



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
CAMPUS DE PITUAÇU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO TERRITORIAL E  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - DOUTORADO

**MURILO PINTO SILVA SANTOS**

**ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**  
*O lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo*

SALVADOR-BA  
2020

MURILO PINTO SILVA SANTOS

**ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

*O lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo*

Tese de Doutorado apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar.

SALVADOR-BA  
2020

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S237 Santos, Murilo Pinto Silva

Escola, família e comunidade: o lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo / Murilo Pinto Silva Santos. – Salvador, 2020.  
196.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

1. Sociologia Rural. 2. Projetos de Vida. 3. Educação do Campo. 4. Identidade. 5. Sociabilidade. I. Alencar, Cristina Maria Macêdo de – Orientadora. II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. III. Título.

CDU 711.4:316.334.55"7124"

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Murilo Pinto Silva Santos**

### ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE:

#### O lugar da (re)afirmação identitária da juventude do campo

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social.

Salvador, 27 de março de 2020

Banca Examinadora:



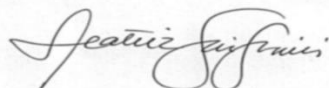
Prof. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar  
Universidade Católica de Salvador / UCSal (Orientadora)



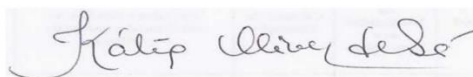
Prof. Dr. Amilcar Baiardi  
Universidade Católica de Salvador / UCSal (Examinador interno)



Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (examinador externo)



Prof. Dra. Beatriz Giugliani  
Universidade Federal da Bahia - UFBA / PÓS-AFRO - (examinadora externa)



Prof. Dra. Kátia Oliver de Sá  
Universidade Federal da Bahia - UFBA / FACED (Examinador externo)

Este trabalho é dedicado à minha mãe, fonte de todas as minhas inspirações. E a toda Comunidade Escolar do Colégio Estadual da Cachoeira - CEC e Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA, pelo acolhimento fraterno e intercâmbios de saberes.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao findar mais esse estágio da minha vida acadêmica, não poderia deixar de me lembrar das pessoas que contribuíram de forma direta e/ou indireta na conclusão dessa Tese de Doutorado. Porém, vale ressaltar que a memória poderá me conduzir ao esquecimento de algumas dessas pessoas. Por isso, não se sintam traídas ou excluídas desse processo; pois carregou todos e todas no meu coração.

Agradeço a todas as entidades espirituais supremas que me guiaram até aqui. Sejam elas representadas através das figuras cristãs, espíritas ou das religiosidades de matrizes africanas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, por me contemplar com a bolsa de fomento à pesquisa, que me auxiliou no custeio de viagens a campo, assim como a congressos, seminários e outras atividades acadêmicas. Sem esse apoio, a dinâmica acadêmica seria extremamente complicada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador, pelo qualificado corpo docente e quadro técnico-administrativo, responsáveis pelo bom andamento das atividades acadêmicas.

Ao Colégio Estadual da Cachoeira – CEC, na personificação da equipe gestora, corpo docente, corpo discente e funcionários, que me proporcionaram esse laboratório inacreditável, culminando na consolidação desta tese.

À Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA, pelo acolhimento, disponibilidade de acesso aos documentos e livre acesso às dependências e aos integrantes da comunidade escolar da instituição, aqui personificados nas figuras de Berlânia Alves Cipriano, Clemerson Alan Mota Costa Santos, Gilberto Borges e Glaucilene Lima de Santana. Sou imensamente grato pela relação de amizade e confiança que construímos ao longo dessa pesquisa.

À amiga Cristinary Mendes, por todo apoio e auxílio ao longo da pesquisa, assim como na aplicação dos questionários junto aos estudantes da EFARA.

À amiga Maria Alves, expresse a minha total gratidão por nossos longos, diversos e prazerosos diálogos, que possibilitaram compreender ainda melhor as particularidades do universo rural, como também por articular a minha inserção na EFARA.

Aos estudantes do campo do CEC e EFARA, por contribuírem de forma generosa e espontânea no consentimento das entrevistas e no preenchimento dos questionários. Aprendi muito com vocês.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar, pelas reflexões e ponderações acerca da minha pesquisa, assim como por estar presente em todos os momentos de dificuldades acadêmicas. Tenho a senhora como muito mais que uma orientadora; e sim, uma verdadeira amiga.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Natureza – DSN, por todos os intercâmbios de saberes e pelas relações afetuosas comigo. Me sinto realizado em compor essa coletividade.

Aos membros da banca examinadora de qualificação, Prof. Dr. Amilcar Baiardi, Profa. Dra. Beatriz Giugliani, Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho e Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá, pelas estimadas contribuições que enriqueceram ainda mais este trabalho, e por aceitarem gentilmente o convite para permanecerem na composição da banca examinadora de defesa desta Tese. Sou imensamente grato, reafirmando a minha admiração por cada um dos senhores e senhoras.

Aos meus pares do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador, que trilharam junto comigo essa incessante vida acadêmica, em especial à Célio Meira, Luis Paixão e Vanuza da Conceição. Realmente não tenho palavras para descrever a minha gratidão por vocês.

À amiga Ana Beatriz Santana Andrade, que gentilmente destinou parte do seu tempo na revisão textual dessa pesquisa acadêmica.

À Michele Paiva, sempre prestativa em me ajudar na resolução das demandas dentro e fora da Universidade.

À Marizangela Maria de Sá, pelo companheirismo durante a rotina exaustiva demandada pela dinâmica acadêmica.

À minha família, em especial à figura de minha mãe Aurelina Ferreira da Silva, por toda renúncia em prol de me proporcionar uma educação qualificada, assim como por ser a minha principal incentivadora para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, e não menos importante, aos meus segundos pais, Ademar Gomes e Elenita Gomes, além dos meus irmãos, Ademar Júnior, Daniela Teixeira, Helena Falcão e Marcelo Teixeira, por toda atenção e afetividade dedicadas a mim.



Não vou sair do campo pra poder ir pra escola,  
Educação do Campo é direito e não esmola  
*(Música: Não Vou Sair do Campo, Gilvan Santos)*

## RESUMO

A presente Tese de Doutorado objetiva demonstrar as relações entre motivações por mobilidade social e a identidade da juventude do campo nas cidades de Inhambupe e Cachoeira, no espaço temporal entre 2011-2019. O problema que motivou essa Tese, e que buscamos entender e explicar, está na pergunta de investigação: a (re)afirmação da identidade da juventude do campo é o que a motiva para sua permanência no espaço rural? Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi demonstrar se existem relações entre motivações por mobilidade social e a identidade da juventude do campo nas cidades de Inhambupe e Cachoeira, no período supracitado. O alcance desse objetivo se desdobra em quatro outros objetivos específicos: a) sistematizar os múltiplos contextos de construção da identidade; b) caracterizar a juventude do campo e descrever as suas práticas; c) avaliar a Pedagogia da Alternância enquanto ensino contextualizado significativo; e d) analisar as representações da juventude do campo. A pesquisa foi orientada através da hipótese de que a ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo impacta na sua mobilidade social; ou seja, na decisão entre ficar ou sair do campo. A hipótese complementar foi que, ao não reforçar os sentidos de pertencimento, reconhecimento e sinais diacríticos desses jovens, eles se desprenderão das suas raízes devido à fragmentação identitária, independentemente da valoração da autonomia impostas a esses jovens. A escolha metodológica refletiu no estudo de caso múltiplo, examinado em dados de natureza mista – qualitativa e quantitativa, privilegiando o balizamento por revisão de literatura, análise documental, observações direta e participante, entrevistas, questionários estruturados e semiestruturados. Buscamos, ao longo dos capítulos, não dissociar a teoria da prática (a dimensão empírica da Tese) por acreditarmos que ambas se complementam e se fortalecem diante da análise. Concluímos que a identidade dos indivíduos investigados nesse estudo, a Juventude do Campo, não poderá ser (re)afirmada caso esteja desconectada de qualquer um dos elementos pertencentes à tríade escola-família-comunidade; o que acarretaria na fragmentação da percepção no que se refere ao vínculo desse indivíduo ao seu lócus de inserção. A partir desse estudo foi possível afirmar a interferência entre identidade e mobilidade social através da compreensão dos processos de construção, afirmação, reafirmação e fortalecimento da identidade da juventude do campo; reconhecimento da dinâmica de afirmação e reafirmação da identidade; e da importância da interferência dos sujeitos coletivos frente a esse processo, tais como família, escola e comunidade, o que conecta o foco da pesquisa para o subsídio à implantação de políticas públicas educacionais com maior potencial de efetividade devido ao vínculo identitário ao público-alvo.

**Palavras-chaves:** Sociologia Rural; Projetos de Vida; Educação do Campo; Identidade; Sociabilidade.

## ABSTRACT

This Doctoral Thesis aims to demonstrate the relationship between motivations for social mobility and the identity of rural youth in the cities of Inhambupe and Cachoeira, between 2011-2019. The problem that motivated this Thesis, and that we seek to understand and explain, is in the research question: Is the (re) affirmation of the identity of rural youth what motivates them to stay in rural areas? In this sense, the general objective of this study was to demonstrate whether there are relations between motivations for social mobility and the identity of rural youth in the cities of Inhambupe and Cachoeira, in the aforementioned period. The achievement of this objective is divided into four other specific objectives: a) systematize the multiple contexts of identity construction; b) to characterize the youth of the countryside and describe their practices; c) evaluate Alternation Pedagogy as meaningful contextualized teaching; and d) analyze the representations of rural youth. The research was guided by the hypothesis that the absence of (re)affirmation of the identity of the youth of the countryside impacts their social mobility; that is, the decision between staying or leaving the countryside. The complementary hypothesis was that, by not reinforcing the feelings of belonging, recognition and diacritical signs of these young people, they will detach themselves from their roots due to the fragmentation of identity, regardless of the valuation of autonomy imposed on these young people. The methodological choice was reflected in the multiple case study, examined in data of a mixed nature - qualitative and quantitative, privileging the boundaries by literature review, documentary analysis, direct and participant observations, interviews, structured and semi-structured questionnaires. We sought, throughout the chapters, not to dissociate theory from practice (the empirical dimension of the Thesis) because we believe that both complement and strengthen each other in the face of analysis. We conclude that the identity of the individuals investigated in this study, rural youth, cannot be (re) affirmed if it is disconnected from any of the elements belonging to the school-family-community triad, which would result in the fragmentation of perception with regard to this individual's link to their locus of insertion. From this study it was possible to affirm the interference between identity and social mobility by understanding the processes of construction, affirmation, reaffirmation and strengthening of the identity of rural youth; recognition of the dynamics of affirmation and reaffirmation of identity; and the importance of the interference of collective subjects in the face of this process, such as family, school and community, which connects the focus of the research to support the implementation of educational public policies with greater potential for effectiveness due to the identity link to the target audience.

**Keywords:** Rural Sociology; Life Projects; Rural Education; Identity; Sociability.

## RESUMEN

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo demostrar la relación entre las motivaciones para la movilidad social y la identidad de la juventud rural en las ciudades de Inhambupe y Cachoeira, entre 2011-2019. El problema que motivó esta Tesis, y que buscamos entender y explicar, está en la pregunta de investigación: ¿es la (re)afirmación de la identidad de la juventud rural lo que los motiva a permanecer en el campo? En este sentido, el objetivo general de este estudio fue demostrar si existen relaciones entre las motivaciones para la movilidad social y la identidad de la juventud rural en las ciudades de Inhambupe y Cachoeira, en el período mencionado. El logro de este objetivo se desarrolla en otros cuatro objetivos específicos: a) sistematizar los múltiples contextos de construcción de identidad; b) caracterizar a la juventud rural y describir sus prácticas; c) evaluar la pedagogía de la alternancia como una enseñanza contextualizada significativa; y d) analizar las representaciones de la juventud rural. La investigación se guió por la hipótesis de que la ausencia de (re)afirmación de la identidad de la juventud rural impacta en su movilidad social; es decir, en la decisión entre quedarse o abandonar el campo. La hipótesis complementaria era que, al no reforzar los sentimientos de pertenencia, reconocimiento y signos diacríticos de estos jóvenes, se separarían de sus raíces debido a la fragmentación de la identidad, independientemente de la valoración de la autonomía impuesta a estos jóvenes. La elección metodológica se reflejó en el estudio de caso múltiple, examinado en datos de naturaleza mixta: cualitativa y cuantitativa, privilegiando los límites mediante revisión de literatura, análisis documental, observaciones directas y participativas, entrevistas, cuestionarios estructurados y semiestructurados. Buscamos, a lo largo de los capítulos, no disociar la teoría de la práctica (la dimensión empírica de la Tesis) porque creemos que ambos se complementan y fortalecen mutuamente frente al análisis. Concluimos que la identidad de las personas investigadas en este estudio, juventud rural, no puede (re)afirmarse si está desconectada de cualquiera de los elementos que pertenecen a la tríada escuela-familia-comunidad; lo que resultaría en la fragmentación de la percepción con respecto al vínculo de este individuo con su locus de inserción. De este estudio fue posible afirmar la interferencia entre la identidad y la movilidad social al comprender los procesos de construcción, afirmación, reafirmación y fortalecimiento de la identidad de la juventud rural; reconocimiento de la dinámica de afirmación y reafirmación de identidad; y la importancia de la interferencia de sujetos colectivos frente a este proceso, como la familia, la escuela y la comunidad, que conecta el enfoque de la investigación para apoyar la implementación de políticas educativas públicas con mayor potencial de efectividad debido al vínculo de identidad con el público-objetivo.

**Palabras clave:** Sociología rural; Proyectos de vida; Educación rural; Identidad; Sociabilidad.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b>	Classificação do modo de vida dos pais por sexo .....	127
<b>Gráfico 02:</b>	Projeto de Vida .....	157

## QUADRO

<b>Quadro 01:</b> Efetivo de alunos regularmente matriculados em 2012 .....	118
---	-----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b>	Nível de satisfação dos estudantes em relação à escola por sexo - Nível de satisfação dos estudantes em relação à escola por sexo .....	123
<b>Tabela 02:</b>	Continuidade do processo educacional por sexo .....	125
<b>Tabela 03:</b>	Contribuição com o desenvolvimento local por sexo .....	129
<b>Tabela 04:</b>	Relação teoria e prática com os conteúdos por sexo .....	129

## SUMÁRIO

<b>SOBRE O AUTOR</b> .....	<b>18</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
O MÉTODO DE PESQUISA .....	28
PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL .....	31
ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA .....	35
<b>CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES E CONTRADIÇÕES DA IDENTIDADE DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA</b> .....	<b>38</b>
1.1 CULTURA, IDENTIDADE E SUAS REDES DE SIGNIFICADOS .....	39
1.2 MISCIGENAÇÃO, CULTURAS E PROCESSOS MIGRATÓRIOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	43
1.3 ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DO NORDESTE BRASILEIRO .....	48
1.4 OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE OU UMA IDENTIDADE PLANEJADA? ....	51
1.5 A POLÍTICA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA .....	64
<b>CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE DO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO E PRÁTICAS JUVENIS</b> .....	<b>69</b>
2.1. JUVENTUDE(S) E JUVENTUDE DO CAMPO .....	69
2.2. ESTUDOS SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA BAHIA .....	77
2.3. AS PRÁTICAS JUVENIS NA ESCOLA .....	89
2.4. COMPORTAMENTOS CULTURAIS DE SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	94
<b>CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO ENSINO CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO AO PROCESSO IDENTITÁRIO DA JUVENTUDE DO CAMPO</b> .....	<b>103</b>
3.1. UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS DA FRANÇA PARA O BRASIL .....	103
3.2. ESCOLA, CURRÍCULO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	108
3.3. O COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA - CEC: EDUCAÇÃO DA CIDADE PARA ESTUDANTES DO CAMPO .....	117
3.4. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS – EFARA: UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A JUVENTUDE DO CAMPO .....	130
3.5. A ESCOLA REGULAR E A NEGAÇÃO DO RURAL .....	136
<b>CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE DO CAMPO</b> .....	<b>145</b>



4.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL ENQUANTO FERRAMENTA DE ANÁLISE DA REALIDADE DO COMPORTAMENTO DA JUVENTUDE DO CAMPO .....	145
4.2. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA, À FAMÍLIA E À COMUNIDADE PELA JUVENTUDE DO CAMPO .....	147
4.3. O SENTIDO QUE A JUVENTUDE DO CAMPO ESTABELECE AO PROJETO DE VIDA .....	156
4.4. A FORMATURA DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DA EFARA 2019: O PASSADO E O FUTURO REPRESENTADO NO DISCURSO DO ORADOR DA 11ª TURMA .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE I – Declaração de Pesquisador para fins de coleta de dados .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE II - Questionário Padronizado – Estudo das Representações dos Estudantes da Educação Básica do Recôncavo da Bahia relacionado ao Espaço Escolar e Processo de Escolarização (modelo).....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE III - Discurso proferido pelo Orador da 11ª turma de Técnicos em Agropecuária da EFARA – 2019.....</b>	<b>193</b>

## **SOBRE O AUTOR**

Antes de iniciarmos a apresentação dessa tese, se faz necessário um resgate histórico de produções científicas, experimentações sociais e apropriações teóricas trilhadas por mim, conduzindo-me até a presente pesquisa, que, sob nenhuma hipótese, poderia ser compreendida se dissociada do meu percurso histórico-humano.

