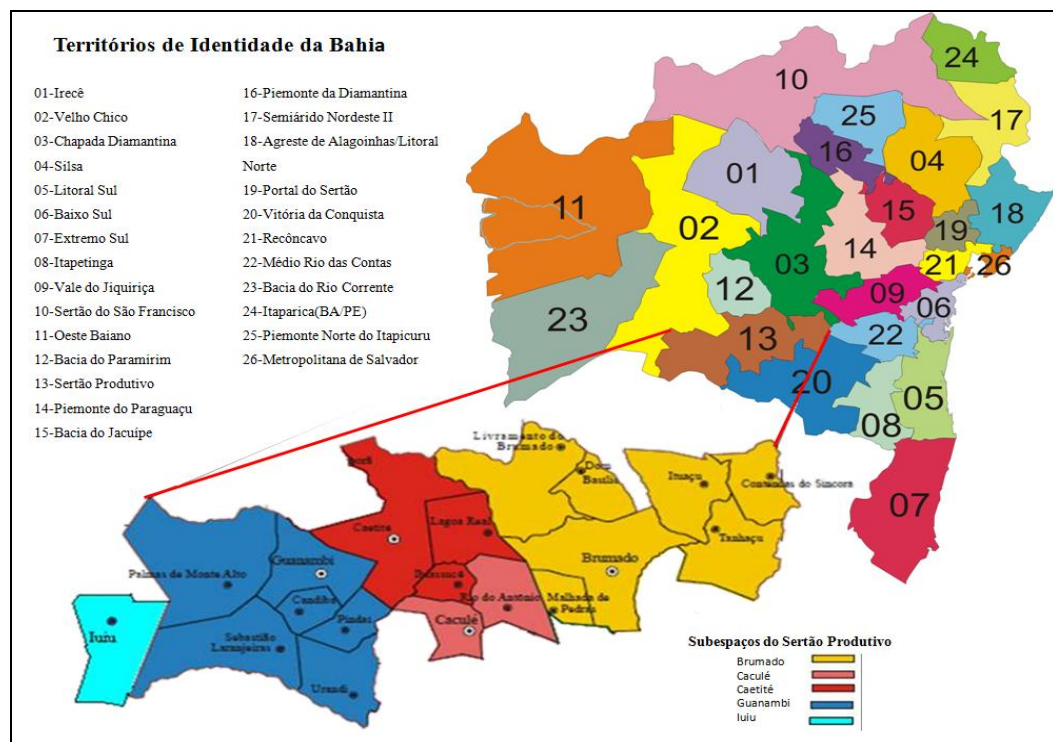
¹⁵ Alguns autores analisam tal divisão territorial como ação de uma política neoliberal (ver: ANDRADE, 2013) apesar de concordar não adentrei nesse debate neste estudo.

¹⁶ Instituição equivalente ao Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável (CEDRS), mas com uma composição distinta, já que surgiu na Bahia por uma demanda dos movimentos sociais que não via a CEDRS como representante dos interesses dos povos do campo (BARBOSA, 2008, p. 18).

ou mais elementos que indicam sua identidade e suas coesões sociais e culturais (MDA, 2005, p. 28).

Na Bahia hoje existem 26 Territórios de Identidade e Mutãs se encontra inserido no Território denominado “Sertão Produtivo” que é composto por dezenove municípios: Guanambi, Brumado, Caetité, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antonio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora e Lagoa Real.

Mapa 3: Divisão dos Territórios de identidade da Bahia



Fonte: Mapa construído a partir dos mapas dos “Territórios” da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) e do “Sertão Produtivo” do Plano de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo (2010).

Segundo dados do Censo demográfico 2010 (IBGE, 2010) o Sertão Produtivo possui 439.455 habitantes numa área de 23.544,55 Km², está subdividido em cinco subespaços: Iuiú, Guanambi, Caetité, Caculé e Brumado e faz divisa com outros quatro territórios: O Território

Velho Chico, o Chapada Diamantina, o Bacia do Paramirim e o Território Vitoria da Conquista, conforme ilustra o mapa acima.

O MDA proclama como objetivo promover o desenvolvimento dos territórios priorizando a Agricultura Familiar. Tal investimento beneficiaria diretamente o Sertão Produtivo já que aproximadamente 51% de sua população residem no campo, fator decisivo na economia do território que segundo dados da Secretaria de Agricultura Irrigação e Reforma Agrária do Estado da Bahia se baseia na agricultura familiar. Entretanto, no que tange ao Território do Sertão Produtivo, aspectos da sua ocupação sócio-territorial, assim como características geoeconômicas foram e são pontos que tendem a dificultar a prioridade dos investimentos e das políticas públicas para a classe trabalhadora do campo.

Segundo informações do Plano de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo – PDTSP (CODESP, 2010) essa região antigamente era ocupado por indígenas “tapuias” (os mais antigos do Brasil) e “tamoios”, posteriormente na segunda metade do século XIX, por remanescentes de botocudos, pataxós, mongóis, imborés, camacãs, maracás. Muitos índios dessas etnias foram dizimados (as), outros expulsos ou absorvidos como mão de obra na agropecuária perdendo sua identidade ético-cultural após a interiorização das fazendas de gado no Vale do Rio São Francisco devido o avanço das lavouras de Cacau e cana de açúcar no litoral, e da exploração de ouro e diamantes por decorrência do sistema de sesmarias.

A região do denominado Território de Identidade Sertão Produtivo começou o seu processo atual de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII, quando se principiou a ocupação econômica de seus municípios e de todo Alto Sertão da Bahia. Essa ocupação se deu através do sistema de sesmarias, que distribuiu terras, definindo sua propriedade, posse e uso em decorrência do sistema de Capitâneas Hereditárias no século XVI. Antônio Guedes de Brito tornou-se um dos maiores latifundiários da região. (CODESP, 2010, p. 14)

Deste modo o sertão antes habitado somente por índios passou a ter como sua população fazendeiros, administradores de fazendas, vaqueiros livres, escravos e posteriormente, devido ao avanço da mineração, pessoas de várias origens vindas pelo rio São Francisco e pela estrada da Bahia para Minas Gerais e Goiás. Deste modo podemos observar que a configuração desse território teve como característica a desigualdade nos aspectos econômicos, político, cultural e social, onde a supremacia dos grandes fazendeiros contrapunha a maior parte da população analfabeta, sem recursos e castigadas pela estiagem.

Foi também devido à mineração que se formaram os primeiros povoados, um deles, Jacobina situada ao norte da Bahia, em 1720, que devido ao crescimento demográfico deu origem, em 1746, a Santo Antonio do Urubu de Cima (atual Paratinga), do qual se emancipou Macaúbas em 1832, município de origem, desde 1840, da atual cidade de Palmas de Monte Alto, que por sua vez desmembrou-se em outros municípios sendo um deles Guanambi (emancipada em 1919). (ARIEL, 1999)

Com o passar do tempo, no Sertão Produtivo como um todo, mas principalmente em Guanambi o cultivo e o beneficiamento do algodão tiveram forte influência no desenvolvimento regional. Em Mutãs, desde 1988, situa-se a ICOL - Indústria e Comércio de Rações e Óleos Vegetais Ltda produzindo óleo e torta de algodão. Entretanto na década de 80 o surgimento de pragas nas lavouras de algodão ocasionou uma forte crise na região de Guanambi, que apostou na lavoura do feijão, no comércio e na área de serviços para se reerguer (SANTOS, 2004, p.26), apesar da ainda presente monocultura do algodão, principalmente no Vale do Iuiú.

A mineração também é ainda um forte determinante econômico do território. É nessa região que se encontra a maior concentração de minérios do estado da Bahia, são extraídos magnésio e talco (Brumado), urânio (Caetité)¹⁷, manganês (Urundi), quartzo e argila (em diversos pontos do território) e logo se iniciará a extração de ferro (Caetité)¹⁸.

Figura 2: Magnesita em Brumado



Fonte: website Gente e mercado. Disponível em: www.genteemercado.com.br

¹⁷ As Indústrias Nucleares Brasileiras (INB) tem sede na em Caetité.

¹⁸ Disponível em: <file:///C:/Users/Micro/Documents/BIBLIOTECA/Territ%C3%B3rio%20de%20Identidade%20%20Sert%C3%A3o%20Produtivo%20%20.htm>. Acessado em: junho de 2014.

Acima vemos a imagem de uma das instalações da empresa Magnesita S.A., criada em 1939, após a descoberta de depósitos de magnesita em Brumado na Serra das Éguas, hoje a empresa possui a 3ª maior mina a céu aberto do mundo com produção de 330.000 toneladas/ano de sinter e 30.000 toneladas/ano de talco¹⁹. Além da Magnesita S.A. outras empresas também atuam na extração de minérios no município como a Xilolite S.A e a IBAR Nordeste do grupo Votorantin, implantadas em 1969 e 1973 respectivamente.

Na região de Caetité, como afirmado anteriormente, a mineração predominante é do urânio e mais recentemente do ferro. Abaixo vemos uma imagem de uma das instalações das Indústrias Nucleares Brasileiras –INB responsável pela extração de urânio no município.

Figura 3: Usina de Urânio em Caetité



Fonte: site de notícias Bahia Toda Hora.

Segundo dados da empresa²⁰ a extração de urânio começou em 1998 em uma área onde existe uma reserva de 100.000 toneladas do minério. Atualmente a unidade de extração de Caetité produz anualmente cerca de 400 toneladas/ano de concentrado de urânio. Conseqüentemente nessa região são frequentes os conflitos por terra, contaminação de água e questões ambientais, como veremos adiante.

¹⁹ Fonte: site da empresa. Disponível em: <http://www.magnesita.com.br>

²⁰ Fonte: Site da empresa. Disponível em: <http://www.inb.gov.br>

O ferro é também um impulsionador da construção da Ferrovia de Integração Oeste-Leste (FIOL) pelo governo federal, ligando Ilhéus, na Bahia, a Figueirópolis, no Estado de Tocantins.

Figura 4: Ferrovia Oeste-Leste



Fonte: web site da Constran, 2013.

A obra iniciada em 2011 tem como propósito garantir o escoamento da produção agrícola de Tocantins e do Oeste da Bahia e principalmente, dos 20 milhões de toneladas de minério de ferro por ano no trecho entre Caetité e Ilhéus²¹. Os 1.526 km da ferrovia atravessam quinze municípios do Sertão Produtivo e também tem provocado conflitos com a população do campo por terras, impactos ambientais e socioculturais.

Além da forte presença das grandes fazendas de algodão, criação de gado e da extração de minérios em todo o território, em 2012 foi inaugurado o maior complexo eólico da América Latina, nos municípios de Caetité, Guanambi e Igaporã sob o comando da empresa Renova Energia. O empreendimento é composto por 14 parques, com um total de 184 aerogeradores que juntos possuem capacidade instalada de 293,6MW.

²¹Informação dada pelo presidente da empresa Bahia Mineração: José Francisco Viveiros em um evento na cidade de caetité em 2014.

Figura 5: Torres Eólicas



Fonte: web site Bahia Econômica

Apesar da importância da criação de meios de obtenção de energia renovável, há de se considerar o impacto socioambiental com a implementação das torres, ilustradas na imagem acima, que foram alocadas muito próximas às casas de pequenos proprietários de terras e também em locais que por suas características naturais deveriam ser protegidas, como nascentes.

Assim sendo, diante de tal configuração histórico-geográfica e do cenário atual garantir políticas públicas para os povos trabalhadores do campo torna-se uma tarefa extremamente difícil. O que compõe o cenário de fortalecimento da migração dos povos sertanejos do campo, principalmente dos jovens, para os centros urbanos da região e principalmente para o centro-sul do Brasil.

Políticas Públicas favoráveis à agricultura de subsistência e a uma condição digna de vida dos povos do campo torna-se cada vez mais aquém das prioridades dos governos municipais do referido território, dentre eles Guanambi que mesmo nas ações voltadas para o produtor rural da região confere prioridade às grandes fazendas de algodão e à pecuária extensiva.

Esse contexto de mineração, pecuária extensiva e monoculturas em grandes propriedades revelam um aspecto preocupante, à concentração de terras que ainda perdura

historicamente. Tal concentração evidencia o alto índice de Gini²² do Território do Sertão Produtivo que em 1996 era de 0,66 e que apesar de ter diminuído, em 2007 encontrava-se em 0,60, sendo ainda considerado de médio a forte. Situação que é mais agravada quando analisamos o estado da Bahia como um todo com um índice de concentração de 0,81.