E não poderia ser diferente, já que estamos tratando de uma temática cujo propósito se baseia na compreensão do processo de construção identitária de um determinado segmento social – *jovens do campo* – e, diante disso, é de crucial importância situar-me no bojo desse debate, qualificando o meu lugar de fala para você, leitor.

Após dados os devidos esclarecimentos, começo minha apresentação a partir do meu nascimento e filiação. Nasci no município de Salvador, no dia 31 de dezembro de 1979. Sou filho de José Humberto Pinto Santos, eletricista, 6ª série do ensino fundamental, natural do município do Conde/BA e Aurelina Ferreira da Silva Santos, telefonista, 5ª série do ensino fundamental, natural do município de São Gonçalo dos Campos/BA.

Apesar de ser fruto de pais oriundos de regiões predominantemente rurais, contraditoriamente, o espaço rural apresentado a mim, ainda nos primeiros anos de vida, ocorria no período das suas férias laborais. Diante das minhas percepções, aquele espaço era um lugar de refúgio da corrida e exaustiva vida da metrópole, com o mero e exclusivo propósito de desfrutar o ócio na paz e silêncio do campo.

Ao tentar resgatar minhas memórias da época de escola (ensino fundamental e ensino médio), não consegui recordar-me como o rural era tratado no currículo escolar; a não ser no período junino, em que nos caricaturávamos de caipiras. Com roupas remendadas de retalhos, bigodes e costeletas postiças e dentes pintados. Uma verdadeira alegoria à aparência da população do campo que, para muitos, fizera parte do imaginário social durante tempos.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL, no semestre 1999.1, percebi que o rural continuava não sendo contemplado nos conteúdos e práticas do curso e que, a meu ver, o impacto era ainda mais devastador; pois, em se tratando de um curso de formação de professores, a perpetuação desse modelo de educação só reforçava a negação do rural enquanto espaço de produção e reprodução da vida social.

Posso dizer que a porta de entrada para o universo acadêmico foi a UCSAL; seja por meio do ensino, pesquisa ou extensão. Porém, a Universidade Federal da Bahia - UFBA ressaltou ainda mais esses elementos. Já que o curso de Educação Física da UCSAL não possuía um caráter de formar pesquisadores, não proporcionava aos estudantes a possibilidade de inserções em grupos de pesquisa.

Diante disso, tenho uma imensa gratidão à figura do saudoso Prof. José Galdino Silveira da Silva, por me inserir no único grupo de pesquisa existente, à época, na área de Fisiologia do Exercício. Nesse grupo, tive o primeiro contato com os elementos pertencentes à pesquisa, como objeto e método. É mais na frente que percebemos como todas essas apropriações estabeleciam pontes.

Lembro-me que nada naquele instante fazia sentido em minha vida, sendo essas ideias mais bem compreendidas ao ingressar, anos mais tarde – 2003 – na especialização em Atividade Física e Saúde da UFBA. Em 2004, elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado *A Formação de Profissionais em Educação Física da Universidade Católica do Salvador: Competência para atuação em comunidades carentes*.

Através dessa pesquisa, busquei investigar se os profissionais formados pela UCSAL teriam as competências necessárias para atuarem em comunidades de baixa renda, constatando que a formação da época era insuficiente para esse “enfoque social”. Esse trabalho rendeu-me duas apresentações em seminários diferenciados: Semana de Mobilização Científica da UCSAL - SEMOC (2004) e no Fitness Brasil (2005).

Em 2005, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia abriu Concurso Público para o preenchimento de vagas no Quadro do Magistério do Ensino Básico. Motivado pela estabilidade profissional e pelo desafio de iniciar uma nova área de atuação, optei pela inscrição naquele concurso. Seria um desafio, pois só existia uma vaga por interior; além de não possuir vagas na capital baiana – Salvador.

Como já havia recebido a proposta para atuar no município de São Gonçalo dos Campos como Coordenador/Professor de uma academia, busquei um município que estivesse próximo dele e, com isso, pudesse conciliar as duas atividades. Nesse período, ao conversar com uma amiga sobre a possibilidade de inscrição no concurso para o interior, ela relatou sua vivência enquanto residente do município de São Felipe (Território do Recôncavo Baiano – aproximadamente 70 km de distância de São Gonçalo dos Campos).

Não sabia, mas o desafio de realizar o concurso iria dar uma guinada de 180° graus em minha vida. Pois foi a partir daquela conversa que optei pela vaga no município de São Felipe.

Após a realização da prova, que ocorreu na segunda quinzena do mês de janeiro de 2006, classifiquei-me em 1º lugar. Desde o primeiro momento em que coloquei meus pés no município em questão, foi despertado em mim um olhar investigativo em relação à população rural, mesmo que de forma indireta.

Nesse município, fiquei lotado no Colégio Estadual João Durval Carneiro (hoje com o nome de Colégio Estadual São Felipe), situado no centro da cidade. Atuando como professor durante três anos, durante os quais foi possível compreender toda a dinâmica sociopolítica da cidade. O mais difícil durante o período de trabalho nesse município foi conciliar as atividades da Escola em São Felipe com as da academia em São Gonçalo dos Campos.

Hoje, posso dizer que o *start* que me conduziu até chegar aqui foi, em meados de 2008, cursar a disciplina na condição de aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, na UFBA, ministrada pela professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, intitulada: Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Campo da Cultura Corporal uma Abordagem Histórico-Materialista-Dialética.

Diversas foram as abordagens trazidas por essa disciplina; dentre elas, faço um destaque especial no que se refere à educação do/no campo e o método histórico materialista dialético de Karl Marx. O estudo realizado foi um dos fatores responsáveis pela minha inserção no curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no segundo semestre de 2009.

Após o término do estágio probatório (três anos) na Rede Pública Estadual de Ensino, angustiado com a inércia teórica e precisando buscar respostas e qualificação na minha prática profissional, solicitei a minha remoção para o município de Cachoeira, já que estava cursando o bacharelado em Ciências Sociais da UFRB, e residindo em São Félix.

Ao ser transferido para o município de Cachoeira, fiquei lotado no Colégio Estadual da Cachoeira durante um período de quatro anos. Nesse período, concluí o curso de graduação e mestrado, ambos em Ciências Sociais, com a dedicação e qualidade que os cursos exigiam, conforme descrição a seguir.

Na graduação em Ciências Sociais, busquei respostas que aprofundassem as categorias teóricas trabalhadas na disciplina da FACED, assim como instrumentos que alicerçassem o trato pedagógico dentro e fora da sala de aula. E, no final do segundo semestre de 2010, ao participar do processo seletivo para a vaga de aluno regular do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, fui aprovado em 7º lugar.

Após a divulgação do resultado da seleção do mestrado, deu-se início a uma complexa dúvida que residia entre a continuidade ou abandono do curso de graduação em Ciências Sociais, já que seria necessária uma maior dedicação ao mestrado. Nesse sentido, optei por cursar os dois de forma concomitante, já que se tratavam de cursos complementares que, felizmente, pude concluí-los no final do ano de 2013.

O Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Ciências Sociais intitulado *Juventude Rural e Educação: O universo escolar entendido através das representações dos estudantes rurais do Colégio Estadual da Cachoeira* (2013) foi aprofundado mais adiante através da dissertação de mestrado intitulada *Juventude Rural e Educação Formal: Um estudo de caso no Colégio Estadual da Cachoeira, Cachoeira/BA* (2013). Ambas tematizaram a relação existente entre a juventude rural e a educação formal.

Entre a graduação e o mestrado em Ciências Sociais, precisei me aprofundar em aspectos correlatos às questões da Educação Física no âmbito escolar, considerando diretrizes curriculares e ações pedagógicas práticas. E, para isso, busquei a instrumentalização através de uma outra especialização, pela Universidade Gama Filho, em Educação Física Escolar, iniciada em 2012 e finalizada em 2014.

No ano de 2014, após a conclusão do mestrado, fiz uma nova solicitação de remoção, agora para o município de Salvador, tendo sido prontamente atendido pela Secretaria da Educação. Nessa transição, fui inserido no *Projeto Ressignificando a Aprendizagem*, cuja proposta era adequar os/as estudantes que destoavam do processo de seriação (série/idade), com objetivo de reduzir a evasão escolar.

Em julho de 2014, ingressei no curso de Bacharelado em Direito pela UCSAL, com o objetivo dar continuidade aos estudos e manter o vínculo acadêmico. No segundo semestre de 2015, ao cursar a disciplina Educação Ambiental, tive o primeiro contato com a professora Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar que, devido às nossas afinidades teóricas, viria a ser minha orientadora no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social - PPGPTDS da UCSAL.

Foi através dos constantes diálogos sobre diversas categorias presentes em minhas pesquisas, que surgiu o convite da professora Cristina Alencar para participar do grupo de pesquisa liderado por ela, denominado Desenvolvimento, Sociedade e Natureza, fraternalmente identificado pelos seus integrantes pela sigla DSN. Nesse grupo, construí além de laços teóricos e científicos, relações de cooperação em pesquisa e afetividade.

Após alguns encontros e discussões teóricas com os integrantes do grupo, percebi que estava no caminho certo e que iria me candidatar a uma das vagas de doutoramento no PPGPTDS, no qual, depois de uma exaustiva seleção, fiquei classificado em 2º lugar com o projeto intitulado: *A POLÍTICA TERRITORIAL DO ESTADO DA BAHIA: A negação do espaço rural através das práticas escolares.*

Em 10 de junho de 2019, no Campus de Pituáçu da UCSAL, apresentei o TCC do curso de bacharel em Direito, intitulado *DIREITO DESPORTIVO E IDENTIDADE DE GÊNERO: A dignidade da Pessoa Humana como forma de dar efetividade ao direito de atletas trans a participarem de competições esportivas*, ao qual busquei responder sobre o acesso desses atletas nas diversas categorias, mediante a sua condição de gênero. Após aprovação, coleí grau no dia 10 de setembro de 2019.

E, com esses fragmentos de memórias, encerro essa breve trajetória acadêmico-científica, me posicionando e demonstrando que para além das letras frias e inertes que pode parecer esta tese, existe um indivíduo preocupado em combater distorções sociais conflituosas contidas nas contradições do cotidiano das relações humanas. Nesta pesquisa encontro, na escrita atrelada à práxis, o ato revolucionário mais eficaz para transformar a realidade.

## APRESENTAÇÃO

Quem somos? Como percebemos o outro? O que nos define? São questionamentos corriqueiramente elaborados ao longo de toda a trajetória humana na Terra, a fim de entendermos a nossa construção identitária, como também o delineamento do papel de uma sociedade cada vez mais globalizada.

Vale ressaltar que a juventude global se encontra impactada por dilemas e contextos sociais diferenciados, como fome, violência, falta de acesso à educação, saúde, tecnologias e emprego, dentre outras questões. Nesse sentido, fica difícil estabelecer um padrão de análise da categoria juventude, o que soaria como grande equívoco a sua homogeneização.

No tocante ao cenário rural, observamos no ano de 2008, pela primeira vez na história, mais da metade da população mundial migrando do campo para a cidade, como também os índices referentes ao crescimento vegetativo estarem mais elevado nas áreas urbanas em relação ao meio rural (BARBER-MADDEN; SABER, 2016). Ao longo dos anos, percebemos no Brasil um acentuado esvaziamento das áreas rurais, principalmente pela descontinuidade geracional das atividades do campo, nos levando a refletir sobre esse cenário atual.

Ao nosso ver, esse cenário crítico, que se apresenta na sociedade brasileira, é reflexo de conflitos identitários que, ao negar a categoria política nessa análise, resulta numa percepção fragmentada da realidade. Ressaltamos que a concepção de política trazida aqui nada tem a ver com sentido partidário-ideológico; mas sim enquanto percepção crítica, que nos permite entender o processo de (re)significação do eu.

Certos disso, lhes convidamos para imergir nesse universo identitário da juventude do campo, buscando responder a determinados questionamentos inerentes a seus perfis identitários, do tipo: O que define a juventude do campo? Qual o papel da escola em suas vidas? Como está estruturada a família e comunidade? Quais os seus projetos profissionais e pessoais para o futuro?

É no emaranhado desses questionamentos que conduziremos esse itinerário investigativo, onde, como já mencionado anteriormente, suspeitamos equívocos no que se refere à formação no processo identitário da juventude do campo, resultando no desraizamento de suas bases sociais, o que gera processos migratórios que nem sempre são benéficos no que tange a sua condição existencial humana. E, nesse sentido, reforçamos que não negligenciamos os debates relacionados a essa temática, que apontam outras motivações que vêm

impulsionando esse público ao longo do território nacional a migrarem do campo para cidade, como destacado nos estudos de Kummer; Colognese (2013):

[...] os mecanismos de inserção em atividades urbanas; o envelhecimento da população rural; a saída recorrente “das jovens” e a conseqüente masculinização da população do campo; a probabilidade de uma situação de celibato entre os jovens do sexo masculino; os problemas de acesso à educação no campo; a característica urbana das escolas do campo; as demandas por atividades de lazer; demandas por acesso à informação (internet); demandas por acesso à renda; os processos de sucessão; os conflitos familiares e as estratégias de permanência lançadas por uma parcela desses sujeitos (KUMMER; COLOGNESE, 2013, p. 211) .

Acreditamos que, dentre os diversos motivos, a (re)afirmação identitária seja considerada uma das principais, onde reforçamos ao dizer que seria uma discussão rasa e inconsistente caso não buscássemos as determinações dos aspectos que compõem esse processo identitário da juventude do campo, que reconhecemos estar na tríade escola-família-comunidade. Pois, “para interpretá-los, é necessário, antes de tudo, compreender os significados que esses jovens atribuem aos espaços acionados para construir processualmente sua identidade na relação entre o ‘mesmo’ e o ‘outro’” (PAULO, 2010, p. 113).

Pensar em qualquer um desses elementos de forma isolada, nos conduziria a uma percepção fragmentada da realidade e, com plena convicção, a conflitos metodológicos. Enfim, foi um longo trabalho de tentativas que culminaram em acertos e erros até chegarmos nesse texto, que prefiro dizer “em construção”. Com isso, lhes apresento a presente Tese de Doutorado, convidando-os para uma imersão no debate crítico acerca da composição identitária da juventude do campo.

Sejam bem-vindos à leitura!



## INTRODUÇÃO

A proposta investigativa dessa Tese passou por duas grandes reformulações, nas quais, inicialmente, a proposta da pesquisa visava demonstrar como a desarticulação entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC-BA e os demais órgãos do Governo Baiano impactava diretamente na construção social dos/das estudantes do campo, acelerando, de forma desgovernada, o êxodo rural em direção aos centros urbanos que, por sua vez, devido à falta de adequação estrutural para atenderem a insurgência desse novo contingente, resulta na proliferação do processo de favelização.

Adotáramos, enquanto recorte da pesquisa, a Política Territorial do Estado da Bahia – Território de Identidade, na especificidade do território do Recôncavo, composto por 19 (dezenove) municípios<sup>1</sup>, para entendermos como esse fenômeno se manifestava entre a juventude do campo.

O passar do tempo e a imersão no campo de pesquisa foram suficientes para nos proporcionar um olhar empírico com maior consistência, conduzindo-nos a uma nova proposição, da qual lhes apresentamos o que resultou na presente Tese, que objetiva demonstrar as relações entre motivações por mobilidade social e a identidade da juventude do campo nas cidades de Inhambupe e Cachoeira, no espaço temporal entre 2011-2019.

Cabe-nos, nesse momento, abriremos alguns parênteses explicativos para que possamos ter um entendimento mais coeso sobre a totalidade investigada. O primeiro deles refere-se ao fato de que, ao reformular o objetivo da pesquisa, não descartamos a nossa formulação inicial, só deslocamos da abordagem central para acessória.

Ao realizarmos essa mudança, não estamos sugerindo e nem queremos ser interpretados que existe menor grau de importância e/ou aprofundamento empírico; ao contrário, adotamos essa estratégia como forma de possibilitar um maior número de variáveis metodológicas, com o propósito de dar robustez explicativa ao objeto analisado.

Um outro ponto a ser esclarecido diz respeito ao uso do termo “(re)afirmação”, onde o prefixo “re” está entre parênteses junto à palavra “afirmação”. O uso desse termo, na forma a qual se insere no contexto da pesquisa, possui duplicidade explicativa; ou seja, entendemos que

---

<sup>1</sup> A Região do Recôncavo Baiano é composta pelas seguintes cidades: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas das Margaridas, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo (SEPLAN, 2017).

o ato de afirmar, assim como o de negar, possui um caráter dinâmico, onde a transitoriedade entre o “ser” ou “não ser” se vincula às diversas percepções que cada um constrói do próprio mundo.

Além disso, essa foi uma das maneiras que encontramos para evidenciar que, em diversos casos, o simples fato de afirmar-se não era o suficiente para garantir solidez identitária, se ela não fosse reafirmada através dos sujeitos coletivos, aos exemplos da família, escola e comunidade. Ou seja, uma relação imbricada entre o “eu” e o “nós”.

Ao adotarmos, de forma consciente, a vinculação da juventude, escola e educação à categoria “campo”, não estamos nos posicionando de forma teórico-política no embate existente que vincula o rural a uma categoria pró-classista burguesa. Como se o rural só desse conta de uma visão sobre a classe que domina os meios de produção, e que atende aos interesses de um Estado conservador, tendo viés estritamente economicista.

Entendemos que tal posicionamento frente à configuração da presente pesquisa nos restringiria no que se refere ao caráter teórico-explicativo, já que, ao longo de nossa investigação, dialogamos tanto com teóricos que adotam a noção do rural, como com aqueles que adotam a noção de campo para explicar fenômenos que se relacionam às categorias supracitadas, já que o nosso interesse é pensarmos esse lugar enquanto espaço de produção e reprodução da vida social.

Com isso, a presente Tese questiona e revê conceitos identitários que desconsidera a categoria “política” como sendo o principal elemento na formação da identidade de qualquer indivíduo, colocando-a como coadjuvante no processo de formação do ser, implicando em falseamento de dados e induções a percepções equivocadas, do ponto de vista da elaboração de projetos educacionais e de políticas públicas eficazes.

Vale destacar que a resistência, por sua vez, traz consigo aspectos dessa percepção. Porém, não deixamos de ressaltar que essa categoria é fruto ou decorre de uma percepção política construída e reforçada do “eu”, antes mesmo de qualquer prática legitimadora. E, com isso, não podemos falar de uma única identidade, assim como devemos entender que ela se estabelece em contextos culturais diversos.

Entretanto, não podemos isolar do nosso entendimento o conflito e a relação de poder entre essas diversas identidades, que são estabelecidas dialeticamente, ou seja, do geral para o específico, assim como do específico para o geral. Podendo ser traduzido do geral para o particular, e do particular para o geral. E, a depender do conjunto de variáveis que estejam

envolvidos, esses indivíduos poderão expressar uma ou mais identidades, ao tempo que poderão negar outra(s).

Como já mencionado, não mudamos o foco da pesquisa, mas, ao privilegiar e direcionar nossos olhares para a relação de mobilidade social da juventude do campo, assumimos a relevância dos sujeitos históricos. Nesse sentido, a concepção da política é tratada aqui na condição de decidir entre ficar ou sair do campo, que remete à percepção do indivíduo em seu contexto de vida, onde são produzidas e reproduzidas as suas relações sociais.

Ao introduzirmos as motivações que nos conduziram a essa temática, ressalta-se que é fruto de um olhar desafiador, que parte da práxis pedagógica do autor e aproximações teóricas que, segundo Minayo (2007), é respaldado pela relação identitária entre sujeito e objeto.

E com esse olhar, percebemos que muitos jovens oriundos do campo estavam migrando para os centros urbanos dos seus respectivos municípios, quando não, para Salvador; que, na maioria dos casos estudados, esses mesmos jovens, ao chegarem na capital baiana, se instalavam em áreas periféricas, onde o poder público pouco intervia nas questões sanitárias, de infraestrutura, saúde e segurança pública.

As falas desses jovens quase sempre estavam atreladas às questões da melhoria das condições de vida, em que relacionavam o rural como o lócus do atraso, assim como a concepção de Rios (2011) trazida em seus estudos. Isso nos fez questionar e buscar compreender qual melhoria esses jovens almejavam alcançar em seus projetos de vida, direcionando a análise a partir de três pilares explicativos, que seriam o papel da escola, da família e comunidade na (re)afirmação identitária desses jovens.

Com base nessas observações preliminares, poderemos introduzir o problema socioantropológico que motivou essa Tese e que buscamos entender: A ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo, considerando a relação escola, família e comunidade, impacta na mobilidade social, ou seja, na decisão entre ficar ou sair do campo?

O objetivo geral foi identificar e apontar porque a ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo, considerando a relação escola, família e comunidade, impacta na mobilidade social; ou seja, na decisão entre ficar ou sair do campo nas cidades de Inhambupe e Cachoeira, no período entre 2011-2019. Seguidos pelos seguintes objetivos específicos: a) Sistematizar os múltiplos contextos de construção da identidade do estudante do campo; b) Caracterizar a juventude do campo e descrever as suas práticas; c) Avaliar a Pedagogia da Alternância enquanto ensino contextualizado significativo; e d) Analisar as representações da juventude do campo.

A pesquisa foi orientada através da hipótese de que a ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo impacta na sua mobilidade social, ou seja, na decisão entre ficar ou sair do campo. Isso porque, ao não ocorrer reforço da família, escola, comunidade os sentidos de pertencimento, reconhecimento e sinais diacríticos<sup>2</sup> desses jovens, estes se desprendem das suas raízes devido à fragmentação identitária, independentemente da valoração da autonomia impostas a esses jovens.

A partir desse estudo, foi possível a compreensão dos processos de construção, afirmação, reafirmação e fortalecimento da identidade da juventude do campo, assim como reconhecimento da dinâmica de afirmação e reafirmação da identidade e da importância da interferência dos sujeitos coletivos frente a esse processo, aos exemplos da família, escola e comunidade, o que nos leva a identificar, na pesquisa, possibilidades de apontar subsídios para a implantação de políticas públicas e educacionais com maior potencial de efetividade ao vínculo identitário da juventude do campo.

## O MÉTODO DE PESQUISA

Um dos métodos que vêm sendo bastante utilizados nas pesquisas em ciências humanas e sociais é o estudo de caso. Nessa pesquisa, não foi diferente. Adotamos o estudo de caso na modalidade múltipla, realizando a investigação em duas unidades escolares que possuem dinâmicas e propostas pedagógicas distintas, tendo em comum a inserção de jovens pertencentes ao campo.

O estudo de casos múltiplos envolve mais do que um único caso e tem como vantagem proporcionar, por meio das evidências dos casos, um estudo mais consistente (YIN, 2001). Definir o método de pesquisa significa escolher os procedimentos sistemáticos a serem utilizados para a descrição e explicação de fenômenos (RICHARDSON, 1999, p. 71) e, aqui, recaiu na corrente socioantropológica.

O estudo de caso nos permite responder a questões do tipo *como* e *por que* referente a uma realidade específica. Esse método busca interpretar e detalhar fenômenos contextualizados. Nessa direção, Cotanda *et al* (2008) valorizam o estudo de caso por:

---

<sup>2</sup> Segundo Fredrik Barth, um antropólogo escandinavo, trata-se de elementos que permitem indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social se reconheçam entre si (BARTH *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

[...] permitir uma abordagem aprofundada de uma realidade, dando condições para que o pesquisador elucide suas questões. Esse estudo envolve, portanto, o estabelecimento de um processo de negociação, aceitação e empatia durante o trabalho de campo, uma vez que muitos contatos serão estabelecidos durante do processo de pesquisa. É necessário que o próprio pesquisador se familiarize com o campo, conhecendo as dinâmicas e os códigos locais que variam de acordo com o objeto de investigação (linguagem, formas de interação, espaço físico e até questões técnicas) (COTANDA *et al*, 2008, p.70).

É importante ressaltarmos que o estudo de caso não pretende fornecer resultados generalizáveis do ponto de vista estatístico, e sim compreender como esses fenômenos se manifestam perante os processos sociais, diante da sua complexidade, permitindo, com isso, o diálogo entre teorias e dados coletados.

A escolha utilizada para o tratamento dos dados coletados e observados em campo foi a abordagem mista – qualitativa e quantitativa – na qual foi privilegiada a revisão de literatura, análise documental, observações direta e participante, entrevistas, questionários estruturados e semiestruturados. O trato com o método qualitativo permitiu a análise de:

[...] um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

A abordagem qualitativa não elimina nem inviabiliza a quantificação e elementos específicos do problema investigado; a abordagem mista assumida nessa pesquisa proporciona maior grau de confiabilidade.

A vivência cotidiana com os jovens do campo permitiu que apurássemos nossos órgãos dos sentidos. Onde a prática do ver e ouvir possibilitou a decodificação através da escrita. Pois “o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 32).

O campo, através das percepções dos sentidos do ver e ouvir, requereu muito de nossa atenção. Atenção para não ocorrerem distrações que pudessem provocar perdas significativas de informações e dados para a pesquisa. Com a releitura do diário de campo, e munido de um expressivo embasamento teórico, foi possibilitada, durante o processo de escrita, a

reinterpretação dos fatos com maior riqueza de detalhes. Esse sentido, Cardoso de Oliveira fundamenta ao afirmar que:

[...] ao tentar penetrar em formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que essa vivência – só assegurada pela observação participante “estando lá” – passa a ser evocada durante toda a interpretação do material etnográfico no processo de sua inscrição no discurso da disciplina (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 34).

As aproximações aos jovens foram realizadas a partir da *observação participante*, sendo aberto um canal de diálogo que permitisse associar nossas percepções e/ou impressões às bases teóricas pertinentes. Com isso, utilizamos como instrumentos de análise os fóruns de discussões realizados nos diversos espaços escolares e não-escolares de interação desses jovens.

A decisão pela aplicação dos questionários estruturados e semiestruturados possibilitou apreender elementos diversificados, possibilitando investigação mais apurada. As entrevistas permitiram entender e avaliar os jovens do campo, obtendo informações gerais do seu cotidiano e da sua forma de entender o cenário no qual estão inseridos. Nesse sentido May (2004) contribui ao demonstrar que:

[...] as entrevistas na vida social não são apenas tópicos, mas são empregadas como meios estimativos que podem determinar as oportunidades da vida. Ao mesmo tempo, elas utilizam habilidades particulares. Por essas razões os pesquisadores precisam se interessar em analisar suas práticas de entrevista, assim como o que é dito e feito com os resultados das mesmas, com o propósito de melhorar o nosso entendimento do mundo social (MAY, 2004, p.171).

De fato, as entrevistas foram indispensáveis para entender como se construía e estruturava a identidade da juventude do campo, obtendo informações gerais do seu cotidiano e da sua forma de compreensão do contexto.

A fase da análise e interpretação dos dados coletados nas unidades escolares considerou a repetição das informações coletadas como condição *sine qua non* na elaboração de padrões. Percebemos, com isso, que essa dinâmica varia em função da unidade escolar investigada. E, com isso, cogitamos que essa dinâmica poderá variar mediante a influência dos sujeitos coletivos na vida desses jovens.

Outro procedimento fundamental na pesquisa foi o uso do recurso da *análise documental*, pois, em determinado momento investigativo, os documentos – Atas e Planos de

Curso – foram instrumentos indispensáveis na caracterização das estruturas físicas e humanas dessas unidades escolares.

Procuramos observar e caracterizar o *estilo de vida* dos estudantes do campo diante do processo de escolarização estabelecido pelas unidades escolares. Nesse sentido, entendemos como *estilo de vida* “um conjunto mais ou menos integrado de práticas que o indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da autoidentidade” (GIDENNS, 2002, p. 79).

Diversas atividades científicas, reuniões e orientações individualizadas promovidas pelo Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Natureza – UCSAL, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar, conduziram essa investigação a um maior grau de aprofundamento, onde foi possível o desprendimento das percepções elaboradas pelo senso comum.

Nesse aspecto, Bourdieu (1999), afirma que o rompimento do senso comum possibilita a construção do objeto científico, pois é necessário abandonar as pré-noções que não contemplem um processo reflexivo e científico. Ele indica que a falta de posicionamento empírico só fortalece a ideia do senso comum.

Ainda nessa direção, Bourdieu nos propõe que diante da pesquisa é necessário se cercar de ceticismo, para possibilitar o questionamento de todos os pressupostos e variáveis, na condição de sistematização, alicerçado na intuição racional e raciocínio analógico. Quebra, assim, com o chamado monoteísmo metodológico, que se refere à rigidez das regras durante a construção do objeto.

Na contramão da ideia de que o método científico seria o caminho pelo qual a ciência deve percorrer para se construir o objeto de estudo, Bourdieu parte do pressuposto de que o método científico é um conjunto de regras elaboradas pelo homem, na condição de legitimar a produção do trabalho, enquadrando-o em um escopo de seriedade acadêmica e solidez empírica.

Diante disso, a relação do pesquisador com seu objeto deve ser bem objetiva tendo como propósito estabelecer condições de rompimento com os modelos pré-estabelecidos, não permitindo a visão parcial e/ou reducionista na construção de uma ciência fragmentada.

## PESQUISA DE CAMPO E DOCUMENTAL

Para esta pesquisa, o campo empírico de investigação foi fundamental para identificar dados e informações capazes de serem analisados e interpretados. O trabalho de campo deu centralidade aos sujeitos sociais, o que nos manteve coerentes com o problema da pesquisa.

Do ponto de vista investigativo, esse estudo percorreu os seguintes espaços sociais: Colégio Estadual da Cachoeira – CEC e a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA, tratados enquanto escola da cidade e escola do campo respectivamente, que permitiram analisar uma diversidade de contextos que recebem a juventude do campo.

Nosso ponto de partida foi a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, por acreditarmos que se trata de um modelo que dá conta de propor um ensino contextualizado e significativo; trazendo o seu histórico de fundação, perpassando pelas bases estruturais, chegando aos seus processos pedagógicos, sendo constantemente colocados em diálogo com a proposta pedagógica do Colégio Estadual da Cachoeira, assim com as representações dos seus estudantes. Nesse sentido, nos cabe abrir um outro parêntese explicativo, no intuito de situar a contribuição de cada unidade escolar para essa pesquisa:

- a) **Colégio Estadual da Cachoeira** – localizado no município de Cachoeira-BA, território do Recôncavo, nos proporcionou dados na pesquisa de mestrado (2013), permitindo a realização de uma análise comparativa da percepção dos jovens do campo dessa unidade escolar, e da EFARA;
- b) **Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas** – localizada no município de Inhambupe, território do Litoral Norte e Agreste Baiano, esta unidade escolar foi, sem sombra de dúvidas, o principal espaço de estudo e investigação da nossa pesquisa. A partir dela, compreendemos na prática como se estruturava a Pedagogia da Alternância, como também a importância da articulação entre a escola, a família e a comunidade na (re)afirmação da identidade da juventude do campo.

Nesses dois espaços sociais de investigação, foi possível identificar fatores econômicos, sociopolíticos e culturais existentes na relação escola, família comunidade, que geram a ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo.

Procuramos vivenciar, no processo de investigação dos contextos escolares que acolhem o público específico, jovens estudantes do campo, em suas dependências. Nesse sentido, buscamos analisar a perspectiva de reconhecimento desses jovens com o modelo de educação



que recebem para identificar níveis de realidade, que possibilitam a essa juventude se perceberem como agentes transformadores do seu próprio contexto de vida.

É imprescindível ressaltarmos que não queremos dizer com isso que o espaço de sociabilidade desses jovens deva se restringir ao campo. Pelo contrário, acreditamos que a juventude do campo precisa ter autonomia para inserção social onde se reconhecerem com identidade.

No caso do Colégio Estadual da Cachoeira, procuramos estabelecer os primeiros contatos não somente com os estudantes que vivem no campo, como também com seus pares residentes no perímetro urbano, além dos seus pais e/ou responsáveis legais, professores e demais membros da comunidade escolar. Essa iniciativa foi viabilizada devido à necessidade de compreendermos como eram estabelecidas as relações de sociabilidade entre os jovens do campo e outros indivíduos pertencentes a esse mesmo contexto, assim como outros fatores.

É importante sinalizarmos que o desenvolvimento desta pesquisa em determinado momento foi comprometida, devido ao comprometimento de acessibilidade aos dados relativos à uma dada unidade escolar, Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves, localizado no município Presidente Tancredo Neves, pertencente ao território do Baixo Sul do estado da Bahia que, apesar da boa receptividade, não permitiu a entrada da pesquisa. Nessa instituição de ensino, estávamos sempre sendo vigiados e os nossos diálogos se restringiram a informações cedidas por funcionários e um ex-aluno indicado pela instituição, o que comprometeu a amostragem, já que o público alvo – estudantes do campo regulamente matriculados – não foi possível ser acessado.