Deste modo fica evidente que o problema fundiário nessa região não foi ainda solucionado fato que juntamente com a política de desenvolvimento priorizando as empresas implantadas, tem configurado o Sertão Produtivo como palco de conflitos no campo. Segundo dados do caderno de Conflitos no Campo (CAUTO; LUS; WICHINIESKI, 2012) 2011 foi um ano de muitos conflitos pela terra e por água na região entre posseiros, pequenos proprietários; quilombolas e INB; e pela construção da FIOI, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 5: Conflitos no campo nos municípios do Território do Sertão Produtivo em 2011

Conflitos no campo nos municípios do Território do Sertão Produtivo MOTIVO: TERRA				
Município(s)	Nome do Conflito	Famílias	Categoria do conflito	
Caetité	Com. de Caldeiras/Empresa Polimix	13	Pequenos proprietários	
Caetité	Com. de Malhada/EPP Energia Eólica	60	Quilombolas	
Caetité	Com. Maniaçu/Mina de Urânio	500	Posseiros	
Caetité	Com. Manoel Vicente/Serragem/Curral Velho/Fiol	170	Pequenos proprietários	
Guanambi	Com. Malhada da Pedra/Lagoa da Pedra/Lagoa do Rancho/Tanquinho/Jatobá/Olho d' Água/Betânia/Teiú/Mulungu/Capim de Raiz/Boa Vista/Sítio Novo/ Fiol	-	Pequenos proprietários	
Lagoa Real	Com. Queimada Grande/Fiol	1 37	Pequenos proprietários	
Palmas de Monte Alto	Com. Mandacaru/Sambaíba/Vargem do Capim/Atoleiro/Campo de Baixo/Picadas/Fiol	1 60	Pequenos proprietários	
Conflitos no campo nos municípios do Território do Sertão Produtivo MOTIVO: ÁGUA				
Município(s)	Nome do Conflito	Categoria do conflito	Famílias	Situação
Caetité	Pov. Barreiro/Mina de Urânio	Uso e	33	Diminuição do

²² O índice de Gini foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini como um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Atualmente é também utilizada na mensuração do grau de concentração da propriedade fundiária e à oligopolização industrial. Comumente a variação é de 0 a 1, sendo o valor zero correspondente à concentração nula e o 1 como concentração absoluta (WOLFFENBÜTTEL, 2004; FILHO, FONTES, 2009). Neste estudo utilizamos o índice de Gini referente à concentração de terras.

	INB	preservação		acesso à Água
Caetité	Com. Mocambo/Caldeirão/Gameleira/Mina de Urânio INB	Uso e preservação	50	Diminuição do acesso à Água
Caetité	Com. Riacho da Vaca/Mina de Urânio INB	Uso e preservação	45	Diminuição do acesso à Água
Caetité	Com. Juazeiro/Mina de Urânio INB	Uso e preservação	150	Destruição e ou poluição

Fonte: Tabela construída a partir de dados do caderno de Conflitos no Campo –Brasil 2011(CANUTO; LUZ; WICHINIESKI,2012. p.28 -29).

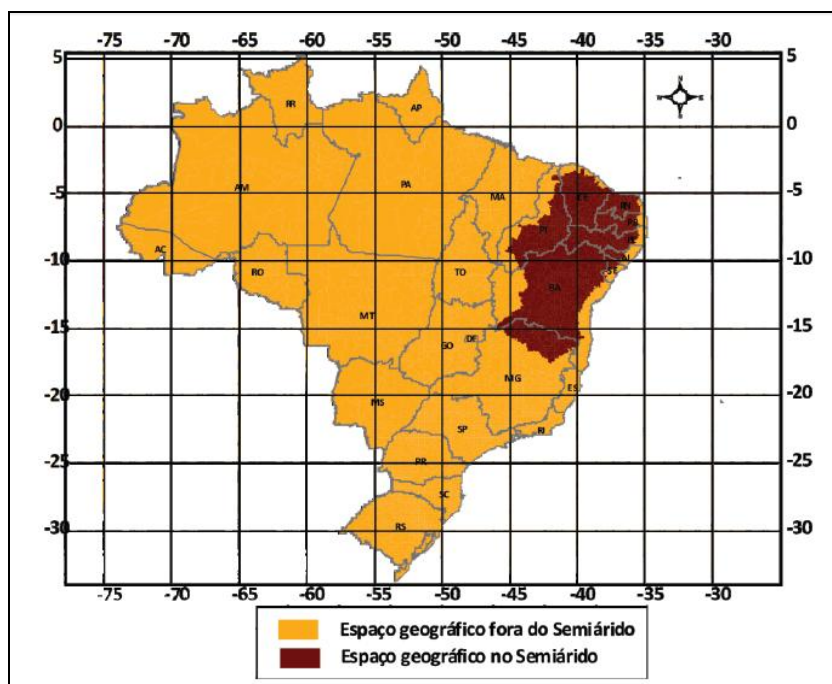
Tais dados revelam os desafios que as comunidades rurais têm enfrentado mediante o embate com as grandes empresas e grandes empreendimentos que tem provocado impactos socioambientais graves na região, mas também mostra o caráter mobilizador da luta dos povos do campo que podem ser demonstrado pela união de um grande número de famílias nas mobilizações.

Entretanto tal realidade é desconhecida e/ou ignorada pelas escolas da região. Dessa forma, novas exigências têm sido postas à luta dos trabalhadores do campo nessa região da Bahia, além da luta pela terra aos que não a possuem e aos que possuem uma propriedade com tamanho inferior ao necessário para o semiárido, retomaremos este tema no próximo subtópico, há também a necessidade de outros direitos: água, políticas públicas socioeconômicas e uma educação que discuta essa realidade. Tudo isso a fim de garantir aos povos do campo condições de ter o campo como espaço de vida digna.

3.2.2 Pertencimento ao Semiárido

A comunidade de Mutãs está inserida no Semiárido brasileiro, composto por uma área de 980.133,079km² com 22.598.318 habitantes (IBGE, 2010) representando 11,85% da população brasileira.

Mapa 4: Espaço geográfico do Semiárido brasileiro



Fonte: Medeiros; et al. (2012, p.27)

O semiárido brasileiro, conforme mapa acima, abrange nove estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Só a Bahia possui 69,31% de seu território na porção semiárida o que engloba 63,79% dos seus municípios (MEDEIROS; et. al., 2012).

Nessa região do país o clima é quente e há um déficit hídrico devido à irregularidade das chuvas (concentradas de modo geral entre os meses de outubro e março) e ao alto índice de evaporação (3 mil mm/ano) três vezes maior do que a média pluviométrica da região (200 mm a 800 mm por ano) embora seja esta a maior média dos semiáridos do mundo (ASA, 2014). A precipitação pluviométrica média inferior a 800 mm, índice de aridez de até 0,5 e o risco de seca maior que 60% foram os critérios utilizados em 2005 pelo Ministério da Integração Nacional para delimitar o espaço geográfico do semiárido (PEREIRA JUNIOR, 2007).

Sua paisagem natural é a caatinga, único sistema ambiental exclusivamente brasileiro, que possui uma rica biodiversidade, entretanto é atualmente um dos biomas mais ameaçados pelo uso inadequado dos seus recursos (ALENCAR, 2010, p. 16). O desmatamento para

produção de carvão, a pecuária extensiva, a monocultura de grãos inadequados e a mineração presentes desde o período da colonização são as causas do atual cenário.

Essa porção do território brasileiro, principalmente na região nordeste, foi estigmatizada ao longo dos tempos, vista como “uma terra estorricada, amaldiçoada, esquecida de Deus” (CASTRO, 1967, p. 168). Essa condição oportunizou o desenvolvimento de uma política assistencialista de combate à seca, que cria dependência política da população do campo em relação aos políticos, configurando-se como uma política de obtenção de votos.

O semiárido é visto por muitos como lugar seco associando à pobreza, à impossibilidade de reprodução social, lugar sem futuro, e se assim o fazem é porque ainda se perpetua na sociedade, nos meios de comunicação e também nas escolas os estigmas quanto a essa região.

Umbuzeiro: Eu vou contar uma história real da minha família, que aconteceu de verdade a um tempo atrás. Um tio meu que mora em Mato Grosso, fazia quarenta anos que tinha vindo na Bahia, aí ele viu na televisão reportagens falando da seca no nordeste, que muitas pessoas na Bahia estavam passando fome, olha pra você vê, nem citou Guanambi, mas ele desesperou chamou um sobrinho que também morava lá para virem à Bahia buscar todos os parentes que quisessem ir com ele para Mato Grosso. Quando ele chegou aqui que viu que do parente mais... com melhores condições até os mais pobres estavam melhor do que ele lá (risada) ele ficou quieto, não disse nada e foi embora, só depois que o sobrinho dele nos contou a verdade. Olha para você vê, como a mídia estigmatiza nosso lugar. (ciclo de formação 2014).

Silva (2006) afirma que historicamente a pobreza e a falta de condições de vida no semiárido fora atribuída a escassez hídrica e a baixa capacidade produtiva dos solos, quando na verdade foi à ausência de compreensão sobre os limites e potencialidades dessa realidade e consequente introdução de atividades econômicas não apropriadas que agravaram os problemas ambientais, quebrando o equilíbrio ecológico e empobrecendo ainda mais as famílias sertanejas. Essa situação tem provocado ao longo do tempo o avanço do processo de desertificação no nordeste, a desterritorialização do semiárido pela migração dos povos sertanejos e a manutenção das políticas públicas voltadas para o combate à seca.

Segundo Santos, Schistek, Oberhofer (2007) no semiárido brasileiro “as secas são cíclicas e acontecem de intensidade menor de 13 em 13 anos e com período mais prolongado de 26 em 26 anos”, deste modo os períodos de estiagem mais severos não vem por acaso, eles

são passíveis de serem previstos a partir de uma análise a longo prazo²³. Ainda, segundo os autores apesar desses períodos de estiagem há um potencial hídrico no semiárido e que o estabelecimento de políticas públicas voltadas para esta realidade climática poderia garantir o acesso à água para todas as famílias desta região. A questão é que tais políticas dependem do reconhecimento deste espaço como espaço de vida e que a pobreza é fruto da própria falta de ações planejadas.

Nessa perspectiva, pessoas da sociedade e alguns movimentos sociais tem se esforçado para efetivar ações para a “convivência com o semiárido”, que vão desde processos de captação e armazenamento da água da chuva, técnicas de plantio e criação de animais, valorização e preservação da caatinga, da cultura, e dos povos do semiárido e a disseminação da “educação para convivência com o semiárido”.

Segundo Silva (2003) a proposta de convivência com o semiárido tem sua origem nas iniciativas, na área de recursos hídricos e produção, de centros de pesquisa e das organizações não governamentais desde o início da década de 1980, ganhando impulso no final da década de 1990. Ainda segundo o autor, tal proposta só pode ser efetivada por meio “um processo cultural, de educação, de uma nova aprendizagem sobre o meio ambiente, dos seus limites e potencialidades” (SILVA, 2003, p. 378).

Nessa dinâmica Malvezzi (2007) afirma que a convivência com o Semiárido precisa adentrar as escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo, a metodologia e o material didático. Lima (2008) defende uma educação que busque contextualizar o ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do Semiárido, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade semiárida, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana.

Apesar do movimento pela “convivência com o semiárido” os desafios ainda existem, a pouca abrangência das tecnologias sociais para convivência aliado aos estigmas construídos sobre o semiárido reforçam a ideia de falta de perspectiva de vida neste espaço, principalmente pelos jovens.

²³ No entanto há de se considerar alterações devido ao aquecimento global e a ação do homem na natureza.

3.3 Onde estão os jovens do campo de Mutãs nesse contexto?

Após essa breve abordagem sobre a Questão Agrária brasileira no que tange a ação do agronegócio; o futuro do campesinato e as implicações dos pertencimentos geográficos e socioeconômicos da comunidade de Mutãs evidenciam-se os desafios que a juventude camponesa dessa região tem vivenciado.

São jovens que, assim como outros tantos pelo Brasil, tem suas possibilidades de permanência no campo restringidas por condições materiais e socioculturais consequentes de construções históricas, das atuais influências do agronegócio nos modos de produção e nas políticas públicas de desenvolvimento do campo brasileiro.

No Brasil a inexistência de políticas públicas específicas ao incentivo e apoio à permanência do jovem no espaço rural torna-se um desafio à criação de projeto de vida no local de origem, o que tem levado ao êxodo rural juvenil. Isso decorre do fato de que desde os primórdios da história brasileira o espaço rural tem sido marcado por estratégias políticas de exploração agropecuária e subordinação social, política e econômica, impostas pelo capitalismo (QUEIROZ, 2011, p. 12).