Em relação às unidades escolares estudadas, a escolha se deu pelos estudantes do ensino médio (1º ao 3º ano) e médio-técnico (1º ao 4º ano), devido ao seu maior grau de amadurecimento e consciência crítica apurada, além da diversidade etária que contempla esse universo – estudantes de 15 a 29 anos, que são classificados enquanto jovens de acordo com o índice etário estabelecido pelo *Estatuto da Juventude* (2013). Além dessas ressalvas, podemos adicionar o fato da receptividade positiva que essas turmas tiveram em relação a nossa pesquisa.

Podemos sinalizar, como estratégia de pesquisa, as visitas domiciliares e a intervenção nos dois espaços escolares, onde buscamos registrar dados e constatações no diário de campo, além de entrevistas realizadas. O registro das observações mesclou as realizadas nos espaços da escola e as nos domicílios desses/dessas jovens.

No que se refere à construção estrutural dos questionários, podemos dizer que, até chegarmos ao produto final, fomos conduzidos a reescrevê-los inúmeras vezes na possibilidade

de darmos conta de responder aos principais entraves dessa investigação; porém, mesmo diante desse rigor metodológico, não foi possível contemplar de forma ampla a todos participantes no processo de entrevistas.

Retomando a descrição das entrevistas, é importante sinalizarmos que foram realizadas com os estudantes matriculados na Escola Família Agrícola e no Colégio Estadual da Cachoeira, procurando realizar a separação através da sua localização – região de inserção dos municípios – o que poderá alicerçar pesquisas futuras.

Na particularidade do Colégio Estadual da Cachoeira, foram aplicados os questionários de forma indiscriminada entre estudantes residentes das zonas rural e urbana. Dessa forma, acreditamos que os estudantes não se sentiriam constrangidos ou diferenciados em relação aos demais colegas. Após aplicação dos questionários com os estudantes dessa unidade escolar, procuramos realizar a separação através da sua localização – rural ou urbano –, além das diferenciações entre os sexos – homens e mulheres, o que poderá também alicerçar pesquisas futuras.

Os primeiros questionários foram aplicados nesse Colégio no final do ano letivo de 2012, mais especificamente entre os dias 3 e 14 de dezembro; foram aplicados 123 questionários com perguntas abertas e fechadas. Desses questionários aplicados, 74 (setenta e quatro) eram dos estudantes residentes na zona rural, enquanto 49 (quarenta e nove) residiam na zona urbana. A partir de uma divisão por sexo entre os jovens residentes em áreas rurais, observou-se que 34 (trinta e quatro) dos entrevistados são homens, enquanto 89 (oitenta e nove) são mulheres.

Buscamos organizar as perguntas em blocos, na intenção de estabelecer uma sequência lógica nos questionamentos que pudesse dar conta das seguintes variáveis: 1) Identificação do entrevistado; 2) Composição e Renda Familiar; 3) Processo de Socialização dos Jovens e 4) Representações dos Jovens em Relação ao Espaço Escolar, Processo de Escolarização e Projetos Profissionais. Foi notória a importância da confiabilidade estabelecida na relação entrevistador-intervistado, sendo essencial durante a abordagem.

Já com os estudantes da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, os questionários foram aplicados entre os meses de outubro e novembro de 2019, mais especificamente entre os dias 01 de outubro de 2019 a 20 de novembro de 2019. Sendo aplicados 47 questionários com perguntas abertas.

Buscamos organizar as perguntas em blocos na condição de estabelecer uma sequência lógica nos questionamentos que pudesse dar conta das seguintes questões: 1) O papel da escola

em minha vida; 2) Estrutura familiar; 3) Minha comunidade e 4) Projetos pessoais e profissionais para o futuro. Nesse momento, ficou notória a importância da confiabilidade estabelecida na relação entrevistador-entrevistado, sendo essencial para garantir o rigor da investigação.

Com a aplicação dos questionários, adicionados aos dados do diário de campo, observações e interações procedimentais investigativas com os jovens, foi possível a aquisição de informações relacionadas ao modo de vida, características comportamentais e apropriações referentes aos usos e práticas que eles faziam em relação aos espaços escolares. A aplicação desses questionários foi seguida por dois critérios básicos: 1) Possuir vínculo a uma das unidades escolares estudadas e 2) Permissão dos jovens na divulgação dos dados coletados, respeitando o critério de anonimato.

Procuramos conduzir as “conversas” de tal forma que se distanciasse dos modelos formais e diretos, objetivando alcançar maior grau possível de descontração e interação, entre entrevistador e entrevistado, não perdendo de vista o rigor exigido pela pesquisa científica. Portanto, durante nossas entrevistas, buscamos o diálogo em torno das questões explicitadas no roteiro. Em muitos casos, julgamos desnecessário o registro de informações que se distanciavam do objetivo central da pesquisa, sendo necessário, em diversos momentos, requisitar do pesquisado a retomada das questões de interesse da pesquisa.

A disponibilidade e a confiança dos estudantes que colaboraram com essa pesquisa foram bastante satisfatórias, já que se tratava de algo que atuava de forma direta em suas intimidades, levando-os a rememorem suas trajetórias e experiências de vida que, na maioria das vezes, eram descritas no bojo das suas particularidades. Alguns, inicialmente se apresentaram de forma tímida, o que foi superado na proporção em que aumentava a relação de aproximação e confiabilidade no entrevistador. Consideramos satisfatórios os procedimentos adotados em função da obtenção de resultados, que permitiram a consolidação e consistência deste estudo.

## ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa foi formulado e estruturado através da seguinte subdivisão, na qual é apresentada primeiramente a introdução, adicionada de 4 (quatro) capítulos, além das considerações finais e apêndices. Buscamos, ao longo dos capítulos, não dissociarmos a teoria

da prática investigativa, por acreditarmos que ambas se complementam e se fortalecem diante da análise.

No Primeiro capítulo, denominado **Construções e Contradições da Identidade da Formação da Sociedade Brasileira**, trouxemos uma breve síntese em relação ao conceito de cultura, o que nos possibilitou ter uma percepção mais ampla e coesa da realidade que se insere o objeto investigado, o que colaborou na elaboração e interpretação dos padrões comportamentais da juventude do campo, como também analisamos a construção identitária, em quatro dimensões: nacional; regional; estadual e sociopolítica, com intuito de compreender como esse processo se manifesta em diferentes níveis dimensionais, no qual podemos visualizar em momentos distintos de autoidentificação do indivíduo; essas foram apresentadas em condições de hierarquia, sobreposição, multiplicidade, e até mesmo de negação de determinada(s) identidade(s) em relação a outra(s).

No segundo capítulo, intitulado **Juventude do Campo: Caracterização e Práticas Juvenis**, foi abordada a principal categoria que deu suporte à análise desta pesquisa; a produção de síntese desenvolvida nos permitiu compreender, através da juventude do campo, como ela mesma se apropria do espaço escolar e como interagem com a sua família e comunidade, das quais, extraímos elementos que consubstancia a presente pesquisa, no que tange o mapeamento dos costumes e tradições específicas do seu meio social, que foram reforçadas no interior do espaço escolar.

No Terceiro capítulo, denominado **A Pedagogia da Alternância enquanto ensino contextualizado e significativo ao processo identitário da Juventude do Campo**, trouxemos, enquanto foco central do debate, a Pedagogia da Alternância. Elaborando uma breve síntese da sua gênese na França, aos desdobramentos que levaram essa metodologia a chegar ao Brasil, fomentando as Escolas Famílias Agrícolas - EFA's e Casas Familiares Rurais - CFR's. Nessa sistematização, demos atenção especial à formação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas. Ao longo do texto, buscamos demonstrar a importância desse método educacional, em que a Escola, o Currículo, o Processo de Escolarização e as Práticas Escolares estão voltadas ao constante diálogo com o mundo rural, o que traz sentido à realidade desses jovens, garantindo, com isso, as condições de desenvolver afirmação e reafirmação da identidade rural da juventude do campo.

No quarto e último capítulo, intitulado **Representações da Juventude do Campo**, trouxemos as inúmeras percepções e sentidos que esses jovens atribuíam a escola, a família e a comunidade, a fim de construir uma relação de proximidade com o saber construído e adquirido,

o que é essencial na construção do sentimento de pertencimento. Com isso, buscamos compreender como essas relações influenciam na elaboração dos seus projetos de vida.

Por fim, nas Considerações Finais, resumimos elementos teóricos centrais sistematizados ao longo dos capítulos, com o propósito de focalizar a demonstração sustentável da hipótese que formulou a condição de propor essa tese, além de propor novas possibilidades de análises a partir de desdobramentos de pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES E CONTRADIÇÕES DA IDENTIDADE DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Nesse capítulo, trouxemos ao debate a categoria “identidade”, a partir dos seus múltiplos contextos de construções e contradições com intuito de estabelecer um paralelo entre a percepção e autoafirmação do indivíduo enquanto uma dada identidade. Com isso, foi observado como as diferentes identidades estabelecem desde graus de hierarquias até visões cooperativas entre si. Ou seja, ao mesmo tempo que determinada(s) identidade(s) sobressai uma perante a outra, por outro lado, observa-se a existência de múltiplas identidades. Essa abordagem inicial se fez necessário na busca de uma compreensão mais ampla no que se refere à (re)afirmação da identidade da juventude do campo.

Como é universalmente difundido em diversos meios acadêmicos, o conceito de identidade possui a suas bases históricas alicerçadas na filosofia, assim como a ética, a moral e a política. Ao longo do tempo, diversas foram as construções conceituais referentes a essa categoria; buscamos destacar algumas delas.

Em Goffman (2011), por exemplo, a identidade pode ser interpretada como a projeção de si nas situações cotidianas, onde “a própria estrutura do ‘eu’ pode ser considerada segundo o modo como nos arranjamos para executar estas representações” (GOFFMAN, 2011, p. 229). Isso significa que as identidades se moldam mediante a interação social, ou seja, elas se apresentam enquanto uma estrutura flexível.

Não obstante, para Elias (1994), a identidade se manifesta na interação entre o indivíduo e o outro, possibilitando a adequação de um perante o outro, em uma verdadeira relação de causa e efeito. Nesse sentido, o autor pensa a identidade enquanto uma condição que pode ser estabelecida pela aparência que vai da infância à velhice ou pela carteira de identidade que estabelece o vínculo de filiação familiar e territorial.

Em Giddens (2002), essa compreensão já adota uma maior dimensão, onde a sua compreensão dialoga com as duas concepções apresentadas anteriormente; ou seja, para ele: “O corpo não é só uma entidade física que ‘possuímos’, é um sistema de ação, um modo de práxis, e sua imersão prática nas interações da vida cotidiana é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p. 95).

Como podemos perceber, os conceitos trazidos na compreensão dessa categoria, não são construções isoladas, e sim, entendimentos que se complementam entre si. E mesmo nos

posicionando diante de uma conceituação que melhor se adeque ao nosso objeto estudado, não podemos deixar de recorrer a outros constructos.

Para Bauman (2005), ao reflexionar sobre repercussões da identidade como categoria distintiva dos sujeitos, traz uma percepção diferenciada em relação às anteriores, sugestivas de algo virtuoso; para ele, a identidade poderá se manifestar enquanto um fator negativo, construído através da conduta de segregar:

[...] a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam (BAUMAN, 2005, p. 44).

Apesar da visão de Bauman iluminar, em determinado momento, o objeto aqui pesquisado, optamos pela compreensão de Castells (2018), que entende a identidade “como o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2018, p. 54). Esse entendimento tem uma maior contribuição e capilaridade em função do debate proposto por nós.

Nesse conceito trazido por Castells, fica evidenciado que os conceitos de identidade e cultura caminham lado a lado, onde não podemos desprezar a cultura enquanto elemento constitutivo da identidade; logo, seria redundante utilizarmos o conceito de Identidade Cultural, já que não podemos falar de identidade que não esteja relacionada a padrões da cultura.

Após essas considerações iniciais, trataremos, na próxima seção, uma breve síntese da relação entre os conceitos de cultura e identidade, o que nos possibilitou ter uma percepção mais ampla e coesa do objeto de investigação, ajudando na elaboração e interpretação dos padrões comportamentais da juventude do campo.

## 1.1 CULTURA, IDENTIDADE E SUAS REDES DE SIGNIFICADOS

Se utilizarmos, inicialmente, como recurso metodológico o dicionário como uma ferramenta para compreensão do conceito de *Cultura*, chegaríamos facilmente à seguinte concepção: “Conjunto de valores, símbolos e rituais praticados em uma organização” (RODRIGUES, 2004, p. 2006). Outros dicionários talvez acrescentem na sua base conceitual a origem semântica; todavia, independentemente das categorias atribuídas ao termo, dominaria o conceito supracitado.

A discussão aqui em questão pauta-se no entendimento trazido por esses verbetes que relacionam *Cultura* ao conceito simplório de manifestações e costumes, onde, ao partirmos do pressuposto que pensar em *Cultura* é, antes de tudo, pensar em costumes individuais e/ou coletivos, poderíamos construir algumas indagações a esse conceito, como por exemplo: O que podemos conceber como conceito de *Cultura*? Ou ainda, sabendo que os costumes diferem de acordo com a temporalidade, espaço e relações sociais, como seria possível universalizar tal conceito?

Desde os primórdios nos estudos antropológicos, tentamos compreender esse conceito tão complexo e essencial para o entendimento do “outro”, a partir de seus costumes, crenças, simbologias e elementos estruturais, que compõem a sua forma de ser, agir e se relacionar com a natureza e sua comunidade, ou seja, seu modo de vida.

O presente debate passa a ganhar um determinado corpus, ao partir de uma análise teórico-epistemológica, para construir uma base explicativa conceitual do termo *Cultura*, além de demonstrar como ao longo do tempo em sua trajetória foram incorporados novos elementos que levaram a mudanças no seu significado.

Vários autores apresentaram pontos de vistas diversos, que nos fazem refletir sobre a questão. Assim, por exemplo, Shapiro (1972), entende que os elementos corporais, desde a descida das árvores, a ereção da coluna vertebral e o aprimoramento genético possibilitaram ao homem desenvolver a cultura e assim conservá-la.

Já para Movius Jr. (1972), o desenvolver da cultura humana nas mais remotas épocas da civilização está intrinsecamente ligado ao material, à confecção de armas de pedras retiradas da natureza a grosso modo, afirmando sua cultura num mundo hostil e ameaçador.

Diante desta discussão, não poderíamos nos esquecer de Laraia (2009) que critica os determinismos geográficos e biológicos, como não sendo parâmetros para compreender o comportamento cultural humano. Esses dois tipos de determinismos são ideias que na antiguidade foram consideradas importantes para conceituar *Cultura*, mas com o passar do



tempo, diversas observações e abordagens foram realizadas e chegou-se à conclusão de que estas teorias apresentam limitações e incoerência para o entendimento de tal conceito.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores (LARAIA, 2009, p. 24).

Reafirmamos, mais uma vez, que a explicação do conceito de *Cultura* a partir das diferenças comportamentais entre os indivíduos por meio dos determinismos biológico e geográfico tornou-se obsoleta. Essas características não podem determinar as diferenças culturais, sendo que um indivíduo pode ser educado em qualquer cultura, caso sua inserção se consolide em situação de aprendizado no início de sua vida.

O determinismo geográfico também não explicaria as diferenças culturais, independente do espaço geográfico os indivíduos podem ter costumes diferentes mesmo vivendo em condições de espaços iguais, como no exemplo mencionado por Laraia (2009) no qual explica que os esquimós e os lapões vivem em lugares de climas parecidos, porém suas formas de vida são distintas. Os esquimós constroem suas casas através de amontoados de blocos de gelo num formato de colmeia e forram suas casas por dentro com peles de animais, enquanto os lapões vivem em tendas feitas de peles de rena e quando desejam se mudar precisam desmontar o acampamento, secar as peles e transportar tudo para outro local.

É importante salientarmos, *a priori*, que o conceito de *Cultura* não deve ser admitido dentro de um sentido genérico de civilização, mas sim, resgatar o tempo em sua afirmação plural e interdisciplinar; na verdade, existem várias culturas; não apenas uma para todos os povos da humanidade.

A cultura em uma perspectiva mais genérica é a responsável por marcar e registrar as condutas de todos os povos que existem na humanidade. Ela corresponde a uma grande totalidade das reações e atividades psíquicas e corporais, que dão características à forma como os indivíduos vivem dentro de um grupo social, coletiva e individualmente, sobre tudo aquilo que está em sua volta; a cultura age como um olhar pelo qual o homem entende o mundo.

Pensamos, assim como Geertz (2008), que a cultura deverá ser compreendida enquanto uma rede de significados, onde o indivíduo que se encontra no âmago desse contexto requer um olhar interpretativo que buque o seu entendimento. “Isso conduz à visão da pesquisa

antropológica como uma atividade mais observadora e menos interpretativa do que ela realmente é” (GEERTZ, 2008, p. 7). Nesse sentido, ao corroborar com esse debate, o autor afirma que:

[...] a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles, não é mais do que dizer que esse é um fenómeno psicológico, uma característica da mente, da personalidade, da estrutura cognitiva de alguém, ou o que quer que seja (GEERTZ, 2008, p. 9).

Em estudos relacionados à identidade, destacar o conceito de cultura adotado pelo pesquisador é tão importante quanto a própria definição de identidade, pois ambos os conceitos devem propor um diálogo entre si, que permita iluminar o objeto da pesquisa, descodificando-o através dos seus conjuntos de símbolos e signos. Nessa direção, o conceito de cultura trazido por Geertz nos propõe uma cultura interpretativa, estruturada numa descrição densa da realidade, o que nos permite um grau maior de aprofundamento.

É demasiadamente esclarecedor quando nos apropriamos dos estudos já sedimentados para compreender o hoje; como os indivíduos, de diversas maneiras, se apropriam da cultura para demarcar diferenças e semelhanças, de igual modo, afirmar ou negar o que compreendemos como valores culturais, herdados de toda uma tradição, que simplesmente nos ditou o que é correto enquanto procedimento cultural.

Entendemos que cultura não é um conceito isolado, e sim integrador, capaz de acolher os diversos aspectos das tradições, signos, movimentos, rituais humanos, considerando que ao nascermos somos imersos num emaranhado de aspectos culturais, elementos diversos nos quais nos fazem compreender que cultura e homem se pertencem, na continuidade da construção da vida e da sua identidade.

Nesse sentido, podemos afirmar ao dizer que diante das diversas concepções para se explicar a concepção de cultura, estabelecidas em um espaço temporal que percorre desde os tempos primitivos até a contemporaneidade, seria de uma incoerência exacerbada a construção de um único conceito, já que parte dos indivíduos observa a humanidade através de seus costumes, valores e expressões. É nesse sentido que reafirmamos a existência contínua da multiplicidade de concepções relacionados a cultura; logo, não podemos falar em identidade, e sim, em identidade(s).

## 1.2 MISCIGENAÇÃO, CULTURAS E PROCESSOS MIGRATÓRIOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Agora, um pouco mais familiarizado com o conceito de cultura, iniciamos a presente seção, com a seguinte indagação: afinal, quem são os brasileiros? Para discorrer sobre esse complexo questionamento, talvez seria de bom tom a construção de uma nova tese que permitisse nos aprofundarmos melhor esse entendimento e, mesmo assim, não poderia mensurar o grau de fidedignidade com a realidade, dado o elevado nível de complexidade da nossa estrutura social. Nesse sentido, esclarecemos que não pretendemos dar conta de responder a essa pergunta, nem elaborar um tipo ideal ou até mesmo formular um modelo descritivo que pudesse dar conta de materializar tal perfil.

De forma antagônica a essa proposta, traremos elementos constitutivos que, agregados à população brasileira, nos permitiram identificá-la na sua condição identitária, onde, segundo Santos (2011), é através da relação que o indivíduo estabelece com o território que é possível compreender as relações sociais estabelecidas por ele.

O conhecimento da realidade que nos impressiona os sentidos, a leitura da continuidade ou descontinuidade dos fenômenos urbanos, a compreensão das relações públicas e privadas que se estabelecem entre a sociedade e seu lugar de vida, o acompanhamento da negociação que se desenvolve entre o natural e o construído para moldar a paisagem das cidades, tudo contribui para alimentar a ideia de mobilidade, criatividade e participação, essencial ao processo de construção dos lugares. Mas o sentido pleno de um lugar só é revelado quando contrastado com a dinâmica do território em que ele se inscreve, com o significado dos movimentos desse território que, ao mesmo tempo, determinam e são determinados pela apropriação dos lugares (SANTOS, 2011, p. 402-403).

Nesse sentido, ao invocarmos a concepção jurídica no tratamento da Identidade Nacional, que aqui se traduz na Identidade Brasileira, é de suma importância tratarmos das questões inerentes ao Território Brasileiro, que, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/88, em seu art. 1º, parágrafo único, estabelece que:

**Art. 1º** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

**I** – a soberania;

- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político.

**Parágrafo único.** Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2019).

A partir da reflexão do referido artigo da CF/88, somos conduzidos ao entendimento de que o Território Brasileiro, ao interagir com o indivíduo, estabelece uma relação de mão dupla; ou seja, ao tempo que garante a cidadania, dignidade, valores sociais e políticos, requer em contrapartida desse indivíduo a defesa e proteção desse território, pois, ao conclamar a soberania, que nada mais é, que a proteção e defesa desse espaço, essa ação só poderia se efetivar a partir do senso de pertencimento e reconhecimento dos indivíduos dessa terra.

Essa construção político-ideológica não é algo novo. Ao rememorar momentos distintos da História Mundial, a exemplos de sistemas de governos totalitaristas como o Nazismo e o Fascismo, ou pelo viés revolucionário ocorridos na Rússia, China e Cuba, observa-se o enaltecimento do sentimento de pertencimento dos seus nacionais através de estímulos construídos de forma estratégica pelas lideranças políticas da época.

No que se refere à formação da população brasileira, podemos considerar três grupos étnicos envolvidos: os indígenas, os brancos europeus e os negros africanos. A miscigenação étnica e cultural desses três grupos sociais foi o pilar para a composição da nossa população; porém, essa mistura étnica não aconteceu de forma uniforme ao longo de todo território nacional. Em algumas regiões, houve predominâncias de um determinado grupo em comparação a outros. Os indígenas, por exemplo, em sua maioria, estão concentrados na região norte do país; já os descendentes de europeus estão concentrados em maior número na região sul; enquanto a região nordeste abarca o maior efetivo dos negros.

Diante de tal fato, percebemos o quão complexa é a configuração do Brasil. E é nesse sentido que questionamos a qual identidade se vincula aqueles que foram arrancados de suas terras para se tornarem escravos nesse solo; ou aqueles fugitivos de conflitos políticos e guerras em seus respectivos países, que encontraram acolhimento aqui; e, por fim, cabe-nos também questionar a identidade dos próprios índios que aqui já estavam quando se implantou o processo colonial trazido pelos portugueses, implicando de forma direta na sua estrutura social, que repercute na sua identidade.

E, para refletir ainda melhor acerca dessa tal Identidade Brasileira, vamos dar seguimento ao caráter jurídico trazido pela Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5º e 12º, que estabelece dois tipos de brasileiros: os natos e os naturalizados. Fica evidenciado que na forma da Lei vigente, todos devem possuir o mesmo tratamento, colocando brasileiros e estrangeiros no mesmo patamar, salvo determinadas ressalvas<sup>3</sup>.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

[...]

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 54, de 2007)

II - naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira (BRASIL, 2019).

De forma mais didática, podemos associar essa compreensão às questões da contemporaneidade, no exemplo do senso de nacionalismo difundido entre os estadunidenses, onde a (re)afirmação identitária dos seus pares está presente basicamente nas cores da bandeira

---

<sup>3</sup>Art. 12 § 3º São privativos de brasileiro nato os cargos:

I - de Presidente e Vice-Presidente da República;

II - de Presidente da Câmara dos Deputados;

III - de Presidente do Senado Federal;

IV - de Ministro do Supremo Tribunal Federal;

V - da carreira diplomática;

VI - de oficial das Forças Armadas.

VII - de Ministro de Estado da Defesa. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 23, de 1999) (BRASIL, 2019).

ou na representação da sua moeda (dólar americano). Observem que, salvo em raras exceções de produções cinematográficas produzida nesse país, deixamos de presenciar os elementos elencados anteriormente, como também outros elementos da sua (re)afirmação identitária, como o hino nacional, as indústrias e as instituições políticas (Casa Branca, Pentágono, Congresso Nacional, etc.).

E, nesse sentido, Castells (2018), ao refletir sobre a ideologia que está por trás do movimento nacionalista, afirma que:

[...] os movimentos nacionalistas, como racionalizadores dos interesses de uma determinada elite, criam uma identidade nacional que, se bem-sucedida, é acolhida pelo Estado-Nação, sendo posteriormente disseminada entre seus sujeitos por meio da propaganda política, a tal ponto que os “nacionais” estarão prontos para morrer por sua nação (CASTELLS, 2018, p. 77).

Dando seguimento, buscamos identificar como essa apropriação se dá em nossa atmosfera nacional, trazendo elementos da nossa formação enquanto nacionais. E, para isso, buscamos alguns dados apresentados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2019):

- O Brasil é considerado o maior país da América do Sul e o quinto do mundo em extensão territorial;
- Somos um Estado laico, onde as crenças mais populares entre os brasileiros são: católica, pentecostal, episcopal, metodista, luterana, batista, kardecista, judaica, muçulmana, budista, umbandista e o candomblecista;
- Devido ao nosso processo colonial, o idioma oficial do Brasil é o português, descaracterizando e excluindo as línguas indígenas: tupi-guarani e o tupinambá;
- Os setores agrícolas, minerador, manufatureiro e de serviços são os mais fortes no país, tendo destaque no cenário internacional de exportação (PNDU, 2019).

Diante do exposto, e da abordagem teórica formulada ao longo deste capítulo, podemos concluir que a extensão territorial do Brasil talvez seja um dos grandes dificultadores para a construção de uma única identidade que possa configurar como nacional, como também a diversidade cultural presente por todo esse território não permite a doutrinação ou modelagem por um só viés. E, apesar do setor agrícola estar em grande ascensão, entendemos que o rural é

adotado como o lugar da produção do valor econômico para subsidiar os interesses do grande capital, e não enquanto um espaço para produção da sociabilidade entre os seus grupos.

É na contraposição rural-urbano que chegamos ao ponto de questionarmos o lugar do rural na centralidade desse debate. E, para isso, vamos nos ater ao último tópico trazido pelo PNUD (2019), que coloca o setor agrícola como um dos mais fortes do país; porém, como mencionado anteriormente, o referido recorte está tratando do grande produtor, ou seja, aquele que produz em grande escala os produtos agrícolas, o detentor dos meios de produção, ou melhor, aquele que mais aloca recursos econômicos, que são na sua maioria grandes grupos econômicos.

Até próximo do final do século XX, aos nativos, aos assentados, aos pequenos produtores, enfim, a todos aqueles reconhecidos enquanto “filhos da terra”, pouco se tinha destinado recursos para a sua manutenção no campo, implicando diretamente na sua subsistência e dos seus assistidos, que, em casos pontuais, observou-se processos migratórios rural-urbano, mesmo que isso refletisse na exploração pelo trabalho ou na ausência de infraestrutura.

Percebemos que, diante da exploração, a identidade tende a se fragilizar, pois ao perder o valor humano, o indivíduo deixa de reconhecer as suas origens, não se sentido pertencente a qualquer lugar e/ou grupo social, se tornando apenas mais uma peça desse grande quebra-cabeça, que facilmente é substituído diante do processo de exploração pelo trabalho. Em um recorte extraído de Holanda (1995), o “x” da questão estava na ideia de potencializar a produção através da substituição da mão de obra indígena pela africana, onde, nitidamente percebemos que os indivíduos envolvidos nesse contexto eram o que menos interessava para a lógica do período.

[...] A abundância de terras férteis e ainda mal desbravadas fez com que a grande propriedade rural se tornasse, aqui, a verdadeira unidade de produção. Cumpria apenas resolver o problema do trabalho. E verificou-se, frustradas as primeiras tentativas de emprego do braço indígena, que o recurso mais fácil estaria na introdução de escravos africanos (HOLANDA, 1995, p. 48).

Ao apresentar esse cenário, não estamos sugerindo que a realidade é imutável, ou cometer um anacronismo ao querer interpretar fatos do passado com o olhar do presente. O nosso propósito é demonstrar a existência de fragilidade na construção identitária em diferentes períodos e contextos sociais. E tudo isso nos conduz a uma outra reflexão trazida por Cardoso de Oliveira (2006), ao dizer que:

[...] para todas essas manifestações de identidade étnica e nacional talvez se ajuste bem o conceito de *identidades traduzidas*, formulado originalmente pelo escritor paquistanês Salman Rushdie com a expressão “homens traduzidos”, para exprimir a ideia de homens e mulheres que são simultaneamente plurais e parciais. [...] essas identidades traduzidas, ainda que com intensidade variável segundo os fatores de ordem simbólica, como a cultura, da qualidade do contato interétnico e/ou das nacionalidades em conjunção, bem como se as relações entre os agentes sociais são conflituosas ou não. Naturalmente que o caráter crítico da relação entre o *Nós* e os *Outros*, gerador de crises reais ou potenciais, tem um papel definitivo. Nesse sentido, pode-se imaginar uma gradação desde o menor grau de virulência para o maior (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 111-112).

A partir dessa reflexão, fica mais evidente a nossa compreensão da realidade, já que percebemos que se por um lado a identidade se fragmenta mediante a fragilidade imposta pela exploração do trabalho do indivíduo, numa outra perspectiva, ela ganha novos contornos ao demonstrar que a interação com seus pares permite ao mesmo indivíduo exercer identidades distintas. Pois é através da cultura e pelas relações sociais que o indivíduo se realiza enquanto pertencente a um dado grupo.

### 1.3 ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DO NORDESTE BRASILEIRO

A Região Nordeste é uma das cinco regiões do Território Brasileiro – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul – que possui o maior número de estados do país – 9 (nove) ao total – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Também é a região que concentra o maior percentual de indivíduos em situação de pobreza, 44,8%, o equivalente a 25,5 milhões de pessoas. Destaque para os estados do Maranhão, onde concentra a maior proporção de pobres, sendo mais da metade da população, 54,1%; e em Alagoas, 48,9%, segundo dados do Censo de 2017 (IBGE, 2019).

Diante do cenário de pobreza, ao qual essa região foi submetida ao longo de décadas, o xenofobismo contra os nordestinos reproduzido em meio às relações sociais e reforços midiáticos, que estereotipa a população nordestina através do termo “paraíba”. Essa designação reafirma um estigma desenhado por décadas, onde a população nordestina é colocada na condição de preguiçosos, atrasados, sem cultura própria, entre outros aspectos. Uma atribuição de identidade negatizada.



Trazer esse debate para a presente Tese se sustenta na perspectiva de que a identidade individual é mantida através de reforços positivos, diferente da identidade coletiva, que se sustenta por si só através da ação entre os indivíduos presentes nela, pois é no ato de resistir que esses grupos sociais encontram a sua mola propulsora para o enfrentamento das contradições sociais. E, para exemplificar esse caso concreto, observamos entre as comunidades tradicionais (quilombolas, pesqueiras, marisqueiras, etc.) que, mesmo diante das transformações temporais, se voltam para a manutenção das suas tradições e costumes, sendo transmitidas entre as suas gerações.

Aprofundando o debate, Pinho (2010) contribui ao afirmar que as identidades e culturas se autoelaboram em um jogo reflexivo e crítico, repleto de determinações históricas, plenamente político e complexo, um jogo ainda assim aberto e que extrai seu sentido não da encenação de algum conteúdo exterior presente em seus lances, nem pela representação (PINHO, 2010). O que nos permite refletir que a política surge à revelia de querer ou desejar, porque somos plurais, vivemos em sociedade, e, quando agimos publicamente, nos apresentamos para os outros revelando a nossa identidade. O sentido atribuído à questão em tela pauta-se na política que se conecta a questão da identidade, ou seja, o significado político que vai para além do que aquele de guardião da tradição. Categorias genéricas ou globalizantes são produzidas justamente por meio de jogos estruturados nas lutas entre práticas de afirmação e reafirmação, nas diversas relações de poder.

Retomando a questão do estigma referente ao termo “paraíba”, buscamos em Foucault (2011) refletir sobre as barreiras geográficas e as questões inerentes às relações de poder presentes nas relações territoriais. Construções como essas, presentes nos imaginários sociais de outros indivíduos, seriam instrumentos valiosíssimos nas relações de dominação e submissão dos territórios, onde uma determinada região por ser mais desenvolvida economicamente se sobrepõe a outras menos desenvolvida.

A complexidade trazida por essa representação requer olhar para além da geografia. Para Albuquerque Jr. (2009), a Identidade Nordestina surgiu através de um movimento que incluía políticos, artistas e intelectuais da região nordestina que buscavam valorizar a cultura local e suas tradições.

Porém, contraditória a essa proposta, a identidade do nordestino é quase sempre difundida no imaginário social como sendo de pessoas sofridas, grosseiras e de baixa instrução, que quase sempre vivem de empregos subalternizados. Esses estereótipos são reforçados em obras literárias, cinemas e novelas. Se entendermos que as identidades são parte de interações

do indivíduo com o meio em que vive, e que essa relação é sempre dialética, não poderíamos nunca falar de uma única identidade, e sim de identidades. Sendo equivocado o perfil que delega ao nordestino uma identidade única e imutável.