São jovens que sofrem os impactos da falta da terra ou pelo tamanho da propriedade, individual ou familiar, que não dá condições de sobrevivência por vias da produção agrícola; da falta de água para produção; da falta de acesso às políticas públicas pelo desconhecimento e burocratização do acesso. Acrescido a isso se tem os estigmas criados quanto ao meio rural que dificulta a criação do sentimento de pertença e da autoidentificação do ser jovem do campo. Tal realidade os torna sujeitos “destinados” à migração.

Há algum tempo atrás a migração predominante na região era a sazonal, vinculada à proletarianização dos jovens frente ao avanço do agronegócio no centro-sul do país e mais recentemente para o oeste da Bahia. Atualmente é considerável o número de jovens migrando para os centros urbanos do sul e sudeste para trabalharem em diversas atividades sendo a principal as padarias, como já citado anteriormente, e sem perspectiva de retorno.

E se a partir de estudos podemos analisar as migrações sazonais como estratégias utilizadas pelos jovens, principalmente do nordeste, para “permanecer” no campo (SABOURIN, 2009; CASTRO, 2005; NOGUEIRA, et. al. 2014), pois garantem tempos de permanência na comunidade, não se pode dizer o mesmo das migrações permanentes. Ademais em ambos os processos, migrações temporárias e permanentes, é considerável a não

continuidade nos estudos desses jovens, assim como o enfrentamento de dificuldades que a maioria deles passa, seja pelas condições de trabalho ou pelo preconceito social.

A invisibilidade desses jovens como jovens do campo possuidores de direitos persiste nas interpretações da migração como um fenômeno isolado que não faz parte de fatores sociais e econômicos maiores. Weisheimer (2005, p. 8) afirma que “invisibilidade e migração parecem fortalecer-se mutuamente, criando um círculo vicioso em que a falta de perspectiva tira dos jovens o direito de sonhar com um futuro promissor no meio rural”.

O aumento no número de mobilizações, eventos e debates do grupo social da juventude camponesa para denúncia e reivindicação dos seus direitos, tem revelado um movimento de resistência e contraposição aos condicionantes socioculturais econômicos que tem contribuído para a sua invisibilidade. Entretanto tais ações, tendo os jovens como protagonistas, são praticamente inexistentes na comunidade de Mutãs, isso provavelmente devido à falta de formação política desses jovens, já que a maioria deles não participa de nenhum movimento social ou sindical. Dentre 363 jovens que frequentam as escolas pesquisadas 93% não participam de nenhum sindicato, associação ou movimento social²⁴.

Pensar o reconhecimento da juventude camponesa, assim como de suas especificidades e desafios na educação e nas políticas públicas de modo geral é estratégico para reverter tal cenário local e nacional. Assim o espaço da juventude camponesa na organização do trabalho pedagógico e o trato que vem sendo dado à realidade desses jovens tem papel relevante no cenário atual.

Esse processo estaria em consonância com o movimento existente em nossa realidade brasileira em prol de outro projeto de sociedade, de políticas públicas, de escolas do campo. Todos voltados para a garantia dos direitos dos povos do campo e de um projeto contra-hegemônico ao capitalismo, e nesse movimento a participação de muitos jovens já é uma característica marcante, assim reconhecer os jovens do campo como agentes estratégicos, mobiliza-los, pode ser uma possibilidade de mudança do contexto atual. Talvez assim, essas ideias e ações em movimento no âmbito nacional possam ter ressonância na região pesquisada.

²⁴ Informação obtida através do questionário aplicado com os jovens que frequentam as escolas pesquisadas a fim de compor dados para as entrevistas com os docentes e para o ciclo de formação.

4 A JUVENTUDE DO CAMPO AOS OLHOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE DE MUTÃS: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer

A denúncia dos problemas enfrentados pelos povos do campo no que se refere à educação escolar foi um dos pilares da luta por outro modelo de educação. Algumas delas foram citadas na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. (KOLLING; CERIOLI; CARDART, 2002, p. 13)

Tais denúncias evidenciam a negação do direito a educação aos povos do campo que ainda perdura no cenário educacional brasileiro, mas também estão relacionadas ao não reconhecimento das crianças e jovens, que frequentam a escola, como sujeitos do campo. A invisibilidade desses sujeitos e a negação do próprio campo deve-se a falsa ideia de igualdade defendida nos sistemas escolares, igualdade esta que privilegia uma cultura em detrimento das outras, no caso da educação brasileira dissemina-se a cultura urbana da classe burguesa em detrimento do modo de vida dos povos do campo.

Como evidenciado acima, durante a análise dos dados e a escrita deste estudo o termo *reconhecimento* fora surgindo de forma recorrente: reconhecimento da escola como escola do campo, reconhecimento do ser professor(a) do campo, reconhecimento dos alunos enquanto jovens do campo, reconhecimento da realidade do campo. Assim para referendar a utilização desse termo optamos pela abordagem de Nancy Fraser (2002), autora que ao teorizar sobre os dois tipos de injustiças: a *injustiça socioeconômica*, vinculada à exploração, a marginalização e a privação, e a *injustiça cultural* relacionadas à dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito, Fraser salienta haver dois tipos de “remédios” para tais injustiças, a *redistribuição* e o *reconhecimento*.

A *redistribuição* refere-se a uma alteração no modelo político-econômico vigente a fim de garantir a redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, definição de

investimentos democraticamente e a transformação de outras estruturas econômicas básicas. O *reconhecimento* estaria relacionado a uma mudança cultural/simbólica, relacionada à valorização positiva das identidades desrespeitadas e da diversidade cultural caminhando para uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação. (FRASER, 2001)

E apesar da autora afirmar que a redistribuição e o reconhecimento podem muitas vezes seguir por caminhos opostos, ela os analisa de forma conjunta afirmando a existência de *coletividades bivalentes* ou *grupos bidimensionalmente subordinados* que necessitariam de ambos “remédios” por sofrerem injustiça socioeconômica e cultural (FRASER, 2001; FRASER & HONNETH, 2003, p. 19). Por esse aspecto que optamos por utilizar o termo na perspectiva desta autora, apesar da mesma não discutir especificamente a questão dos povos do campo. Isso porque a juventude do campo sofre de ambas injustiças, comprovadas pela ainda presente invisibilidade desses sujeitos e pelo caráter de classe presente na definição da juventude do campo nos estudos que abordam temas relacionados a esses sujeitos.

Assim ao utilizarmos neste estudo o termo reconhecimento a partir de Fraser validamos a relevância de romper com as injustiças culturais presentes na escola, mas também reconhecemos que não será somente o reconhecimento desses jovens enquanto jovens do campo pela escola, pela sociedade e pelo Estado que irá garantir justiça social para esses sujeitos. Faz-se necessário questionar a estrutura socioeconômica vigente que influencia diretamente a vida desses jovens, tarefa sobre a qual a escola também deve ter participação dada a sua função social.

4.1 Sobre o reconhecimento da juventude do campo pelos profissionais e pela escola

Durante a pesquisa buscamos identificar como os profissionais viam os jovens que frequentavam a escola em que trabalham. Assim descrever esses jovens foi um dos pontos das entrevistas e também do primeiro encontro do ciclo de formação. Feita essa coleta de dados observamos que a maioria dos profissionais, dezenove docentes, evidenciaram em sua descrição o fato de que a maior parte dos jovens que frequentam a escola são do campo, e os outros três afirmaram serem todos os discentes jovens do campo considerando a própria vila como sendo também meio rural.

***Aroeira:** Nós temos alunos da sede e do que a gente considera zona rural, embora eu também considero aqui zona rural. Eu tenho essa visão, até porque nossa escola ela é considerada escola rural, porque ela não está dentro de Guanambi. (entrevista realizada em julho de 2014)*

***Mandacaru:** A escola aqui atende alunos do meio rural, porque Mutãs é zona rural. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Entretanto tal identificação não aparece de forma clara no Projeto Político Pedagógico de nenhuma das instituições escolares pesquisadas. Há apenas no PPP da escola A uma referência à questão econômica citando a agricultura e a migração como fortes determinantes na vida dos alunos:

(...) muitos destes alunos estão em defasagem idade série, são de situação financeira muito precária uma vez que a agricultura base, econômica da região, depende do fator chuva, e esta nem sempre acontece no tempo e quantidade certa, causando mobilidade humana, pois para suprir as necessidades financeiras, muitos pais são obrigados a migrar para as regiões canavieiras de São Paulo, deixando a responsabilidade da educação dos filhos sobre os ombros das mães, de irmãos mais velhos ou avós, quando é o caso de migrar pai e mãe. (PPP escola A, 2012, p.31).

Tal referência está presente na parte de diagnóstico da escola, e faz menção, a agricultura e a migração, enfocando a questão financeira familiar desses jovens. Contudo não há mais referências do campo nos pontos seguintes do PPP bem como, ao papel da escola frente a tal situação como afirmado por Palma:

***Palma.** Lá no PPP da escola fala assim de uma forma bem leve, não é bem aquela...Não dá ênfase. Lá fala assim que nossos alunos são a maioria da zona rural e que muitos saem para trabalhar, inclusive muitos maridos vão e fica a família, pela localidade não oferecer oportunidade. Mas deveria falar mais, deveria se expor mais, principalmente sobre o jovem, porque lá fala mais da família, sobre o jovem não fala. (entrevista realizada em maio de 2014)*

A leveza com a qual o tema é tratado no PPP, conforme Palma afirma, deve-se ao não aprofundamento do tema já que não há, no PPP, nenhuma outra menção a tal realidade, ao campo ou ao próprio jovem do campo. Apesar disso destaca-se a presença na matriz curricular da escola A o componente curricular “Agricultura” oferecida para os alunos do nono ano sobre a qual falaremos mais adiante.

No PPP da escola B encontramos não uma identificação dos alunos como sendo jovens do campo, mas uma referência ao respeito às diferenças, dentre elas o campo é citado, a partir de uma citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

A condição de respeitar e valorizar todos se constitui, portanto, foco da ação educativa, em que os diferentes e as diferenças são respeitadas e valorizadas ao promover a ampliação do autoconhecimento e a superação de dificuldades, que antes de serem atribuídas ao outro, devem ser analisadas na perspectiva do próprio sujeito. (...)

“trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.” (Brasil, 2010, p. 12). (PPP da escola B, 2013 p. 17)

Ainda assim, não há nenhuma outra referência aos jovens do campo ou ao próprio campo em si, desta forma o respeito fica pelo viés da homogeneização dos educandos, que são vistos como iguais. Portanto não há a valorização das diferenças, nem ampliação do autoconhecimento e da superação das dificuldades, se o campo e os seus sujeitos, sua cultura, seus desafios não forem um balizador da organização do trabalho da Escola como um todo.

Diante do exposto é possível observar que os profissionais e as escolas da comunidade de Mutãs reconhecem que seus alunos são jovens do campo, entretanto este reconhecimento mais se assemelha a uma identificação, já que tal fato pouco está presente no PPP das escolas, ou seja, não há um reconhecimento institucionalizado, sistematizado intencionalmente que oriente a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade.

Fraser (2001) explica que o não reconhecimento vai para além da negação da identidade do grupo, está relacionada a qualquer ação que crie impedimentos a garantia de participação como igual. Isso porque o não reconhecimento não parte de questões psíquicas e sim uma relação institucionalizada de subordinação, produzida socialmente. Nessa dinâmica o caráter de subordinação é revelado pelo fato de que mesmo havendo uma identificação desses sujeitos como sendo do campo isso pouco interfere na OTP das escolas, já que as mesmas seguem o modelo uniforme destinado às escolas urbanas. Assim, o objetivo do reconhecimento não seria a aceitação de uma identidade grupal, mas a criação de condições para que esse grupo que sofre injustiça social possa ter garantido os direitos que lhe avalizem a condição de pertencente ao meio social do modo como ele é, no caso deste estudo, como jovens do campo. Nessa dinâmica o reconhecimento da juventude do campo esta

consequentemente relacionada à necessidade de se repensar a organização do trabalho pedagógico das escolas.

O que não quer dizer que não haja ações, entre os docentes pesquisados, motivadas por um real reconhecimento que se entrecruzam na realidade pesquisada vinculando-se às vezes aos princípios da Educação do Campo. Mas ainda é necessária a criação de um contexto favorável para que tais ações sejam estabelecidas de forma coletiva e institucionalizada, como veremos a seguir.