Nesse sentido, a Região Nordeste traz consigo elementos identitários que a tornam singular, sendo a escrita e oralidade um dos seus traços mais marcantes. Motivo de críticas desconstrutivas por muitos, essa ação é fruto do preconceito linguístico que paira em nossa sociedade, desconsiderando veemente o regionalismo, e querendo impor a ortografia oficial, como sendo a principal e única forma de estabelecer a comunicação. É no contrafluxo desse pensamento, que Bagno (2011), discorda:

[...] a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinado por decreto, resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas). No início do século XX o “certo” era escrever: Em Nitheroy ele poudo estudar sciencias naturaes, chimica e physica. Se hoje o “certo” é escrever: Em Niterói ele pode estudar ciências naturais, química e física, isso não altera a sintaxe nem a semântica do enunciado: o que mudou foi só a ortografia (BAGNO, 2011, p. 148).

Corroborando, ainda, no sentido de contribuir com a compreensão das distorções e preconceitos impostos a essa população, Bagno (2011) acrescenta que:

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança entre os 4 e 5 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua (BAGNO, 2011, p. 149).

Fruto da ignorância linguística, e paralelo a esse debate, observamos que muitos, ao descreverem a juventude do campo, se apegam às questões do seu sotaque carregado, utilização de pronomes que se encontram em desusos, além de contrações e gírias típicas de cada região. Para muitos que não levam em conta as questões inerentes ao regionalismo, os classificam enquanto verdadeiras aberrações da língua portuguesa.

Considera-se que se o Nordeste traz consigo inúmeras representações e possui práticas culturais próprias, de um cenário solidificado pelas ações humana e da natureza; ele é um território de referências, identidades, e atributos culturais que devem ser ressignificadas na sua totalidade, livre de preconceitos e estereótipos.

#### 1.4 OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE OU UMA IDENTIDADE PLANEJADA?

A política de territorialização – *Território de Identidade* – adotada pelo Governo do Estado da Bahia, que define os espaços geográficos pelas suas relações de proximidade entre economia, cultura e a sociedade dos municípios, subdivide o estado em 27 territórios de identidade<sup>4</sup>, onde, segundo Dias (2016), objetiva:

[...] dar maior efetividade à execução das políticas públicas a partir de um relacionamento mais intenso com a sociedade civil e, ao mesmo tempo, na busca por uma regionalização mais aprimorada, o Governo do Estado da Bahia optou, a partir de 2007, com base no que vinha sendo implantado pelo Governo Federal, desde 2003, por uma nova delimitação do seu espaço geográfico, definida como Territórios de Identidade (DIAS, 2016, p. 13).

A idealização dessa política pública partiu da Secretaria Nacional de Desenvolvimento Territorial (SDT), que era vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Sendo que essa Secretaria foi criada para essa finalidade específica, no ano de 2003, início do Governo Lula. Ressalta-se que o MDA foi criado no segundo mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1999, quando o Gabinete Extraordinário de Assuntos Fundiários que existia no Ministério de Agricultura foi transformado no Ministério da Política Fundiária e do Desenvolvimento Agrário (DIAS, 2016).

Foi em 2003 que a SDT começou a fazer o primeiro esboço de identificar os territórios predominantemente rurais, chegando ao quantitativo de 448 Microrregiões Rurais, quando a totalidade dos municípios dessas Microrregiões corresponderam a 91% da área nacional e 44% da população brasileira. Logo em seguida, se buscou localizar quantos estabelecimentos rurais possuíam até 4 módulos fiscais; quantas famílias se encontravam assentadas e acampadas; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de cada uma delas e quantos municípios estavam sendo beneficiados com o Programa Pronaf Infraestrutura e Serviços Municipais (DIAS, 2016).

---

<sup>4</sup> 1. Irecê 2. Velho Chico 3. Chapada Diamantina 4. Sisal 5. Litoral Sul 6. Baixo Sul 7. Extremo Sul 8. Médio Sudoeste da Bahia 9. Vale do Jiquiriçá 10. Sertão do São Francisco 11. Bacia do Rio Grande 12. Bacia do Paramirim 13. Sertão Produtivo 14. Piemonte do Paraguaçu 15. Bacia do Jacuípe 16. Piemonte da Diamantina 17. Semiárido Nordeste II 18. Litoral Norte e Agreste Baiano 19. Portal do Sertão 20. Vitória da Conquista 21. Recôncavo 22. Médio Rio de Contas 23. Bacia do Rio Corrente 24. Itaparica (BA/PE) 25. Piemonte Norte do Itapicuru 26. Metropolitano de Salvador 27. Costa do Descobrimento (SEPLAN, 2017).

Após o referido enquadramento, a SDT utilizou enquanto critério atender de 1 a 5 territórios por estado, o que garantiria a abrangência a todas unidades da nação, ao ponto que também não excederia a programação orçamentária desta Secretaria, que calculava o atendimento máximo de 63 Territórios para o ano de 2003. Diante disso, o Nordeste foi contemplado com 28 Territórios, sendo que, desses, 5 faziam parte da Bahia, que poderia a partir do ano subsequente, após a experimentação e avaliação, ter novos territórios apoiados com recurso da União (DIAS, 2016).

Nessa primeira configuração, os Territórios contemplados foram: Sisal, Chapada Diamantina, Litoral Sul, Velho Chico e Irecê. Porém, essa divisão não agradou às “entidades da sociedade civil, em especial, aquelas vinculadas à agricultura familiar” (Dias, 2016, p. 38). Conduzindo-nos à percepção de que esse comportamento é reflexo da participação política de indivíduos que reivindicaram o direito de serem enquadrados nos perfis identitários condizentes com suas respectivas regiões.

Até chegarmos à configuração que conhecemos hoje da Política de Territorialização do Estado da Bahia - Territórios de Identidade, foi uma longa caminhada de construções coletivas através de oficinas, seminários e grupos de trabalho, onde a Bahia passou por cinco formatações territoriais. Na primeira, ocorrida no ano de 2004, foi elaborado o primeiro mapa, em que estavam inseridos 23 Territórios, cuja inclusão do Território de Itaparica ainda iria ser processada na segunda territorialização, no ano de 2005 (DIAS, 2016).

Uma primeira modificação na territorialização da Bahia, como definida na terceira oficina de abril de 2004, ocorreu entre o final daquele ano e início de 2005, quando um conjunto de organizações sociais integrantes da “lutas históricas” dos atingidos pela barragem de Itaparica no Norte do Estado, liderados pelo Polo Sindical dos Trabalhadores Rurais de Petrolândia (PE) e Paulo Afonso (BA), reivindicaram da SDT/MDA e do Grupo de Trabalho formado na Bahia, o reconhecimento de um Território abrangendo os dois Estados (DIAS, 2016, p. 46).

Após essas mudanças, no ano de 2006, é verificada a terceira territorialização do Estado da Bahia, com a inclusão de dois Territórios: Território da Região Metropolitana de Salvador, que tinha sido o primeiro Território a propor a sua inserção, mas devido ao baixo quórum representativo dos movimentos sociais e setores públicos não foram incluídos; e o Território do Piemonte Norte Itapicuru, composto pelos municípios desmembrados dos Territórios do Piemonte da Diamantina e do Sertão do São Francisco (DIAS, 2016).

Em 2011, ocorre a quarta territorialização; período em que também é publicado a Resolução 03 do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), publicado no Diário Oficial do Estado, dia 25 de fevereiro de 2011, documento que serve enquanto parâmetro no que se refere às definições de critérios para a reconfiguração dos limites territoriais e para a troca de toponímias. Vale ressaltar que os principais ajustes dessa territorialização foram:

[...] o Território de Identidade Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte passou a se chamar Litoral Norte e Agreste Baiano; o Território do Oeste Baiano passou para Território da Bacia do Rio Grande e; o território de Itapetinga recebeu a denominação de Médio Sudoeste da Bahia [...] três municípios passaram a integrar outros Territórios de Identidade: Miguel Calmon passou a fazer parte do território Piemonte da Diamantina; o município de Iramaia saiu do Território Vale do Jequiçá para o Território Chapada Diamantina; e o município de Ibirapitanga saiu do Território Litoral Sul para compor o Território do Baixo Sul [...] foi reconhecido o Território de Identidade da Costa do Descobrimento, desmembrado do Território do Extremo Sul. Os municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Santa Cruz de Cabrália e Porto Seguro passaram a compor esse novo Território (DIAS, 2016, p. 64-65).

Na quinta territorialização, os municípios de Mata de São João, Pojuca, São Francisco do Conde e São Sebastião do Passé passaram a compor o Território Metropolitano de Salvador. Já o município de Salinas da Margarida passou a integrar o Território do Recôncavo, o que configura o contexto atual.

Essa nova conjuntura político-administrativa deveria expressar o que se esperava do estado, porque toda alocação de recurso vai ser a partir dessas Unidades de Planejamento, que, durante muito tempo, foram regiões econômicas onde fica muito evidenciado que o interesse do estado era o crescimento econômico. É nesse sentido que, complementando essa linha de raciocínio, Alencar (2011), afirma que:

Periodiza-se esse processo a partir da adoção pelo governo do Estado da Bahia, dos Territórios de Identidade, como unidade de planejamento efetivada no Plano Plurianual da Administração Pública Estadual - PPA, para o período 2008 - 2011, instituído como lei estadual. Essa periodização se justifica por considerar-se que, da constituição dos Territórios Rurais à reestruturação do planejamento do Estado em Territórios de Identidade, transitou-se do reconhecimento da relevância do mundo rural com diversas expressões de ruralidade, - em meio à urbanidade legitimada pelo desenvolvimento por polos urbanos regionais -, à reafirmação da hegemonia urbana, dando continuidade a um momento histórico que sugeria descontinuidade dessa hegemonia (ALENCAR, 2011, p. 49-50).

Dando continuidade ao já exposto, buscaremos identificar até qual ponto a compressão espaço-tempo (HARVEY, 1989), assim como a supressão das fronteiras (SANTOS, 2006), ambas fruto do processo global, suprimem as manifestações culturais, tradições e costumes dos municípios com menor quantidade populacional e menor arrecadação financeira, em relação aos municípios com situação diferenciada.

Adotaremos, enquanto caráter exemplificativo e marco analítico-comparativo, o município de Cachoeira, cuja localização encontra-se na Região do Recôncavo Baiano, região marcada pela diversidade das suas riquezas naturais e culturais. Os múltiplos processos culturais e de miscigenação são as principais contribuições, com resquícios observados no modo de vida da população, na arquitetura, crença e culinária, tornando complexa a delimitação do território.

Essa região, no período compreendido entre os séculos XVII e XIX, foi considerada uma das mais importantes para o desenvolvimento nacional, como sinaliza Pedrão (2013): “O Recôncavo foi a principal região da Bahia e das mais importantes do Brasil durante uns duzentos e cinquenta anos. Recentemente, mercê de uma industrialização conduzida pela exploração do petróleo, ganhou nova visibilidade” (PEDRÃO, 2013, p. 7).

A população do Recôncavo, durante o período colonial, sofreu muito devido à ambição portuguesa, que tinha como único interesse a exploração das riquezas dessas terras. Nos primeiros contatos estabelecidos com esse território, os portugueses observaram uma diversidade da fauna e da flora, além da presença de inúmeros indígenas. De forma implícita, desde a colonização, essa região demonstrava sua importância para o cenário brasileiro.

Ao transitarmos pelo Recôncavo Baiano, nos deparamos com uma deslumbrante paisagem, com formações litorâneas, rios, cachoeiras, praias, mangues e por alguns trechos de mata atlântica. Grande parte dessa mata Atlântica vem passando por um intenso processo de extinção, que vai desde a má utilização do solo até processos de urbanização desenfreados. Desde então, em função da ausência de políticas de preservação ambiental eficazes e constantes fiscalizações, resumiram o que deveria ser um vasto cenário ecológico a pequenos espaços dessa vegetação.

Esse espaço, frente à divisão política dos municípios, diferencia-se devido a três distintas abordagens que corriqueiramente presenciamos nos estudos direcionados ao Recôncavo, das quais podemos sinalizar inicialmente a construída pelo IBGE, onde é definido enquanto *Espaço Territorial* devido às suas características dimensionais, vegetativas e de clima.

Em uma segunda perspectiva, a de unidade de planejamento, observamos que a política do Governo do Estado da Bahia delimita – *Territórios de Identidade* – territórios pela proximidade que os municípios estabelecem através dos aspectos econômicos, culturais e sociais. Já numa terceira construção, o Recôncavo Baiano é entendido através das *Redes Urbanas*, cuja classificação é realizada pela articulação que os centros urbanos dos municípios estabelecem entre si (SANTOS, 2013).

A base científica para essa abordagem territorial, que contempla também o Recôncavo, encontra respaldo em Santos (1998) que afirma que o Recôncavo sempre teve o seu conceito mais alicerçado através das bases históricas, ao invés da relação com os dados fisiográficos. Diante disso, ressaltamos que as metodologias de classificação do Recôncavo Baiano apresentadas até aqui tiveram caráter estritamente informativo, não sendo adotado por nós nenhuma das três abordagens, pois nossa intenção foi a de contextualizar o território ao qual se insere o município de Cachoeira, e os municípios que o circundam.

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN, 2017).

Essa concepção que visa conceituar o Território não produz efeito e nem condiz com a realidade dos vinte municípios inseridos no Recôncavo, pois percebemos diferenças de naturezas culturais, econômicas e de costumes, elementos esses que os tornando únicos em relação a dinâmica social de cada um deles. A relação Cachoeira-São Félix, é um excelente exemplo para tratarmos dessas diferenças.

Vejamos esses dois municípios que são unidos pela Ponte Dom Pedro II, que mede 365 metros de comprimento, possuem dinâmicas totalmente diferenciadas em aspectos relacionados ao comércio, onde é notório um maior desenvolvimento no município de Cachoeira, assim como nas práticas religiosas, em que Cachoeira sobressai nas manifestações das religiosidades de matrizes africana.

Outro ponto que merece um olhar mais aprofundado, refere-se ao objetivo e metodologia na qual ela está alicerçada:

[...] identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. (SEPLAN, 2017)

Percebemos que a ideia de identidade adotada pelo Governo da Bahia é fundamentada pelo viés do pertencimento, o qual, segundo Stuart Hall, é o elemento que caracteriza o sujeito sociológico através da concepção de identidade, pois de acordo com essa perspectiva “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11). E esse método entra em conflito com a concepção de Território no momento que os sujeitos inseridos nessa região não são protagonistas dessa autoidentificação.

Ao trazermos os dados coletados a partir da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI (2012) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012), o Recôncavo Baiano teve como população total 576.658 habitantes, dos quais 399.168 residem na área urbana e 177.490 estão localizados na área rural. Este território possui uma área de 5.250,51 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 2.599,47 hab/km<sup>2</sup>. Dentre os municípios que o compõe, Santo Antônio de Jesus é o maior, com população de 90.949 habitantes, sendo o município de Dom Macedo o menor, com 3.873 habitantes.

Ainda em termos demográficos, encontramos o município de Maragogipe, sendo o que possui a maior população rural desse território com 17.723 habitantes residentes na área rural, enquanto o município de Saubara possui a menor população rural do território com apenas 253 habitantes residentes na área rural. O município de Castro Alves possui a maior área deste território ocupando, com 762,98 km<sup>2</sup> da área total deste território, e o município de Dom Macedo Costa ocupa a menor área do referido território com uma área de 93,22 km<sup>2</sup>.

Pensamos que, ao colocar de forma agrupada os municípios atribuindo um mesmo perfil identitário, seria conduzi-los à submissão de tradições culturais e de produção e reprodução da vida social perante grupos hegemônicos. Pois na hierarquização do processo identitário, sobressai aquela que possuir a maior penetração e dominação entre os envolvidos.

Numa atividade realizada no Colégio Estadual da Cachoeira, em sala de aula, tendo enquanto envolvidos estudantes rurais e urbanos, questionou-se em qual identidade esses estudantes se vinculavam – Após uma breve explanação sobre a caracterização da categoria “identidade”, ao coletarmos os dados, obtivemos inúmeras respostas; esses estudantes se



afirmavam como sendo “morador rural”, “cachoeirano”, “pertencente ao Recôncavo da Bahia”, “baiano”, “nordestino”, “brasileiro”, e assim por diante.

Nesse mesmo questionamento realizado através de entrevistas no lócus social desses estudantes, ou seja, no lugar de produção e reprodução da sua vida social, tivemos uma maior quantidade de estudantes que se identificavam enquanto “morador rural” e “estudante rural”, isso salvo quando não imerso em grupos políticos comunitários, ao qual sua resposta já trazia consigo um posicionamento carregado com viés ideológico, se autodeclarando como “campesino” e “trabalhador rural”.