4.2 As linhas que se cruzam

Apesar de não haver um reconhecimento coletivo e institucionalizado da juventude do campo nas escolas pesquisadas, conforme afirmado anteriormente, a pesquisa nos mostrou que a realidade se concretiza de forma não homogênea pela existência de linhas que se cruzam em direção ao reconhecimento desses jovens de modo a orientar de forma ainda individualizada as ações pedagógicas de alguns profissionais e algumas ações das escolas que vão nessa direção, mesmo não fazendo parte de um projeto maior.

O reconhecimento não só do jovem do campo, mas também da realidade que o cerca está presente nos princípios da Educação do Campo e apesar do desconhecimento dessa proposta pela maioria dos professores, observamos que alguns deles reconhecem os jovens como jovens do campo e inserem os princípios da Educação do Campo no seu trabalho ao valorizar a cultura local, a questão ambiental, ao problematizar as questões da migração dos povos da comunidade local.

Dentro dos princípios que orientam a Educação do Campo, pensar o reconhecimento da juventude camponesa no espaço escolar exige também considerar o contexto onde ela vive: o campo, desde sua cultura, seus saberes até as dificuldades e desafios presentes nele. Isso porque esses aspectos interferem diretamente na vida desses jovens, e assim sendo, devem ser considerados no processo de formação escolar.

O maior exemplo dessa vinculação refere-se à oferta na escola A do componente curricular “Agricultura”, disciplina esta que traz muito da questão ambiental, da questão agrária, dos desafios do campesinato frente ao avanço do capitalismo. Durante o processo de observação acompanhamos uma aula de campo da referida disciplina cujo objetivo era tanto observar as plantas nativas e invasoras, questões ambientais como a erosão e o

comportamento dos animais frente à degradação ambiental, assim como também comparar os modelos de propriedade da agricultura camponesa e da monocultura, pela comparação das propriedades rurais. A aula foi um itinerário da escola até a propriedade de um agricultor da região, pelo caminho o(a) professor(a) foi dialogando com os alunos e ao chegar à propriedade o agricultor foi nos guiando e compartilhando do seu conhecimento e observações feitas ao longo de sua vida.

Figura 6: Fotos da aula de campo



Fonte: arquivo.

Na imagem acima vemos, no canto superior esquerdo, um mico escondendo-se entre as árvores; ao lado, uma árvore com sinais de que algum deles havia se alimentado da seiva pela falta de alimentos mais comuns a esses animais; no canto inferior esquerdo, um pé de mandacaru com a Serra Geral dos Montes Altos ao fundo, segundo o agricultor a planta nasceu da germinação de sementes disseminadas pelas aves que tem um trajeto de migração na região, assim como outras presentes nesse caminho; e no canto inferior direito, um exemplo de erosão pela retirada das árvores com raízes maiores. O(a) próprio(a) docente da disciplina descreveu a atividade no relatório final do ciclo de formação:

***Umbuzeiro:** (...) com a finalidade de torná-las mais atraentes bem como mais significativa ao trabalhar os impactos da Agricultura Moderna, resolvi sair da sala de aula e mostrar aos alunos aquilo que estávamos falando. Convite feito, proposta aceita pelos alunos, direção, comunicado para os pais, lá fomos nós em excursão. Ocorre que nos arredores da escola está situado o sítio (...) possibilitando usa-lo como um laboratório visto que o mesmo possui um trecho de mata virgem lado a lado com outro que fora totalmente despido de sua vegetação nativa, embora já esteja passando por um processo de reflorestamento naturalmente via pássaros, vento etc. E o dono que tem hoje 77 anos, semianalfabeto no tocante ao conhecimento das letras, mas de uma sabedoria adquirida pela vida afora muito grande, tendo muito boa vontade para socializar as trocas uma vez que se sente feliz rodeado de jovens curiosos buscando com ele aprender. Durante a excursão tem uma parada e outra para descansar, e o dono do sítio vai nutrindo os alunos de informação sobre o “imbuzeiro” e o juazeiro que perdem suas folhas durante o longo período de estiagem, porque ele conserva determinadas espécies de árvore ou de abelha para que seus netos e bisnetos possam conhecer a causa do João de Barro fazer sua casa com a porta virada para o Norte ou para o Sul dependendo da constância da chuva naquele ano encantando meninos e meninas além deste sentir se útil dando um pouco do seu saber aos adolescentes já mencionados. É pertinente enfatizar que durante esta caminhada os alunos viram tipos de erosão, assoreamento, questionaram a existência de vidros sobre o solo, ressaltando interferência negativa no ambiente dentre outros. Esta experiência já está sendo repetida há vários anos e os alunos ao chegarem no nono ano perguntam ansiosos quando vai ser este momento (...). (ciclo de formação, 2014)*

No decorrer da atividade os alunos também iam falando sobre o que eles conheciam, do que tinha no local onde moram, trocando conhecimentos e interagindo com as novas informações. Tais atividades ajudam os jovens a entenderem melhor sua realidade, os desafios do campo, além de valorizar o conhecimento local relacionando com conhecimentos trabalhados na escola, além de estabelecer significado da educação escolar na vida desses jovens enquanto jovens do campo.

A compreensão dos significados da escola para os/as jovens do meio rural – especialmente no que se refere à relação com o saber - perpassa o conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extraescolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes (SILVA, 2009, p. 24).

Assim, é notório que o reconhecimento do jovem do campo está na prática docente de Umbuzeiro, numa perspectiva que leva o jovem a olhar sua realidade de forma mais ampla, vinculando, por exemplo, às questões relacionadas ao avanço do capitalismo no campo e suas consequências. Assim o reconhecimento tanto é eixo da organização do trabalho pedagógico

da prática pedagógica da docente como também a garantia da disciplina na instituição. Foi o indício mais relevante do reconhecimento da juventude do campo pela instituição escolar como um todo, vinculando assim as questões mais gerais da organização do trabalho pedagógico.

Entretanto para o reconhecimento da juventude do campo e para a Educação do Campo a garantia de disciplinas específicas não é o bastante, é preciso haver o envolvimento da escola em sua totalidade em tal projeto e no trabalho desenvolvido em todas as disciplinas. Assim tentamos identificar outros aspectos que pudessem ter relação com o reconhecimento dos jovens do campo.

A questão da valorização da cultura e da memória da comunidade e suas características foi um ponto levantado por Trapiá e Camaru, mostrando como o reconhecimento dos jovens do campo e da comunidade contribui para uma prática mais vinculada a realidade local.

***Trapiá:** (...) a escola conserva a cultura, os costumes e o saber trazendo para a socialização através de projetos desenvolvidos na mesma comunidade escolar. (ciclo de formação, 2014)*

***Camaru:** a minha prática profissional no cotidiano é vivenciada com alunos oriundos da zona rural, para tanto, tenho procurado desenvolver atividades que contemple a realidade deles. (...) desenvolvo trabalho de pesquisa(...), através da investigação sobre a origem do local onde vivem, primeiros moradores, como chegaram lá, atividades culturais desenvolvidas, produtos cultivados e origem dos produtos consumidos, (...) número de moradores, de residências, de cisternas, automóveis etc. os discentes sentiram satisfação em desenvolver esse trabalho por se tratar da realidade deles. (ciclo de formação, 2014)*

Além da valorização da cultura e da memória da comunidade, Camaru afirma que sua prática é desenvolvida com alunos do campo e por isso direciona suas atividades na disciplina, relacionada à pesquisa, levando em consideração tal aspecto. O que é um diferencial já que o debate sobre o campo é mais comum em disciplinas que já o tem como conteúdo, história e geografia. Ter uma disciplina vinculada a pesquisa que reconhece o campo como espaço de vida dos alunos pode favorecer o desenvolvimento da autonomia desses jovens frente aos desafios enfrentados no campo e ao mostrar as características históricas e geográficas desse espaço como fruto de um processo e por isso possíveis de serem mudadas ou mantidas.

Nessas ações observamos a presença de algumas matrizes/princípios da Educação do Campo citadas por Barbosa (2012) e Caldart (2004), como a *cultura*, a *história*, o *conhecimento popular*, o *trabalho*. Todas essas matrizes, como afirmado no primeiro capítulo, possuem caráter formador no processo de formação humana e estão extremamente interligadas com a vida dos povos do campo.

Também observamos atividades desenvolvidas na disciplina de artes que incentivava o aluno a representar e valorizar seu espaço de vida, como nas obras feitas pelos alunos expostas na culminância de um projeto da escola B, retratando o campo, a Serra Geral, alguns pontos históricos da comunidade. A sociolinguística apareceu como meio da disciplina língua portuguesa para trabalhar a questão do reconhecimento do modo de falar do campo como uma variedade linguística, desconstruindo a ideia de que o modo de falar do campo é errado. Além da utilização de textos para trabalhar a realidade local:

Aroeira: Como professora de uma escola onde a maioria de sua clientela é do campo, tenho procurado, através de alguns textos, levantar questionamentos fazendo paralelo com nossa realidade – o campo. Mas sei que isso não é o bastante (...) (ciclo de formação, 2014)

Tais aspectos são relevantes, pois buscam desconstruir os estereótipos criados sobre os povos do campo e trazer sempre a realidade local como eixo do trabalho, valorizando a significação dos estudos para os jovens do campo. Entretanto como afirma Aroeira isso não é o bastante, trabalhar com a realidade “campo” remete a diversas dimensões: econômica, cultural, sócio-histórica, geográfica, sociológica, política, e muitas vezes essa “realidade” é simplificada pela escola. Fato esse devido ao próprio desconhecimento dos profissionais sobre tais aspectos, por isso uma das etapas do ciclo de formação foi exatamente debater o que é essa “realidade”, em especial a realidade da comunidade de Mutãs.

Palma: Particularmente, não aplicava em sala de aula certos conhecimentos sobre o campo, porque desconhecia a grandiosidade desse estudo. A partir dos aprendizados adquiridos no curso, vou rever a minha prática. (ciclo de formação, 2014)

Entender e trabalhar com os diversos aspectos referentes ao campo em que esse jovem está inserido requer primeiramente conhecê-lo e estabelecer elos que ajudem a analisar a condição desse jovem nesse contexto, e se posicionar quanto ao papel da escola. Isso nos leva

a formação desses profissionais que do modo geral desconsidera o campo e seus sujeitos. Por outro lado, as políticas públicas municipais não garantem formação continuada já amparada legalmente, como pode ser observado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 37)

Tal direcionamento presente nas Diretrizes traz consigo o reconhecimento do jovem como protagonista no processo de transformação social, articulado a elementos da diversidade e aos desafios do campo, aspectos estes que devem estar presentes na formação dos profissionais das escolas do campo.

***Pau d'arco:** (...) a gente não tem uma formação para isso.*

***Xiquexique:** Rum, rum.*

***Pau d'arco:** Para trabalhar com esse público, a gente não tem, então é ...*

***Xiquexique:** Para lidar com essa clientela, que é diferenciada, a gente sabe disso! Por mais que o estado trate todos: Salvador, Guanambi, qualquer outro lugar por igual cada lugar tem seu contexto.*

***Pau d'arco:** Deve ser igual apenas para você ter condições diferentes se você não tiver condições específicas você não consegue. A gente não tem, a formação que a gente tem não é formação para pessoas do campo, então a gente trabalha com a que a gente acha que é interessante para eles, talvez por isso não faça muito sentido para a realidade deles. (entrevista realizada em julho de 2014)*

Xiquexique e Palma também fizeram referência à formação no item do questionário sobre quais as implicações em ser professor(a) de jovens do campo?

Xiquexique: *Competência profissional, capacitação para atender a esta demanda, como também conhecer a realidade local, saber onde o jovem está inserido, suas necessidades para aprimoramento educacional sendo isso importante para o professor no seu trabalho. (questionário, 2014)*

Palma: *A ausência de uma formação docente específica, pode-se constituir um dos obstáculos ao desenvolvimento de uma prática docente que privilegie a formação da cidadania do aluno trabalhador. (questionário, 2014)*

Arroyo (2007, p. 161) afirma que “em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. Diante disso, a formação dos educadores e educadoras do campo é uma das bandeiras do movimento Por Uma Educação do Campo e, trazendo para a realidade pesquisada, uma necessidade.

Continuando nas implicações sobre ser professor(a) de jovens do campo, alguns professores sinalizaram a importância de levar em consideração o conhecimento dos jovens, sua cultura, a realidade local:

Camaru: *Ter afinidade com o campo, respeitar as individualidades e a cultura de cada um (questionário, 2014).*

Umbuzeiro: *È, sobretudo não esquecer que esses jovens já tem um conhecimento próprio, uma leitura de mundo que o professor precisa levar em conta na hora de fazer seu planejamento e articular sua ação pedagógica e lembrar que o jovem do campo é um sujeito ativo, dono da sua vida e não um recipiente a ser “cheio” de conhecimento. (questionário, 2014)*

Espinheiro: *Para mim é uma grande responsabilidade e um grande desafio, já que nunca havia lecionado em nenhuma escola, muito menos do campo. Quando me vi neste espaço percebi que as atividades que iria desenvolver na sala precisaria levar em consideração a realidade dos alunos, respeitando sua cultura e o conhecimento trazido do meio familiar. (questionário, 2014)*

Cedro: *Ser professor de jovens do campo, implica na necessidade de se trabalhar os conteúdos previstos pelas diretrizes, ao passo que não negue o contexto do educando e o cultivo do conhecimento científico a partir de sua realidade (questionário, 2014)*

Segundo Frosard (2003, p. 49) “a educação, quando bem empregada, cria no jovem um estímulo de vida, uma autoestima, fundamental para a construção de suas identificações com o meio sociocultural a qual está inserido”. Partindo desta perspectiva seria a própria

educação um meio de contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa, em que os jovens sejam capazes de lutar pela melhoria da sua realidade. De acordo com Caldart (2004, p. 18) “é tarefa específica da escola, ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem”.

Nos casos acima citados notamos que o reconhecimento do jovem do campo aparece como eixo da OTP na sua definição mais didática vinculada ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula, isso porque muitas vezes tais ações não são decisões coletivas da instituição e às vezes nem sequer aparecem descritas nos planos de curso das disciplinas. Assim o reconhecimento ao qual nos referimos fora identificado neste estudo como algo mais vinculado a atuação docente. O docente seja por sua situação também de sujeito do campo, por sua trajetória de vida e de estudo, ou pela vinculação com a comunidade e com os desafios do campo promovem sua prática docente levando em consideração o fato de que a mesma se dá com jovens do campo.

4.3 Tessituras a se fazer

Apesar dos pontos levantados acima que se estabelecem como linhas que se cruzam no processo de reconhecimento dos jovens do campo no ambiente escolar, observamos que ainda perduram, de modo mais geral, apenas a identificação, ou seja, mesmo os profissionais reconhecendo os jovens enquanto jovens do campo, tal fato pouco interfere na OTP das instituições. De um modo geral defende-se o respeito a esses jovens, mas se ignora o campo, as relações que permeiam a vida deles, seus desafios, seus saberes ao se planejar as ações da escola.

Sobre as implicações em ser professor(a) de jovens de campo Angico respondeu que não havia nenhuma, Para Brauna, Jurema, Trapiá e Juazeiro, as implicações só aparecem apenas em questões organizacionais pontuais sempre vinculadas a dependência do transporte escolar. Imburana, Mandacaru, Barriguda, Cacto não responderam este item do questionário.

Juazeiro: Estar preparado para lidar com dificuldades relacionadas à locomoção e demais problemas relacionados às intempéries climáticas da região. (questionário, 2014)

Ao serem questionados se o fato de trabalhar com jovens do campo influencia na OTP? A maioria respondeu que não e algumas respostas se referiram novamente a questões do transporte escolar:

***Mandacaru:** A única coisa que tem olhado diferente é a questão do deslocamento, você não pode estar planejando qualquer atividade porque o aluno depende do transporte. (entrevista realizada em maio de 2004)*

***Pinhão:** Quando a gente faz uma programação a gente pensa será que o aluno da zona rural pode estar aqui? (entrevista realizada em maio de 2014)*

***Juazeiro:** Não pode ter aula pela manhã porque não tem transporte, no final do ano não tem transporte para o aluno. Os alunos são distribuídos nos turnos de acordo com a disponibilidade do transporte. (entrevista realizada em maio de 2014)*

A organização ainda é pensada apenas em aspectos estruturais e não pedagógicos. Isso devido ao fato das próprias condições estruturais das escolas do campo serem ainda carentes, mas também devido a rigidez da organização escolar, que impede muitas vezes pensar outras pedagogias para esses outros sujeitos (ARROYO, 2012). Impedem de valorizar os sujeitos do campo enquanto sujeitos ativos do processo educativo, de conhecer e reconhecer as experiências relevantes que vem sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais.

O caráter salvador da escola como meio de sair do campo também fora apontado por um dos docentes referente às implicações em ser professor de jovens do campo:

***Pau d'arco:** Ter como um dos objetivos principais mostrar para estes jovens que existe um mundo para além dos limites do local onde ele vive e que este mundo pode ser vivido por ele. (questionário, 2014)*

Sob tal condição a escola seria responsável por mostrar a esse jovem do campo um mundo para além e este mundo refere-se à cidade, ao meio urbano, mundo este mais valorizado socialmente. Tal visão decorre dos preconceitos e discriminações quanto ao campo ainda presentes na sociedade e também na escola. Questão confirmada pelos professores por meio das respostas dadas a seguinte pergunta do questionário:

P: Já presenciou ou ouviu falar de algum episódio de discriminação referente aos jovens do campo? (questionário, 2014)

Palma: Já ouvi sim, “morar na zona rural é morar no atraso”, “há ele não sabe nada não, mora na roça”. (questionário, 2014)

Umbuzeiro: Sim, com relação à expressão verbal, como vestem, como trazem os objetos etc. (questionário, 2014)

Camaru: Sim os colegas rotulando de pessoas da roça, de atrasados (questionário, 2014)

Espinheiro: Acredito que sim, pois a escola estuda pessoas tanto do campo quanto da cidade, por isso há um choque de culturas. (questionário, 2014)

Pau d’arco: Geralmente acontece em tom de brincadeira (chacota) de alguém que não mora na zona rural. (questionário, 2014)

Romper com esses estereótipos criados pela subordinação campo/cidade rural/urbano consequentes da dicotomização desses espaços ainda é um dos desafios da escola e que muitas vezes é ignorado ou silenciado pelo discurso do país sem preconceitos. Faz-se preciso romper com o mito da inferioridade de origem (ARROYO, 2012, p. 187) que taxa os povos do campo enquanto inferiores, desprovido de saber.

Outro fato a ser evidenciado neste estudo é a necessidade de constituição de uma relação mais aberta das escolas com os jovens, com a comunidade e com os movimentos sociais, tanto no trabalho com a realidade como na própria elaboração do PPP. Pensar a educação de forma coletiva: escola, jovens, comunidade, associações, movimentos sociais e fazer da escola um espaço aberto ao debate sobre a educação dos povos do campo, dos desafios a serem enfrentados é um ponto estratégico diante da realidade da comunidade.

Barriguda: Essas lutas sociais estão dentro das necessidades dos próprios povos do campo e eu vejo que Mutãs caberia muito bem se a comunidade começa-se a buscar essa escola. Mutãs é uma região do município de Guanambi que talvez tenha a maior perspectiva de produção agrícola e precisa justamente de amparo, uma escola com essa capacidade, com essa intencionalidade vai favorecer a produção no campo. Então eu penso o seguinte: primeiro a fundamentação nas resoluções, mas não pode parar por aí, tem que ter uma associação que acompanhe isso, que busque trazer essa escola para esse lugar. Uma associação que nós temos aqui é a Ascom²⁵ que deveria pegar essa luta, ou a Ascom é apenas para a zona urbana?! Aí a Ascom com as associações rurais poderiam fazer essa luta e onde é o ponto de debate para isso? É aqui! Essa escola que estamos deve abrir as portas pros debates, entendeu? (entrevista realizada em maio de 2014)

²⁵ Associação Comunitária de Mutãs.

Entretanto para que haja essa ação conjunta entre associações, comunidade e escola é preciso que a escola, como afirma Barriguda, abra as portas e isso só é possível se houver um posicionamento da mesma enquanto instituição coletiva.

As ações que existem acontecem de forma individual e pontual, não há um pensamento coletivo nas instituições que traga o reconhecimento dos jovens que frequentam as instituições pesquisadas, enquanto jovens do campo, como eixo central da OTP das mesmas.

Observa-se uma preocupação por parte dos professores em relação à migração dos jovens, a qual tem interferido na continuidade dos estudos. Entretanto, não há uma intencionalidade e organização coletiva para aprofundar tais questões como parte de um processo histórico e situar esses jovens no contexto em que vivem, devido o próprio desconhecimento desses profissionais sobre tal realidade. Ao serem questionados se a escola abordava em seu PPP a descontinuidade dos estudos e a migração dos jovens, aspectos marcantes da realidade da comunidade, dois profissionais disseram não saber e dezesseis afirmaram que não, apesar deles conversarem com os alunos informalmente e orientá-los, os demais não responderam. Essa realidade é pouco problematizada como uma questão estrutural vinculada aos desafios do campo e fruto do contexto no qual a comunidade esta inserida.

***Pinhão:** Eu acho que a gente não para discutir, não leva em consideração. Que há uma preocupação há, mas isso não está estruturado no PPP. (entrevista realizada em maio de 2014)*

***Umbuzeiro:** Não! Porque nós também somos filhas e filhos desse sistema, por mais que a gente fala tem que levar em consideração a realidade do aluno, mas não trata do X da questão, é pura falsidade, na hora de levar em conta, não leva. Estamos despreparados para levar em consideração a realidade do aluno. (entrevista realizada em maio de 2014)*

Na escola B observamos um alto incentivo à continuidade nos estudos, presente nos projetos da escola, e em alguns aspectos organizacionais que familiarizam o aluno com o vestibular e a prova do Enem como a cobrança da produção de uma redação por unidade e a avaliação final da unidade que é realizada por meio de um simulado por áreas do conhecimento, semelhante ao vestibular. Contudo tal perspectiva na maioria das vezes não é relacionada ao campo, nem a formação para permanência e transformação desse espaço.

P: Esses fatos citados nas duas perguntas anteriores, a migração e descontinuidade nos estudos, são levados em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?

***Pau d'arco:** Da migração especificamente eu não sei, mas a questão da continuidade a gente cultiva isso tenta fazer com que eles visualizem alguma coisa depois do 3º ano, para não ser o ponto final na vida deles enquanto estudo. Para poder ver que existe possibilidades dele estudar em Guanambi em Caetitê, **mostrar que existe um mundo para além de Mutãs** e do terceiro ano. A gente tem um projeto de **mostrar pessoas com características semelhantes a eles que tiveram futuro**, outras possibilidades. Pensamos em fazer o dia da carreira... (grifo nosso) (entrevista realizada em julho de 2014).*

A valorização da continuidade dos estudos ajuda a construir uma nova cultura nesses jovens que muitas vezes nem pesavam nessa possibilidade ou se achavam incapazes. Entretanto o sentido dessa formação precisa ser analisado com cautela, para não perpetuar a dissociação entre a vida no campo e a educação escolar, de que o futuro esta fora do campo, assim a função da educação seria dar condições para que os jovens deixem o campo. Essa é uma questão delicada e complexa, o próprio Pau d'arco trouxe em uma entrevista anterior uma perspectiva mais abrangente da formação, uma formação para a vida:

***Pau d'arco:** Eu acho que a gente vem discutindo no PPP pensar além da formação para o vestibular... (entrevista realizada em julho de 2014)*

***Aroeira:** Ações para que eles deem continuidade aos estudos. (entrevista realizada em julho de 2014)*

***Pau d'arco:** Mas no entendimento de que não é formar pro vestibular, porque fica limitado, é formar a pessoa de forma geral, mostrar para ele que existe alguma coisa além, por exemplo do ensino médio, o vestibular, existe a possibilidade de continuidade de formação, de formação técnica e tem possibilidade dele não querer fazer formação técnica, nem vestibular o que não significa que ele não tem direito e que não tem necessidade de estudar alguma coisa para conhecer, isso é suficiente para justificar. Então se ele quiser sair de Mutãs para poder fazer um curso superior, ou um ensino técnico, ou mesmo para trabalhar ele pode, mas se eles **quiserem ficar ele pode também isso não significa também que ele precisa abandonar os estudos. Ele pode fazer uma universidade e voltar para Mutãs, por que ele não pode fazer isso? Pode!** É preciso entender a realidade onde eu moro, mesmo sendo pequeno o local. A gente tem essa proposta também de formação geral, não uma formação para o vestibular ou para isso ou para aquilo, é uma formação! Ele é quem vai decidir. (grifo nosso) (entrevista realizada em julho de 2014)*

Nesta fala Pau d'arco já estabelece relação entre a permanência na comunidade e a continuidade nos estudos e até questiona o porquê disso não ser possível, revelando a própria necessidade de afirmar isso perante a sociedade e diante da proposta de educação escolar pública no Brasil, que conforme Freitas (2012) está vinculada as estratégias de garantia da sociedade capitalista.