Porém, essa mesma pergunta, sendo feita fora desse espaço, poderia o levar a atribuir um novo perfil identitário. E, nesse sentido, alguns poderiam dizer que essa mudança seja explicada pura e estritamente pela invisibilidade atribuída ao rural. Mas seria muito simplório explicar por esse único viés. E por que dizemos isso?

Agora pensemos: se essa mesma pergunta fosse elaborada para aqueles que já tiveram experiência fora do estado ou até mesmo fora do país, quando questionado sobre a sua origem? Eles responderiam o nome do estado ou país consecutivamente a que estariam vinculados, abrindo mão, do lugar de produção e reprodução da vida social.

Cogitamos, com isso, demonstrar que, dentre o leque de possibilidades identitárias, existem hierarquias que são estabelecidas entre o local de produção e reprodução da vida social, assim como dos grupos que possuem maior força perante os demais. E é nessa perspectiva que devemos ser vigilantes na proposta trazida pela Política de Territorialização do Estado da Bahia.

As teorias da globalização dialogadas com o discurso da localização vêm sendo construídas na perspectiva de explicar o processo de manutenção da identidade, no intuito de entendermos a conservação das raízes e costumes de uma determinada sociedade. Nesse sentido, é necessário evidenciar a concepção sociológica de Hall (2006), que nos permite melhor compreender o processo identitário diante da presente contextualização, definindo como:

[...] o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (HALL, 2006, p. 11-12).

Nesse sentido, observamos explicitamente que o processo global acaba por causar um impacto sobre as identidades, característico do encurtamento das distâncias, onde eventos decorrentes de lugares distintos poderão causar impactos com intensidades variáveis em lugares situados a longas distâncias.

Segundo Ianni (2010), a cultura, nesse caso, exerce um papel dinâmico para garantia e sobrevivência dos grupos sociais que a portam, tendo como função a aproximação desses grupos, resistindo às transformações advindas dos processos políticos, econômicos, internos e externos.

Através da aproximação e interação com grupos diferentes, ao assimilar ou resistir aos costumes, valores e crenças dos grupos dominantes, surgem as tensões e conflitos característicos da evolução histórica da humanidade. E, nesse sentido, e pensando a relação entre o rural e o urbano, Alencar (2017) nos apresenta alguns efeitos na conexão rural-urbano:

A visão de conexão entre mundo rural e mundo urbano, aparece nas decisões de política e de economia, à medida que gera consequências do tipo êxodo rural, relocação de homens e mulheres na divisão social do trabalho, e com a vida de outras cidades, países ou regiões, necessariamente conectadas pela sustentabilidade na globalização (ALENCAR, 2017, p. 152).

O processo de globalização sugere a unificação da sociedade, excluindo desse processo as diversidades culturais regionais e locais, estabelecendo uma nova relação entre elas. Entretanto, mesmo que involuntariamente, o processo global tende a provocar uma valorização das tradições e o fortalecimento dos regionalismos fruto da identidade de cada localidade.

Isso se deve ao intuito de manterem-se vivas as tradições locais e regionais, unindo forças em todos os aspectos, para a manutenção de determinadas manifestações. Um exemplo claro disso é o tradicional São João do Recôncavo que, aos poucos, foi incorporando outros ritmos, que descontextualiza a sua tradição, tendo, a partir da manifestação de grupos locais que reivindicaram aos poderes públicos, ação efetiva na garantia de assegurar e preservar as tradições e costumes locais.

É notório que existe uma busca pelas particularidades e a ideia de diferença, que cada vez vem se intensificando em todas as regiões do planeta. Ressalta-se que as pessoas participam de várias identidades ao mesmo tempo, e que muitas das vezes essas identidades são conflitantes entre si, podendo ser impostas de forma alienada pelas relações políticas.

Numa análise totalmente distinta das que foram trazidas até aqui, na obra *O cativo da terra*, de José de Souza Martins (1990), observamos, com a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, que o trabalhador, até então, era visto no processo de produção enquanto renda capitalizada, já que o fazendeiro possuía despesas não só com os trabalhadores, como também com seus familiares. E com o passar do tempo, os trabalhadores passaram a ter consciência da exploração a que estavam sendo submetidos, levando-os a rebelarem-se.

E, dessa revolta, surgiram novas relações entre fazendeiros e trabalhadores. Conseqüentemente, temos novas percepções de pertencimento. O que queremos dizer com isso é que a relação que os trabalhadores estabeleciam com a terra passa a ser ressignificada através de novas relações sociais, demonstrando o caráter sociopolítico da identidade em uma sociedade em constantes transformações.

Também o professor Júlio César Suzuki (1997), em seu artigo: *Na busca dos momentos, a descoberta da transição: O estudo da urbanização de Rondonópolis-MT*, na busca de compreender o processo de Rondonópolis, marcado por rupturas, heranças e contribuições futuras, reafirma o caráter dinâmico da sociedade, como podemos observar no recorte a seguir:

Com a instalação e desenvolvimento dessa lógica capitalista, não só o lugar se transformou, mas também o modo de vida dos moradores de Rondonópolis. Na cidade, os moradores não mais passeiam montados a cavalo, raramente fazem serenatas, pouco se visitam para um cafezinho e um pedaço de bolo, os rios não são mais lugares sadios para descanso e a recreação, as galinhas já não mais ciscam pelas ruas, a chuva não faz mais tanta lama, as carroças não são mais um meio de transporte de grande valia. O movimento do aglomeramento, agora, é marcado pelo uso do dinheiro, pelo trânsito de carros, pelo afastamento de grande parcela das ruas, por danceterias, por festas de grande porte que transformaram tradições folclóricas em mercadoria (SUZUKI, 1997, p. 71).

Os povos tradicionais vivem uma relação dialética na persistência de conservarem as suas raízes ao mesmo tempo que buscam a transferência dos sistemas simbólicos – de regiões para regiões, assim como para o exterior – permitindo acelerar o seu próprio desenvolvimento social e cultural. Nesse sentido, na contemporaneidade, existem correntes que defendem o processo global como sendo o fim da geografia proclamada pela desterritorialização das práxis sociais, bem como o desprendimento humano do lugar enquanto singularidade. Em outra direção, há aqueles que visualizam uma reinvenção do local, à medida que se eleva a importância atribuída à diferenciação entre os lugares. Nessa direção, Silva e Silva (2006) sinalizam que:

Até a pouco tempo, as vantagens comparativas eram, sobretudo, potencialidades locais e/ou regionais que seriam fornecidas por recursos naturais e culturais diferenciados que normalmente redundariam em complexas especializações produtivas. Agora cresce a perspectiva das vantagens competitivas e estas dependem da capacidade organizacional dos lugares e regiões, de natureza sociopolítica, o que irá transformá-lo efetivamente em territórios (SILVA; SILVA, 2006, p. 162).

Dentre o conflito do local versus o global, o entendimento da construção de identidades culturais torna-se fonte de pesquisa para muitos, pois são essas identidades que personalizam os lugares num mundo globalizado. A temática da identidade é muitas vezes intocável e, devido a isso, faz-se necessário o resgate de símbolos de um dado lugar para se compreender melhor essa sociedade e conseguir mostrá-la para o mundo.

No tocante ao fortalecimento da Identidade Local, essa política tem se demonstrado ineficaz ao tentar expressar uma suposta homogeneização dos aspectos ambientais, econômicos, culturais e políticos, pois cada município, por mais próximo que se encontrem uns dos outros, possuem dinâmicas sociais diferenciadas.

Ao interpretar a sociedade rural de São Paulo, Antonio Candido (1979) nos lembra da relação cultural que o indivíduo estabelece com o lugar ao qual está inserido, “Tendo conseguido elaborar formas de equilíbrio ecológico e social, o caipira se apegou a elas como expressão da sua própria razão de ser, enquanto tipo de cultura e sociabilidade” (CANDIDO, 1979, p. 96).

Nesse sentido, Albagli (2004) afirma que a territorialidade, como atributo humano, é primariamente condicionada por normas sociais e valores culturais, que variam de sociedade para sociedade, de um período para outro. Ela resulta de um processo de socialização, da psicologia coletiva, da interação entre seres humanos mediados pelo espaço.

Essa relação nos demonstra um certo tensionamento entre o indivíduo e o lugar no qual o indivíduo encontra-se inserido, exercendo influência em ambos os lados. Na relação rural-urbano, essa tensão poderá ser percebida, segundo Alencar (2008), entre o ambiente natural e o ambiente construído, assim como dessas relações são agregadas dimensões de ordem política, econômica e social. Essas tensões poderão se manifestar na coexistência das

[...] atividades de agricultura, pesca, agroindústria, indústria, serviços, turismo e cultura implementados por sujeitos sociais empregadores, autônomos, donos de negócios familiares e assalariados, bem como em expressões culturais

como festas, religiosidade, hábitos alimentares e valores societários, advindos dos modos de viver (ALENCAR, 2008, p. 114).

Esse tensionamentos, na maioria das vezes, nos leva a incorporar elementos advindos dos grupos culturais hegemônicos, provocando o desprendimento com nossas raízes históricas, o que podemos definir como processo de desterritorialização, para o qual segundo Haesbaert (2004), é necessário definir a concepção de território, a fim de entendermos por qual processo de desterritorialização uma dada sociedade estará passando.

O dinamismo das sociedades tem se apresentado como um dos grandes desafios da contemporaneidade; ou seja, a busca por uma identidade própria que permita o seu reconhecimento pelos envolvidos em qualquer parte do mundo. É nessa linha que Abreu (1998), nos alerta ao dizer que:

A busca da identidade dos lugares, tão alardeada nos dias de hoje, tem sido fundamentalmente uma busca de raízes, uma busca de passado. Tal procura, sem dúvida defensável em termos da preservação das tradições vitais de uma sociedade, pode entretanto ser perigosa quando levada a extremos (ABREU, 1998, p. 79).

Um dos aspectos levados em conta na construção da identidade dos indivíduos é o simbólico, numa relação com o seu território e com a sua história, dentro de um contexto social mais amplo e de desenvolvimento coletivo. São essas identidades que personificam os lugares dentro de um respectivo contexto global.

Em suma, devemos entender que a ideia construída sobre os conceitos de identidade e território está respaldada sobre estruturas de poder, e o poder, por sua vez, está legitimado pelo viés político, aqui entendido enquanto concepção filosófica. Ou seja, retire de qualquer um dos conceitos a concepção política e ambas deixarão de existir.

O contexto de problematização da identidade nesta pesquisa requer que se examine a urbanização como dinamizador de transformações identitárias. Cabe-nos, portanto, inicialmente, ressaltar que o município de Cachoeira, juntamente com Salvador e outros pertencentes ao Recôncavo da Bahia, foram os primeiros a elaborar um processo de urbanização, como nos apresenta Milton Santos, em seu texto *A Urbanização Brasileira* (1993).

O Recôncavo da Bahia e a Zona da Mata do Nordeste ensaiaram, antes do restante do território, um processo então notável de urbanização e, de Salvador pode-se, mesmo, dizer que comandou a primeira rede urbana das Américas, formada, junto com a capital baiana, por Cachoeira, Santo Amaro e Nazaré,

centros de culturas comerciais promissoras no estuário dos rios do Recôncavo (SANTOS, 1993, p. 19).

É partindo desse cenário, que entendemos a atual configuração do município em questão, encontrando-se localizado na região do Recôncavo Sul, com uma população estimada de 33.861 habitantes (2018) e uma extensão territorial de 399,930 km<sup>2</sup> (2017) segundo dados do IBGE (2019). Cachoeira carrega um contraste histórico entre batalhas pela independência da Bahia e o processo escravocrata.

A população desse município é composta por indivíduos de predominância negra, onde grande parte desses habitantes são descendentes das comunidades remanescentes de quilombos. Economicamente, Cachoeira possui como principais fontes de renda o *Setor de Serviços*, seguido pelos setores *Industrial e Agropecuário*, consecutivamente. O sistema educacional de Cachoeira é composto por escolas particulares, públicas – redes estadual e municipal –, cursos técnicos de enfermagem e hospedagem, cursinhos pré-vestibulares, universidade federal e faculdades particulares de ensino presencial e a distância (SANTOS, 2013).

Diante dessa breve explanação, convocamos à reflexão referente à supressão das fronteiras, mesmo que locais, tendo em vista que as particularidades do município de Cachoeira, no que tange a sua população, construção social e modos de produzir, não são observadas em nenhum outro município do território do Recôncavo, nem tão pouco nos demais municípios espalhados pelos outros *Territórios de Identidade* existentes.

Essas distâncias comparativas são acentuadas com maior intensidade ao tomar enquanto referências os municípios de São Francisco do Conde e São Sebastião do Passé, que até o começo do ano de 2016 estavam inseridos na Região do Recôncavo, onde seus arrecadamentos eram provenientes dos royalties do petróleo e serviços, consecutivamente, sendo os municípios que mais arrecadaram segundo dados da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia (SEFAZ, 2012).

Milton Santos (2008) sinaliza que “[...] os segmentos ou classes sociais criados ou reforçados pelas relações entre países ou regiões subdesenvolvidos com os países ou regiões desenvolvidas têm comportamentos diferentes face às exigências da vida econômica e social” (SANTOS, 2008, p. 39).

Observamos também que entre a população de Cachoeira há dependência existente em relação aos municípios maiores e com melhores infraestruturas, dos quais poderíamos citar os municípios de Feira de Santana – localizado no território do Portal do Sertão – e o de Salvador,

situado no território Metropolitano de Salvador, o que nos remete à reflexão de Ianni (2010), ao dizer que:

[...] toda tecnologia, na medida em que é inserida na vida da sociedade ou no jogo das forças sociais, logo transforma-se em técnica social; podendo servir a distintas finalidades. Mas, como técnica monopolizada ou administrada pelos que detêm o poder, em sociedades atravessadas por desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, é evidente que ela tende a ser manipulada de modo a reiterar e desenvolver as estruturas prevaletentes, em suas diversidades e desigualdades (IANNI, 2010, p. 109).

A partir dessa afirmação, observamos a existência de uma estrutura formada, como meio de reproduzir desigualdades já existentes na estrutura social e, com isso, criar uma relação de dependência com os que detêm o poder.

Nessa tentativa desenfreada de unificar os municípios através de um projeto de igualdade de tradições, costumes e manifestações, o Governo do Estado da Bahia se esquece de algo que já foi questionado em seções anteriores, reafirmado agora por Lipovetsky; Serroy, que diz: “[...] quanto mais o mundo se globaliza, mais um certo número de particularismos culturais aspira afirmar-se nele” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 17). Ressalta ainda que, a homogeneização global e a fragmentação da cultura, caminham lado a lado.

Nesse sentido, a Política de Territorial adotada pelo Governo do Estado da Bahia, traz consigo uma perspectiva fantasiosa do processo global, ao objetivar construir uma identidade regional, ao tempo que acarreta submissão dos municípios de menor poder aos que detenham maior influência político-econômica.

E, com isso, ao buscarmos semelhanças que justifiquem a aproximação dos municípios inseridos na região do Recôncavo Baiano, só encontramos divergências, se consolidando enquanto um verdadeiro equívoco metodológico por parte dessa Política de Territorialização.

Contudo, e não obstante, presenciaremos, com o passar do tempo, o desaparecimento das tradições e costumes, por meio da assimilação de novos elementos culturais que não os pertenciam, com o propósito de homogeneizar as relações sociais; em sentido inverso, há a tendência de fortalecer as particularidades dos localismos culturais.

É imprescindível reconhecer que tanto o local como o global carregam consigo condições de possibilidades espaciais que permitem o desenvolvimento do indivíduo, assim como, exercem influências sobre eles. Cabendo-nos compreender, quais dessas variáveis será possível na busca de afirmar e reafirmar a identidade deles.

E, por fim, ao tentarmos analisar esse cenário, partindo de como a identidade vem sendo tratada, nos é fornecido subsídios importantes para um campo de reflexão das discussões referentes às questões territoriais, resultantes das amplas mudanças advindas das novas formações sociais, que estimulam uma reorganização ou ressignificação da identidade, tendo como principal desafio a construção de um novo modelo que possibilite diversificadas alternativas para contemplação dos municípios.

### 1.5 A POLÍTICA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

O indivíduo, ao longo da sua trajetória histórico-humana, precisa estar inserido em uma coletividade em que, ao mesmo tempo que ele se perceber enquanto integrante de um grupo social, esse mesmo grupo deverá reconhecer e legitimar a sua vinculação. Esse processo se dá em decorrência da manutenção cultural do grupo; logo, pela necessidade de preservação da sua identidade.

É nesse sentido que buscamos adaptar a teoria de Fredrik Barth, referente aos sinais diacríticos, para dialogar com a percepção da identidade da juventude do campo, que vem sendo apagada ao longo do tempo, através da incorporação de costumes urbanos que desqualificam as práticas rurais. Esses sinais são elementos definidores da identidade de um determinado grupo, que os permitem serem identificados em qualquer lugar; na especificidade da juventude do campo, pode ser observado nas suas diversas formas de sociabilização, oratória, escrita, relação com o sagrado, o valor dado a estrutura familiar, o respeito aos integrantes mais antigos do grupo, entre outros elementos.