P: Considerando a população de 15 anos ou mais do Brasil, segundo dados do Penad, tem-se que a taxa de analfabetismo no campo é de 22,8% já na cidade é de 4,4%; a população do campo estuda em média 4,8 anos enquanto que na cidade essa média é de 8,7 anos. Que aspectos poderiam demonstrar o porquê dessa diferença entre campo e cidade nesses índices?

Barriguda: *Eu penso que é a forma de fazer educação na escola pública... Penso que a escola pública nos últimos anos vem tentando superar esse analfabetismo principalmente na zona rural, mas ela continua como escola pública urbana que difere da atividade rural. Então **se você quiser urbanizar todo mundo**, coloca todo mundo ensinando os conteúdos da zona urbana! O que é que o aluno da zona rural tem? O que é que ele vai fazer? Se ele concluir o ensino médio ele vai para a zona urbana qualquer e os da zona rural que vem na escola e vê que sua atividade é outra ele fala “isso não tem nada haver comigo” e desiste no meio do caminho. A desistência é culpa desse projeto de escola do Brasil! (entrevista realizada em maio de 2014)*

A fala de Barriguda expõe o ideário que orienta a educação escolar no Brasil há décadas. Expressa a compreensão de que a sociedade capitalista prima por formar mão de obra para a cidade, por garantir mão de obra barata no campo, e pelo próprio esvaziamento do campo para o avanço do agronegócio. Ela utiliza a educação enquanto instrumento de manutenção da ordem vigente, aproveitando-se da postura “indefinida” do governo perante a situação do campesinato no país, pois ao mesmo tempo em que o governo garante algumas políticas públicas para os povos do campo, também incentiva o avanço do agronegócio. Tal aspecto revela o caráter de indivisibilidade entre as injustiças econômicas e sociais exposto por Fraser:

Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica. (FRASER, 2001, p. 251).

Nessa dinâmica a escola continua promovendo injustiças, como um instrumento de dominação e controle social, mas em contrapartida também pode servir de ferramenta para a conquista da justiça social. No caso dos povos do campo, na medida em que reavalie sua finalidade e a determine em favor e com esses sujeitos.

A educação e a Escola do Campo devem ter como objetivo formar os homens e mulheres do campo para que possam participar conscientemente na/da organização da sociedade e que cada um e uma sintam-se também responsáveis pela transformação da realidade social. A classe trabalhadora camponesa precisa lutar por outra sociabilidade; uma sociabilidade que esteja combinada com os objetivos de “lutar e construir”. Lutar por uma sociedade/escola que atendam os seus interesses e construir uma escola que ensine e aprenda a partir das contradições existentes no seu interior e fora dela, em que sua matriz seja organizada pela realidade social e forme lutadores do povo (...) (TRINDADE, 2011, p. 97).

Para tanto é relevante o reconhecimento desses sujeitos enquanto sujeitos do campo, de suas especificidades, saberes, desafios enfrentados diante da ação do capitalismo. Assim sendo, pensar a formação dos jovens do campo é estratégico, pois são eles que enfrentam de forma mais intensa as consequências de tais ações, pois são eles sujeitos determinantes na manutenção do campesinato. Silva (2007, p 12) ressalta que “considerando os altos índices do êxodo da juventude do campo nas últimas décadas e entendendo a educação como prática social e histórica, repensar a formação de jovens rurais é uma necessidade para todos que estão comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável”. A educação ao reconhecer a cultura dos povos do campo, deve favorecer a formação de um cidadão que mesmo diante de uma realidade dita “desfavorável”, se perceba enquanto agente de transformação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discutir a formação dos jovens do campo no espaço escolar da comunidade de Mutãs num contexto de migração e descontinuidade nos estudos foi o que motivou esta pesquisa para mim enquanto jovem do campo e docente. O objetivo maior foi o de investigar e analisar como os profissionais docentes veem os jovens que frequentam as escolas de Mutãs e como isso interfere na organização do trabalho pedagógico das escolas em que atuam.

Em coerência com o que nos propomos pesquisar, optamos em nos apoiar nos princípios da pesquisa qualitativa, que assume um caráter mais reflexivo diante dos fenômenos sociais, a partir de um estudo de caso que constitui-se como base para construção e execução do ciclo de formação, produto deste mestrado. O referido produto foi definido coletivamente com os sujeitos pesquisados e sobre o qual nos propomos realizar pelo compromisso ético com a comunidade e pelo caráter do mestrado profissional.

Este estudo abordou a relação entre os povos do campo e a educação escolar trazendo dados históricos que constituíram distanciamento ainda presente entre os povos do campo a escola. Nessa dinâmica estão presentes os debates sobre a proposta de Educação do Campo em contrapartida a educação rural no Brasil, abordando a organização do trabalho pedagógico e estabelecendo um paralelo entre as políticas públicas conquistadas pelo movimento Por uma Educação do Campo e a realidade vivenciada no município de Guanambi.

Fundamentando teoricamente o conceito abordado foi apresentado o conceito de juventude e os debates sobre juventudes e dentre elas a juventude do campo. Na perspectiva de estabelecer um elo entre a educação e juventude do campo trouxe o debate da relação destes jovens com a educação escolar através de um estudo anterior (SILVA, 2011) relacionando com dados desta pesquisa.

Contextualizei a realidade vivida por esses jovens do campo brasileiro com temas gerais como o campesinato, o avanço do capitalismo no campo pelo agronegócio, e numa instância mais específica que é a realidade da comunidade de Mutãs a partir da descrição da comunidade e seus pertencimentos ao Território Sertão Produtivo e ao semiárido nordestino, assim como a situação da juventude da comunidade diante de tal cenário.

Estabeleci assim à tríade de discussão deste estudo: educação escolar e Educação do Campo, jovem do campo e o próprio campo. Que também conduziu a organização e debates do ciclo de formação. Após as análises apresentei o debate sobre o reconhecimento da juventude do campo pela escola e pelos seus profissionais, demonstrando que na realidade

pesquisada algumas linhas já se cruzam em direção a tal reconhecimento, mas ainda há tessituras a se fazer que podem contribuir para um maior estreitamento da relação entre o jovem do campo da comunidade e a educação escolar.

Apesar de todos os profissionais descreverem o alunado da escola, em maioria ou em totalidade, como jovens do meio rural isso pouco interfere na OTP das instituições. Isso porque tal reconhecimento revela-se apenas enquanto uma mera identificação.

No que se refere à identificação das instituições pesquisadas, parte significativa dos profissionais conceituam como escolas do campo, em virtude do público que atendem. Em posição contrária alguns professores disseram que as escolas não são do campo, pois não têm um projeto educacional direcionado para os jovens do campo, isso significa dizer, que as escolas pesquisadas não trabalham de forma coletiva e institucionalizada com temas referentes ao campo, com a realidade desses jovens, seguem o mesmo planejamento que as demais escolas do município. Isso porque tais profissionais não tem a formação para tal ou não conhecem essa realidade de forma mais profunda.

A própria indefinição da vila da comunidade ser ou não ser um espaço rural contribui para que não haja uma definição coletiva das escolas como escolas do campo e a constituição de um trabalho vinculado ao campo e a seus sujeitos. Apesar de haver, em grande parte, um consenso da promoção de uma educação para formação para vida, ainda apareceram alguns depoimentos que trazem consigo a ideia de formação para o mercado de trabalho na cidade.

Contudo, a realidade pesquisada não apresenta conclusões homogêneas, verifiquei a existência de ações voltadas para o reconhecimento dos jovens do campo nas instituições escolares como a oferta do componente curricular Agricultura na escola A. Acrescentam-se aqui outras ações de docentes das instituições pesquisadas que tendem a contribuir para a diminuição dos estereótipos criados em relação ao campo e aos sujeitos que nele vivem, de valorização da cultura local, do incentivo a continuidade nos estudos. Também observamos que muitos profissionais conversam com os alunos sobre questões como a migração, a descontinuidade nos estudos, mas informalmente, em momentos pontuais e sem aprofundamento no debate sobre a realidade do campo local e nacionalmente.

Assim sendo, não notamos um reconhecimento da juventude do campo a ponto de haver uma organização coletiva definida enquanto projeto das escolas pesquisadas. As referências à juventude do campo nos PPPs são praticamente inexistentes, o jovem enquanto jovem do campo e o campo aparecem apenas uma vez respectivamente nos PPP das instituições A e B e apenas na parte do diagnóstico, sem relação com as metas e ações a serem alcançadas pelas escolas. Isso revela tanto a ausência da juventude do campo nos textos como

também da sua participação na construção dos PPPs, como sujeitos possuidores de saberes e interesses.

Logo, para que as linhas que se cruzam na direção do reconhecimento da juventude do campo das instituições escolares da comunidade possam se constituir como um tecido forte, algumas tessituras ainda precisam ser feitas. Reconhecer a educação enquanto direito, o campo como espaço de vida e o debate sobre a continuidade nos estudos atrelada à permanência na comunidade são caminhos possíveis para garantir o reconhecimento da juventude do campo como sujeitos de direitos. Buscando também quebrar as dicotomias entre rural /urbano, campo/cidade para desconstrução da imagem do campo como lugar de atraso, de pobreza. Para tanto é necessário que esses profissionais tenham um conhecimento profundo sobre a realidade do campo brasileiro e da comunidade e assim possam trabalhar com as questões, os conflitos, os desafios, as contradições que formam a vida desses sujeitos.

O trabalho coletivo sobre o campo em todas as disciplinas pode fortalecer as ações desenvolvidas já por alguns docentes, no sentido de valorização da cultura, da história, dos saberes, do debate sobre os desafios do campo frente ao agronegócio. A abertura das escolas para o debate sobre a educação com os jovens, com a comunidade, associações e movimentos sociais certamente contribuiria para formação política desses jovens.

Ter a juventude do campo e a finalidade da educação como pontos fundantes da OTP dessas instituições contribuiria para a construção de uma educação mais comprometida socialmente e em favor da construção de outra sociabilidade. Para tanto, a matriz curricular, o Projeto Político Pedagógico, a OTP como um todo devem estar fundamentados no trabalho e na cultura dos povos do campo. Tais aspectos se juntam à própria luta pelas condições estruturais para uma educação de qualidade, como a garantia de professores e a formação dos mesmos, demonstrando que o caminho a ser percorrido é longo, mas que passos já foram dados.

Esperamos que este estudo e o ciclo de formação possam contribuir para a constituição da Educação do Campo nas instituições que participaram da pesquisa, por entender que esta é uma via possível para concretização do reconhecimento da juventude do campo no espaço escolar e para fortalecer as práticas já existentes em direção a uma educação comprometida com os povos do campo. Entretanto sei que esta foi apenas uma etapa de um processo maior, buscando romper com a invisibilidade que a juventude camponesa vem sofrendo e tendo em vista contribuir para a construção de uma educação realmente empenhada com nossa luta enquanto sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude. In: SILVA, Itamar et. al. **Ser Jovenen Sudamérica: Diálogos para La construcción de la democracia regional**. Río de Janeiro: IBASE, 2008.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.s). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. ed. Ver. Ampl. – São Paulo: Expressão Popular, AS-PTA 2012. 400 p.
- ALENCAR, Maria Tereza de. Considerações sobre a formação, organização do território e da sociedade piauiense. In: SILVA, Conceição de Maria de Sousa e. et. al.(Orgs.). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Campina Grande: 2010. 236p
- ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº49. São Paulo, maio 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: dez. de 2013.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. 209 p.
- ARIEL, Cláudio Acácio et al. **Guanambi: nossa terra, nossa gente, nosso orgulho**. Guanambi: Prefeitura Municipal, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. Gonzales. **Políticas de formação de educadores do campo**. cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012.

ASA. **Semiárido**. 2014. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes.asp?COD_MENU=105>. Acessado em: junho de 2014.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: **Anais 29 Reunião da Anped**. GT: Educação Popular. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em Novembro de 2014.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB**: do projeto às emergências e tramas a caminhar. (tese de Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 351 p.

BARCELLOS, Sérgio Botton. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: atores e fluxos políticos nesse processo social. (Tese) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014. 306p.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> acessado em: 18 de dezembro de 2013.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB.

_____. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF: Casa Civil.

_____. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013** - Estatuto da Juventude. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, Conselho Nacional de Juventude.

BENJAMIN, César.; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. 63 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**: elementos para uma teoria del sistema de enseñanza. Mexico: Edições Fontamara S. A., 1995.

CAFÉ, Adalcilena; (et. al.). Juventude do Campo e Educação: múltiplos olhares e possibilidades. In: RANGEL, Ana Cristina (org.). **Políticas Públicas para a Juventude do Campo na Amazônia**: direito nosso, dever do estado! BELÉM, PA: [s.n.]. Jun. 2007.

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

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; (Org.s). **Por uma educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. vol. 5. 2004.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.) **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Ministério do Desenvolvimento Agrícola, 2008, p. 67-86.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p.145-188.

CALAZANS, Julieta; CASTRO, Luis Felipe; SILVA, Hélio. Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan (orgs). Educação Rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CARVALHO, Horácio Martins. **Na sombra da imaginação (1)**: reflexão a favor dos camponeses. Curitiba: Abril, 2010.

_____. **O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social**. Boletim DATALUTA, maio de 2012.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete (Orgs.). **Conflitos no Campo Brasil 2011**. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012.

CARNEIRO, M. J.. Ruralidade: novas identidades em construção. Estudos Sociedade e Agricultura, 11, out., 1998.

CASTRO, Josué. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaios sobre o nordeste, área explosiva. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CASTRO, Elisa Guaraná de Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

_____. Juventude : Hierarquia Social e Relações de Poder na Luta pela Construção de um Ator Político. In: PAPA, Fernanda; JORGE, Flavio; MORAES, Rafael (org.s). **Juventude em formação** : textos de uma experiência petista. São Paulo : Fundação Friedrich Ebert, 2008.

_____. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. In: **Rev. Latinoam. cienc. soc.niñez**. 179-208, 2009. Disponível em : <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acessado em março de 2013.

CARVALHO, Raquel Alves de. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. In: ____ **Imagens e discursos contemporâneos que incorporam os conceitos de escritores brasileiros do final do século XIX**.

CHAYANOV, Alexander. V. **La organización de la unidad camponesa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO SERTÃOPRODUTIVO – CODESP. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão Produtivo**. BAHIA. 1ª Edição – Dezembro de 2010.

CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Oracio Martins de. Campesinato. In: In: CALDART, RoseliSaete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 113-120.

COTRIM, Nayara de Souza; PEREIRA, Karla Adriana Fernandes de Castro; SILVA, Taíse Almeida; Tatyane Gomes Marques. Educação No/Do Campo no Município de Guanambi/Ba: Implicações do Processo de Nucleação na Vida e na Aprendizagem dos Estudantes Camponeses. In.: **Anais... I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB**.

CUNHA, Maria das Graças Campolina. **A Conflitualidade dos Paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário a Partir dos Conceitos de Agricultor Familiar e de Camponês**. In: Anais do II Colóquio Cidade e Região, 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques. **Educação e Escola no Campo**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

DAVIS, Natalie Zemom. **Culturas do povo**: sociedade e cultura no início da França moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do Campo. In:_____; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**:Por uma educação básica do campo. Brasília-DF: [s.n], 1999.

FONSECA, Maria Tereza. **Extensão Rural no Brasil, um projeto para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.).**Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. v. 5. 2004, p.9-12.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do Campo. In:_____; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**:Por uma educação básica do campo. Brasília-DF: [s.n], 1999.

_____. **Um nome para “modernizar” o sistema de latifúndio**. Fórum, São Paulo, ano 20, n. 211, supl. Jornal Unesp, maio 2006. Maio, 2006.

_____. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs). **Campesinato e Territórios**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós Graduação em Geografia, 2008, p. 273-301.

_____. **Delimitação conceitual de campesinato**. 2004. Disponível em: <www.mst.org.br/biblioteca>. Acesso em: Junho de 2014.

FILHO, José Luiz Alcantara; FONTES, Rosa Maria Oliveira. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. In: HEERA. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada** – Vol. 4 Nº. 7 Jul-Dez 2009.

FLORES, M. M. L. **Escolas Rurais Nucleadas**. GT- Educação e Movimentos Sociais – CAC/UFG 25ª Reunião Anual da Anped Caxambu 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/.../mariamartalopesflorest03.rtf. Acesso em: 11/03/2013.

FORMAN, Shepard. **Camponeses: sua participação no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. 309 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: EdUnB, 2001.

_____. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. In: **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**. UERJ, ano 4, n.1, 2002.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: a political philosophical exchange**. London: Verso, 2003.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Políticas Públicas de Juventude do Campo: Saberes da Terra e Sustentabilidade na Amazônia Paraense**. Parte constitutiva da Tese de Doutorado - Juventude Camponesa e Políticas Públicas: Saberes da Terra na Amazônia Paraense, 2009. (PDTU/NAEA/UFPa).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Nova De Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours – França. Nova Friburgo - RJ, Brasil. Dezembro de 2003.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Tradução de Sérgio Faraco. 9ª edição. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro;

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira, 2005.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. In: **Juventude E educação**. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13. Nº 25. 2004.

GUIMARÃES, Gilselene Garcia; GRINSPUN, MírianPauraSabrosaZippin. **Revisitando as origens do termo juventude**: a diversidade que caracteriza a identidade. GT-20: Psicologia da Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4136--Int.pdf>>. Acesso em: jan. de 2011.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

HONWANA, Alcinda et; DE BOECK, Filip (org.). **Makers and breakers**: children, and youth in postcolonial Africa. Currey:Oxford, 2005.

HOPENHAYN, Martín (cord.) **Juventude e coesão social na Ibero-América**: um modelo a ser construído, síntese. Santiago, Chile: Cepal / Nações Unidas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15/05/2013. Acesso em janeiro de 2014.

_____. **Censo Agropecuário 1985-1996**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em abril de 2013.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em novembro de 2014.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 1985.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

KEMMIS, S. **La investigación-acción: inicios y desarrollo**. Madrid, Popular, 1992.

KLIKSBERG, Bernardo. O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações. In: **Rev. Adm. Pública**. v.40. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em : <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000500008>>. Acesso em: Maio de 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.s). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas . Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: Urbanização Políticas Educacionais- São Paulo: Cortez, 1994.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, 1899.

LEVI, Giovanna; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido**: Uma Visão Holística. Brasília: Confea, 2007. 140p.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (orgs.). **O Campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. (p. 145-158).

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. (Dissertação de Mestrado). UFMG/FaE, 2010.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo Educação. In: **Revista do Centro de Educação**. v. 33, n. 1, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2008. p. 93-106.

MARTINS, Maíra. **Juventude e reforma agrária**: o caso do assentamento rural paz na terra. R.J. (Dissertação de Mestrado de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro: 2008.

MDA, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA**: MANUAL DE OPERAÇÕES Edição Revista e Atualizada Brasília, abril de 2004.

MEDEIROS, Salomão de Sousa (et al.). **Sinopse do Censo Demográfico para o Semiárido Brasileiro**. Campina Grande: INSA, 2012. 103p.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado. In: CALDART, et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.347-353.

MENDONÇA, Maria Luisa R. Ferreira. Modo capitalista de produção e agricultura: a construção do conceito de agronegócio. (Tese) Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 214p.

MENDRAS, Henri. **La fin dès paysans: suivi d'une reflexionsur La fin dès paysansvingtansaprès**. Paris: ActesSud, 1984.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: EDITORA & INSULAR, 2011. P. 103-122.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. IN: _____. Em Aberto: Educação do Campo. v. 1, n. 1, Brasília : O Instituto,2012. pág. 17-34.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In: **Caderno de pesquisa em administração**. nº 3. São Paulo: [s.n], 1996.

NOGUEIRA, Domingas D'arc de Almeida;PAIS, Jucélia Maria de Jesus; ROCHA, Marly Nogueira da; MELO, Vaneide Costa Neves.**Contribuição cultural da migração sazonal para o distrito Mutãs**. (Monografia do curso de sociologia). Universidade do Estado da Bahia. Brumado, 2014

NOVAES, Regina. Juventude/Juventudes? In: **Comunicações ISER**. nº 50, ano 17, Rio de Janeiro: ISER, 1998.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção na agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

ORELLANA, Luis Pezo. Aproximación a la trayectoria de intervenciones e investigaciones sobre Juventud rural en Chile (1948-2008). In: **Última década**. nº29. Cidpa Valparaíso: [s.n.]. dic. 2008, p. 159-188.

PELAES, V. **Da Revolução Verde à transgenia: ruptura e continuidade de paradigmas tecnológicos**. São Paulo: DP&M, 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

PEREIRA JUNIOR, José de Sena. **Nova delimitação do semi-árido brasileiro**. Camará dos Deputados: Brasília, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PJR; et. al. **Nota dos Movimentos e Organizações Sociais do Campo sobre o Estatuto da Juventude**, [s.n.t], 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI. **Lei Nº 203/04**. Dispõe sobre o Sistema de Nucleação Escolar da Rede Municipal de Ensino do município de Guanambi, Estado da Bahia, e dá outras providências. Guanambi, 2004.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Guanambi, 2013.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. Dilemas da juventude rural brasileira: reflexões sobre o trabalho e a educação. In: **V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: marxismo, educação e emancipação humana**, UFSC. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: < www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03c_t007.pdf>. Acesso em: jun. de 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (cors.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Cacto. **Movimento Camponês, trabalho, educação, liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª.ed.São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUA, M.G. As políticas públicas e a juventude nos anos 90. In: BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **CNPD - Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

SABOURIN, E. **Camponeses do Brasil : entre troca mercantil e reciprocidade**, Rio de Janeiro, Garamond, 2009, 400p

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega, (orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010.

SANTOS, Ozenice Silva dos. **O espaço de Guanambi/BA: o algodão como elemento de organização.** Guanambi – Bahia: 2004.

SANTOS, C. F.; SCHISTEK, H.; OBERHOFER, M. **Viver no Semiárido é aprender a conviver:** conhecendo o Semi-árido em busca da convivência. Juazeiro - BA. Novembro, 2007.

SAVAGE, John. **A criação da juventude:** como o conceito de *teenager* revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor:** produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. 2002.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. In: **Sociedade e Estado.** Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003

_____. **Entre o Combate à Seca e a Convivência Com o Semi-Árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento.** (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2006. 298p.

SILVA, Vera Terezinha Carvalho. **O jovem rural como ator principal para a construção de um novo modelo rural, promovendo um espaço de qualidade de vida sustentabilidade social e ambiental.** Porto Alegre : EMATER/RS-ASCAR, 2007.

SILVA, Tarcísio Augusto A. da; CARMO, Claudevânia Rijo do; SILVA, Valdiclere Vicente da. A identidade de professores na realidade de escolas rurais da mata meridional de Pernambuco. In: UFG-IESA. **Ateliê Geográfico:** revista eletrônica. v. 2, n. 3. Goiânia-GO dez/2008. p.49-70.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes cotidiano no meio rural:** um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2009.

SILVA , Alcir Horácio da (et. al). Organização do Trabalho Pedagógico . In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

SILVA, Priscila T. da. **Entre a escola e o canavial:** educação escolar na visão de jovens cortadores de cana. (monografia do curso de pedagogia). Orientador: Domingos Rodrigues da Trindade. Universidade do Estado da Bahia, 2011. 82p.

SILVA, Aelton Brito . Questão agrária em questão. In: REIS, Ana Terra; BATISTA, Andréa Francine (org.). **Ensaio sobre a questão agrária.** 1.ed. São Paulo : Outras Expressões, 2013. 184 p.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil:** O debate tradicional – 1500-1960. Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 2. ed. São Paulo : Expressão Popular, 2011. 304 p.

_____. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SHANIN, Teodor. **La clase incómoda. Socióloga política do campesinato en una sociedad en desarrollo**. Madri, Alianza Editorial, 1983.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa**. 4. ed. Belém: UNAMA, 2001.

TEIXEIRA, José Bonifácio. Lagoa da Espera, Itaguaçu, Mutãs: Formação E Crescimento. In: **Crônicas de Guanambi: Histórias de Guanambi e Região**. 2012. Disponível em: <http://cronicasdeguanambi.com/2012/10/01/lagoa-da-espera-itaguassu-Mutãs-formacao-e-crescimento/>. Acessado em: dezembro de 2013.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **O potencial da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em abril de 2013.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e prática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WEISHEIMER, Nilson. **Jovens Agricultores e seus projetos profissionais: um estudo de caso no bairro de Escadinhas, Feliz/RS**. (Dissertação de Mestrado) IFCH/UFRGS. Porto Alegre, 2004

_____. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

_____. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Sociologia. (Tese), p.331, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é? - Índice de Gini. In: IPEIA. **Desafios do Desenvolvimento**. 2004. Ano 1 . Edição 4. 2004. Disponível: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: setembro de 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Pré-roteiro para as entrevistas e grupo focal com professores.

QUESTÕES

I – RELAÇÃO ESCOLA /JOVENS DO CAMPO

1. Falem um pouco sobre os jovens que frequentam a escola.
2. Há diferenças entre os jovens do campo e os da cidade? Quais?
3. A composição básica do alunado da escola é de jovens do campo. No que isso interfere e/ou influência na organização do trabalho pedagógico da escola?
4. Qual importância da educação escolar na vida dos jovens do campo?
5. Em sua opinião os jovens do campo estudam por quê?
6. No questionário aplicado com os alunos às respostas mais frequentes na pergunta “Porque você estuda?” foram:
 - Para ser alguém na vida/
 - Para ter um trabalho/emprego
 - Para conseguir um futuro melhor
 O que acha dessas respostas?
7. Considerando a população de 15 anos ou mais do Brasil, segundo dados do Penad, tem-se que a taxa de analfabetismo no campo é de 22,8% já na cidade é de 4,4%; a população do campo estuda em média 4,8 anos enquanto que na cidade essa média é de 8,7 anos. Que aspectos poderiam demonstrar o porquê dessa diferença entre campo e cidade nesses índices?
8. Recentemente o número de estudantes da região de Mutãs que dão continuidade aos estudos em instituições superiores aumentou, mas ainda é pequeno em relação ao número de jovens da comunidade. Quais os motivos desta situação?
9. Por que o índice de migração dos jovens da região de Mutãs é tão grande?
10. Esses fatos citados nas duas perguntas anteriores são levados em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Como?
11. Comente a frase: “Nas sociedades modernas, a educação escolar do jovem tem um papel muito importante, pois ela atua como o tempo da espera” (BIONDI, CUNHA JÚNIOR, 2011).

III – RELAÇÃO ESCOLA/EDUCAÇÃO DO CAMPO

12. Em sua opinião, a escola é uma escola do campo? Por quê?
13. Na última década a partir de reivindicações de movimentos sociais fora regulamentado uma base legal para a Educação do Campo no nosso país. Tem conhecimento sobre a mesma? Caso sim como o adquiriu?
14. Houve alguma assistência e/ou preocupação das secretarias de educação (municipal, estadual e federal) com a formação continuada dos profissionais da escola quanto a Educação do Campo?

APÊNDICE B: Breve descrição das atividades dos encontros realizados

1º encontro
<p>Título: Por que Educação do Campo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta do ciclo e das etapas • Início dos debates a partir do questionamento: Por que Estudar sobre Educação do Campo? • Leitura e debate sobre o fragmento “O que é Educação do Campo?” de Antonio Munarim presente no prefácio do livro Educação do Campo: reflexões e perspectivas (MUNARIM, et. al. (orgs). 2010)
2º encontro
<p>Título: Educação Rural X Educação do Campo: como a forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explanação e debate sobre a educação destinada aos povos do campo no Brasil, da colônia a atualidade. • Diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo: <p style="text-align: center;"><u>Educação rural</u></p> <p><i>Concepção de campo</i> - Visão reprodutivista, - Como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital - Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade.</p> <p><i>Concepção de Educação</i> - Definida pelas necessidades do mercado de trabalho. - Pensada a partir do mundo urbano - Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada.</p> <p style="text-align: center;"><u>Educação do Campo</u></p> <p><i>Concepção de campo</i> - Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanência na terra. - Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades</p> <p><i>Concepção de Educação</i></p>

- Construído pelos e com os sujeitos do campo,
- Formação humana, como direito.
- Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos.

•Debate em grupos e explanação posterior sobre as seguintes questões:

- 1.A quem cabe saber fazer/oferecer a Educação do Campo que não esta pronta nem definida pelos manuais?
- 2.Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física?
- 3.Como propor uma educação do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela?
- 4.Como vemos a Educação do Campo: como uma abstração generalizante, aplicada a todos, sem contemplar ninguém em particular, ou como formação humana dentro de um contexto histórico-social e concreto?
- 5.Como vemos os sujeitos de direitos à Educação do Campo: como indivíduos/pessoas ou/e como coletivos/coletividades?
- 6.Por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?
- 7.Seria destino dos jovens e adultos e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de jovens e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram empregos amparados pela legislação trabalhistas?
- 8.Seria destino ou imposição do capital, enquanto uma relação social apropriadora do trabalho, da terra e da ciência, que os inventos, no caso, os destinados a dinamizar a produção agrícola, a reduzir e facilitar o trabalho do agricultor estejam associados às grandes propriedades?
- 9.Seria o destino dos trabalhadores ou imposição do capital que não sejam criadas condições econômicas, sociais e culturais, junto com a posse da terra, que estimulem os jovens a dar continuidade ao trabalho de seus pais?

3º encontro

Título: Marcos Legais da Educação do Campo: no que eles contemplam a proposta do Movimento Por uma Educação do Campo?

- Debate sobre o texto: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. IN: _____. Em Aberto: Educação do Campo. v. 1, n. 1, Brasília : O Instituto, 2012. pág. 17-34.
- Apresentação e debate sobre os marcos legais da Educação do Campo a partir do livro: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

4º encontro

Título: Princípios e Fundamentos da Educação do Campo.

- Apresentação, retomada, organização e debate dos principais princípios e fundamentos da Educação do Campo:

Abaixo seguem pontos entendidos como princípios e fundamentos da Educação do Campo presentes em alguns textos:

Pontos extraídos da coleção “ Por uma Educação do Campo” (volume 1 ao 7):

- A Educação e o conhecimento universal devem ser garantidos como direitos inalienáveis dos povos do campo;
- Que os povos do campo tenham acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades no e do campo;
- O reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo;
- A Educação do campo deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, boias frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros;
- O povo do campo tem direito a uma escola do campo, política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo;
- O funcionamento e a organização da escola devem ser adequados aos tempos e ao modo de vida dos sujeitos do campo;
- A escola do campo deve estar socialmente referenciada na vida e luta do povo do campo;
- Reconhecimento e incorporação das práticas pedagógicas construídas dentro destes princípios, pelos movimentos sociais e outras organizações dos povos do campo;
- Participação das comunidades do campo na construção de políticas públicas, no projeto político pedagógico e nos currículos;
- A educação do campo é um processo de formação humana produzida em diferentes espaços;
- A educação do campo está comprometida com um modelo de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. IN: _____. **Em Aberto: Educação do Campo**. v. 1, n. 1, Brasília : O Instituto, 2012. pág. 17-34.

- Projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social
- Possuir articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico;
- Vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.145-188.

- Cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;
- Promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola;
- Superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade

na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (cors.).

Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

- Superação da dicotomia entre o rural e o urbano
- Recriar os vínculos de pertença ao campo

I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana

II - O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

III - O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da Aprendizagem

IV - O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos

V - O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável

VI - O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

<ul style="list-style-type: none"> •Dinâmica: Construção do Umbuzeiro da Educação do Campo: os princípios foram colocados como as raízes da árvore, os participantes foram colocando nas folhas e umbus que tipo de pessoa tais princípios formariam. Por fim os participantes divididos em grupos escreveram uma “forma” para que tais princípios fossem operacionalizados construindo o tronco da árvore.
5º encontro
<p>Título: Livro Didático e Educação do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Debate sobre o texto: CARVALHO, Raquel Alves de. IMAGENS E DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS QUE INCORPORAM OS CONCEITOS DE ESCRITORES BRASILEIROS DO FINAL DO SÉCULO XIX. In: ____ A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. PIRACICABA, SP, 2011. •Debates sobre os estereótipos e a homogeneização quanto aos povos do campo e ao próprio campo. •Cada participante levou um livro para analisarmos como o campo e seus povos eram representados, alargando a discussão sobre a ausência deles em livros em que a temática campo seja obrigatória. •Apresentação do Guia do PNLD campo e das duas coleções aprovadas: Coleção Girassol e Buriti.
6º encontro
<p>Título:Educação do Campo: de que campo e de que educação estamos falando?</p> <ul style="list-style-type: none"> •Palestra com a professora Eugênia da Silva Pereira (UNEB) e com Leidjane Baleeiro (representante do STRs). •Debates sobre como os modelos de desenvolvimento (desenvolvimento econômico-desenvolvimento humano) se relacionam com as propostas de educação.
7º encontro
<p>Título: O conceito de “realidade” na Educação do Campo: a comunidade de Mutãs dentro do Território do Sertão produtivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre o conceito de “realidade” e como o mesmo dentro da Educação do Campo deve abranger diversos aspectos e dimensões. • Apanhado histórico sobre a formação do Território do Sertão Produtivo • Características desse território e os impactos na vida dos jovens do campo • Debate sobre o papel da escola nesse cenário evidenciando a necessidade de ultrapassar a fase de diagnóstico e articular objetivos individuais e coletivos para problematizar tal realidade.

8º encontro
<p>Título: “Historicidade humana no processo migratório: refletindo sobre os condicionantes sócio-históricos da migração em Mutãs”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestra com a professora e membro da pastoral dos migrantes Domingas Darc de Almeida Nogueira e com a professora Camaru Costa Neves, moradora da comunidade. • Debates sobre a migração dos jovens da comunidade enquanto um problema estrutural e não pontual. • Debates sobre o papel da Educação do Campo nesse cenário de migração.
9º encontro
<p>Título: Pertencimento de Mutãs ao Semiárido brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesa redonda composta por representantes do Centro de Agroecologia no Semiárido José da Rocha Coqueiro que abordou o tema “Semiárido brasileiro: entre estigmas e resistências” e Cleidiane Nogueira Prates que falou sobre “Educação para Convivência com o Semiárido: contextualizando saberes, desmistificando estigmas”. • Debate sobre como esses estigmas criados sobre semiárido interferem na vida dos jovens e na educação.
10º encontro
<p>Título: A questão agrária brasileira e os movimentos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palestra com Eduardo Lisboa membro do MST • Debates sobre a necessidade da formação política diante do modelo societário vigente, sobre o papel dos movimentos sociais e qual a imagem difundida dos mesmos, e um breve apanhado a partir das perguntas dos participantes sobre os princípios que orientam a educação dentro do MST.
11º encontro
<p>Título: O campesinato frente ao avanço do agronegócio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre os conceitos: campesinato e agronegócio. • Distinção entre aspectos produtivos do campesinato e do agronegócio. • Palestra “Autonomia e criatividade no campo: possibilidades para a comunidade de Mutãs” com o agricultor Albertino Ramos Rodrigues, morador da comunidade e inventor de uma plantadeira manual. • Debates sobre o que o campesinato e o agronegócio têm haver com a educação. • Apanhado geral da segunda etapa refletindo sobre a realidade do jovem do campo da comunidade de Mutãs.
12º encontro

Título: A organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo

- Construção da mandala sobre o que é Organização do Trabalho Pedagógico.
- Conversa sobre como a Organização do Trabalho Pedagógico esta vinculada a uma concepção de educação e por isso tem implicações políticas.
- Debate a partir dos textos:

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo Educação. In: **Revista do Centro de Educação**. v. 33, n. 1, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2008. p. 93-106.

SILVA , Alcir Horácio da Silva (et. al) (orgs). Organização do Trabalho Pedagógico . In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

13º encontro

Título: A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo: o trabalho como princípio educativo.

- Palestra com o professor Domingos Rodrigues da Trindade (UNEB).
- Debates sobre possibilidades para construção da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

14º encontro

Título: Projeto Político Pedagógico e o currículo na Educação do Campo

Leitura e debates sobre o capítulo três (Projeto Político Pedagógico) e o cinco (Currículo) do livro: Cadernos didáticos sobre educação no campo.

15º encontro

“Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo: uma educação para além do capital”.

- Dinâmica do caminho: cada participante escolheu uma imagem ou objeto relacionando-o com a Educação do Campo e o colocando num caminho dividido entre início, meio e fim.
- Debate com a professora Eugênia da Silva Pereira, a partir dos livros “Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico” de Freitas e “Educação para além do capital” de Mezaros.

16º encontro

“Organização do Trabalho Pedagógico: caminhos possíveis para a Educação do Campo”.

- Conversa com a professora Tatyane Gomes Marques sobre a construção da identidade de uma escola do campo e os desafios a serem enfrentados a partir de uma experiência vivida pela mesma.