E, para direcionar o nosso debate, acolhemos a “política” na sua acepção ontológica, em que o pertencer se estabelece na perspectiva crítica do “eu”, reflexo da sua trajetória sócio-histórica e da sua interação com o outro. Segundo Aristóteles (2006), ninguém: “[...] pode bastar-se a si mesmo. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto. Assim, a inclinação natural leva os homens a este gênero de sociedade” (ARISTÓTELES, 2006, p. 5).

Nesse sentido, Sartori (1981) corrobora ao explicar que a política é um fazer humano, que engloba a toda a coletividade, e esse fazer humano é precedido de um discurso em que a ação e os comportamentos políticos são procedidos e relacionados por manifestações orais sobre a cidade.



Cabe-nos ressaltar que cada indivíduo possui consciência de seus atos e, numa relação de interdependência, constroem a sua própria história. Mas eles não as fazem de maneira autônoma, ou como bem desejam. Não existe uma intenção racional, mas também não poderíamos falar em uma irracionalidade na construção de uma ordem social. Para ficar mais claro, nada melhor que a contribuição de Elias (1993):

Planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador. (ELIAS, 1993, p. 194)

Enfim, chegamos ao seguinte questionamento: em que tudo isso contribui para entendermos a (re)afirmação da identidade da juventude do campo? E a resposta é óbvia. A estrutura psíquica individual, moldada através das ações sociais, nos deixou diante da questão da “civilidade” dos sujeitos, e essa ideia de civilizado está ligada intrinsecamente às relações de modos, atitudes e comportamentos. Diferente do que se pode pensar, os nossos hábitos civilizados não se tratam de eventos de essência natural onde eles já estão estabelecidos.

Rural e Urbano são construções sociais nominadas e explicadas por diferentes perspectivas teóricas cuja releitura não é objeto desta pesquisa. Contudo, é notório que estamos tratando de ambientes que possuem formas distintas de produção e reprodução da vida social, sendo que em situações pontuais existe a necessidade de delimitá-la, o que por sinal vem sendo negligenciada através dos instrumentos jurídicos específicos, como a exemplo do Estatuto da Cidade. Isto vem causando diversos prejuízos, principalmente em relação a perda de recursos destinados a populações rurais, sinalizado por Veiga (2003):

Desde a promulgação do Estatuto da Cidade quase não surgiu manifestação de discordância. No Estatuto não define o que é cidade, onde toda sede de município é cidade, sejam quais forem suas características demográficas e funcionais. Além disso, a delimitação dessas “cidades”, prerrogativa das câmaras municipais, inexistente em quase 40% dos casos, sendo improvisada às vésperas dos Censos Demográficos (VEIGA, 2003, p. 55).

Ele ainda complementa ao dizer que:

São inúmeras as distorções impostas pela abominável divisão territorial em vigor. Por exemplo, é crescente o número de agricultores, pecuaristas, extrativistas, pescadores (e até populações indígenas ou quilombolas) que perdem o direito aos parques benefícios dirigidos as populações rurais porque residem em sedes de minúsculos municípios (VEIGA, 2003, p. 56-57).

É nesse cenário confuso, conflituoso e de relações de poderes contrários, que mais uma vez a identidade da juventude do campo encontrasse esfacela, justificada pela apropriação do espaço rural pelo espaço urbano. Resistir nesse sentido é, talvez, a única arma existente para a sobrevivência da população do campo, que segundo Castro (2009):

[...] aponta para a necessidade de se repensar a ideia de “sair” e “ficar” como movimentos definitivos dos jovens, e observá-los, a partir das múltiplas formas em que se apresentam, podendo significar estratégias familiares de manutenção da terra, ou mesmo formas de se afastar da ação da autoridade paterna. Deve-se também analisar a “escolha” entre permanecer ou sair a partir das condições de reprodução social da família e de autonomia do jovem, como trataremos a seguir (CASTRO, 2009, p. 192).

(Re)afirmar a identidade diante desse contexto vem através dos costumes, tradições, manifestações culturais e pela Escola, sendo essa última responsável por construir um currículo específico que dialogue com o meio rural. Pois, a escola configurada enquanto Aparelho Ideológico do Estado, “‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a Família” (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Nesse sentido, percebemos que a escala local ou municipal, melhor dizendo, por si só não produz efeito no indivíduo, se desconsiderarmos as nuances pertencentes ao universo social onde aquele indivíduo está situado, tendo na escola, assim como a família e comunidade, os elementos balizadores da construção identitária.

É imperativo considerarmos a problemática na dinâmica rural-urbano, onde, podemos afirmar que os processos culturais estão relacionados na construção da identidade, e que o conhecimento não é algo separado da sociedade, entendendo que uma mudança naquele é também um dos aspectos de mudança nesta, estabelecendo, com isso, uma relação de interligação.

A complexidade desse processo pode ser ilustrada com a formulação de Cristina Alencar e Roberto Moreira (2005), na obra *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*, em que propõem:

[...] “campo e cidade” constitui uma noção inteira para pensar o desenvolvimento humano contemporâneo por permitir visualizar efetividades e potencialidades de ruralidades que emergem de relações abertas com a natureza. Sob condições metropolitanas, essa noção expressa tensões cujos enfrentamentos se ancoram na natureza permitindo o vislumbre de modos de abertura de coexistência de objetividades e subjetividades rurbanas que carreguem valores de cidadania e democracia social e política (ALENCAR; MOREIRA, 2005, p. 314).

Traduzindo o desenvolvimento humano mencionados pelos autores para a realidade desta pesquisa, é possível afirmar que o processo civilizador poderá ser entendido a partir do conceito de *habitus* de Norbert Elias, que trata de uma segunda natureza ou um saber social incorporado; cujo nosso entendimento recai sobre todo o senso de urbanidade e negação do rural imposto pela sociedade, que é reforçado pela escola, descaracterizando a juventude do campo. O *habitus*, então expresso em ações, deve ser condicionado a atender os interesses de um lugar que não é o deles, brotando um sentimento de vergonha, repugnância, além de criar um grande problema para esses indivíduos, já que os seus impulsos deverão ser controlados.

Essas ações começam a tomar outras reconfigurações, nas quais as pessoas deverão controlar seus sentimentos, suas formas de interagir com o outro e com o meio. Todas essas formas de proceder perante os outros são consequências da interdependência que existe entre os membros da sociedade. É claro que o indivíduo sente bastante com esse processo, pois seus desejos agora se voltam para si. Ele deve internalizar esses impulsos e controlá-los, mas muitas vezes esse direcionamento pode implicar em variações de comportamento que podem afetar o próprio psicológico do indivíduo.

No campo escolar, Rios (2011) retrata esse fenômeno através da violência simbólica, onde o estudante rural tem a sua identidade depreciada através dos seus pares urbanos, os conduz de forma muitas vezes involuntária a resignificarem a sua percepção de mundo.

[...] outro fator ressaltado em sua narrativa sobre a chegada na escola da cidade foi a recepção dos colegas da cidade. Esses procuraram delimitar bem o terreno, apontando as diferenças negativamente a partir dos estigmas: “roceiro”, “da roça”, “tabaréu da roça”, os quais eram construídos desde a formatação do Jeca Tatu, do Chico Bento, e tantos outros personagens reais e fictícios do nosso universo social. Elementos como a fala, a reclusão, o não envolvimento, delineiam a construção simbólica utilizada pelos colegas. O estereótipo é construído aqui para marcar a identidade cultural, em uma visão de fixar o sujeito em um modelo, para identificar características negativas sobre aqueles e aquelas que se quer dominar, colonizar, reduzir, separar (RIOS, 2011, p. 111).

Como já mencionado anteriormente, trata-se de um reforço negativo da construção identitária desses jovens que, atrelado a condições de subsistência precárias, adicionadas à incorporação de atividades não agrícolas na jornada do trabalhador do campo, “interfere no subjetivo de cada pessoa, na sua identidade, no seu universo cultural, nas formas de relacionamento entre si e com a natureza” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 32).

Ao refletirmos acerca desse reforço negativo da construção identitária aos olhos do processo de desenraizamento e isolamento de Arendt (2012), observamos que ele é provocado pela sociedade de massa comandada pelo Estado que usa o seu poder de reger uniformemente todos os seus membros. O isolamento acaba por destruir a capacidade política dos homens, sua faculdade de agir; o homem se torna, assim, o “status ideal” do dominado para todos os regimes centralizadores. Já o enraizamento, vai se ligar à vida privada destruindo as ramificações sociais.

O lugar antropológico se apresenta enquanto um espaço de construção identitária, na medida que o indivíduo lhe confere uma significação de afeto e memória, inerentes a sua trajetória humana, e o diálogo trazido a partir dos seus valores éticos e morais. Esses diálogos são construídos a partir da interação com a família, grupos religiosos e políticos, comunidade, e é o que os configuram enquanto grupo social.

Portanto, a identidade pode ser compreendida como uma construção subjetiva, e em constante mutação, a ser construída não mais pela percepção do outro em relação a si, mas pelas formas simbólicas, que ligam o ser social e a sua condição humana, a seus grupos sociais e práticas culturais, em contextos geoespaciais.

## **CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE DO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO E PRÁTICAS JUVENIS**

Após trazermos, no capítulo anterior, o debate relacionado ao fenômeno da identidade, analisando desde a sua manifestação, passando pela relação dialógica com a cultura, e finalizando através da subdivisão estabelecida pela política na formação cultural e identitária, olhamos agora a juventude do campo. Contudo, nossa jornada é iniciada no debate genérico acerca da juventude enquanto uma categoria de análise, chegando à especificidade da categoria da juventude do campo.

Logo em seguida, ao chegar na especificidade do conceito da juventude supracitada, objetivamos caracterizá-la e conduzir ao diálogo com outras duas categorias – Prática e Sociabilidade – o que nos permitiu mapear posturas que levaram a Escola a ser percebida de forma ressignificada na sua proposta normativa, compreendida de modo divergente entre diversas estruturas, na qual esses jovens estão inseridos.

O interesse por esse conjunto de ideias, avaliações e formas de identificação acionados pelos jovens deve-se ao entendimento de que isso permitirá uma melhor compreensão dos anseios e interpretações da realidade.

### **2.1. JUVENTUDE(S) E JUVENTUDE DO CAMPO**

As questões relacionadas à juventude vêm ganhando espaço em meio aos debates da sociedade contemporânea; isso se observamos não só as produções teóricas desenvolvidas dentro e fora do país, como também a produção de seminários, congressos e debates vinculados a essa temática. Podemos dizer que, diante das publicações existentes relacionadas à abordagem dos jovens em contexto geral, existe um total dissenso no posicionamento dos pesquisadores em função da caracterização dessa categoria de análise. Para tal, buscaremos, diante do debate conceitual, o entendimento sobre essa concepção.

Partindo desse pressuposto, nos balizaremos inicialmente através das bases conceituais jurídicas, mais especificamente, através do Estatuto da Juventude (2013), onde os jovens são definidos como “todos aqueles que se encontram entre a faixa etária de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos” (Estatuto da Juventude, Art. 1º, § 1º). Porém, nosso entendimento sobre o

conceito de *juventude* parte do pressuposto que o classifica enquanto categoria social. Dessa forma, a base conceitual que o caracteriza recebe uma abordagem com maior amplitude.

Com isso, podemos observar o distanciamento das construções e/ou visões reducionistas que se respaldam nas concepções biológicas. Visando ao afastamento das ideias simplistas que classificam essa categoria a partir de faixas etárias ou grupos de idades, como reforça Groppo (2000). Nesse sentido, essa definição, enquanto categoria social, atribui à juventude atenção às mudanças socioculturais nas quais estão inseridas.

Esse critério influencia e altera de forma direta a análise das percepções de um determinado grupo, trazendo consequências nos resultados das suas representações. Nota-se, através desse mecanismo, diferentes interpretações de uma mesma realidade, diante das diferentes camadas populacionais onde estão alocados, desencadeando variações fundamentais na condição de *ser jovem*.

Ainda nesse sentido, Groppo (2000) afirma que, em relação à inexistência de uma classe social<sup>5</sup> composta de indivíduos com a mesma faixa etária, o que nos direciona na transformação de uma categoria é “uma concepção, representação ou criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 7-8).

É relevante lembrarmos que as discussões que envolvem as políticas para a juventude têm-se baseado na premissa de que os jovens estão na transição entre a infância e a idade adulta e, como tal, têm características específicas que os tornam uma categoria demográfica e social distinta. Essa transição é multifacetada e adota como elementos explicativos a maturação sexual dos indivíduos e a crescente autonomia da independência social e econômica dos pais e/ou responsáveis legais como aponta Bennel (2007).

Nessa direção Hobsbawm (1995), ao abordar sobre a autonomia da juventude enquanto uma camada social, atribuiu a personificação desse ideário a astros do cinema, rock e reggae das décadas de 1950 a 1970. Alguns desses artistas tiveram suas vidas interrompidas abruptamente por um estilo de vida inconsequente, o que para ele tornavam simbólicas essas mortes era o fato que “a juventude por eles representadas era transitória por definição” (HOBBSAWM, 1995, p. 318). Ele ainda afirma que embora as gerações estejam em constantes transformações, ela se enquadra enquanto uma categoria identitária consolidada para o mercado de consumo, onde:

---

<sup>5</sup> Grupo de pessoas interligadas através de afinidades. Neste caso, por idades semelhantes.

[...] embora jovens estejam sempre mudando – uma “geração” de estudantes mal dura três ou quatro anos –, suas fileiras estão sempre sendo reabastecidas. O surgimento do adolescente como ator ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade pelos mais velhos, à medida que viam expandir-se o espaço entre os que estavam dispostos a aceitar o rótulo de “criança” e os que insistiam no de “adulto” (HOBSBAWM, 1995, p. 318).

Isso significa dizer que, independentemente da existência de jovens em outros períodos históricos, os valores que eram atribuídos a essa categoria não condizem com os da atualidade, como também a adequação do entendimento de juventude para a indústria de bens. Para uma melhor compreensão, Hobsbawm (1995) elenca três características da chamada “nova cultura juvenil”, das quais se destacam: 1) A juventude é entendida como estágio final do desenvolvimento humano; 2) A dominação das economias de mercado; e por fim, 3) O internacionalismo.

Em relação às representações sobre as juventudes, destacam-se as contribuições de Pais (1993), que demonstram que os jovens são compreendidos como portadores de uma cultura juvenil individualizada. Nesse sentido, o autor propõe a superação de conceitos pré-estabelecidos, requisitando que a juventude seja analisada através de dois vieses, ou seja, por um lado como aparente unidade, quando relacionada a uma fase da vida; e, por outro lado, como diversidade, quando se refere às características sociais que diferenciem os jovens uns dos outros. Para esse autor, a juventude poderá ser compreendida pelo pertencimento a uma determinada fase da vida, através de termos etários, e por fim, pelo conjunto social que apresenta como atributo principal, a constituição dos jovens de distintas situações sociais.

Outro fato que merece nossa atenção diz respeito à questão *geracional*, cuja caracterização explicitada por Mannheim (1982) afirma que essa categoria deveria perpassar a experiência de uma determinada situação social, expondo seus membros a uma fase específica de um dado processo coletivo. Dessa forma, uma situação generalizada refletiria em um fenômeno comum a diversos indivíduos no âmbito social. Essa igualdade de situações é definida através da especificidade da estrutura, cujos grupos surgem na realidade histórico-social. Diante disso, os membros de uma geração compartilhariam experiências comuns. Isso não quer dizer que a experiência teria o mesmo impacto a todos os envolvidos, ao contrário, a similaridade de locação seria traduzida através da estratificação de vivências.

Durante nossas investigações acerca da definição etária atribuída à juventude, encontramos diversos intervalos de idade que ficaram evidenciados entre os países da América

do Norte e Europa, faixa etária é de 15 a 24 anos. Porém, foi observado que entre os países da América do Sul essa faixa era ampliada, classificando o/a jovem a partir do intervalo de idade dos 15 aos 29 anos.

É importante ressaltarmos que essas diferenciações não invalidam, nem ao menos impossibilitam, a compreensão através de uma esfera global, pois nosso interesse está na adoção de critérios que permitam delimitar a amostra de investigação. Diante dessa condição, Proctor; Lucchesi (2012) define juventude como:

‘Youth’ is defined as the age group 15 to 24 years. There are differences in the way national statistics programmes define and measure youth. Definitions of youth are based in part on the end use of the measurement. If one aims to measure, for example, the age span at which one is expected to enter the labour market, then the statistical definition of 15 to 24 years may no longer be valid, given that more and more young people postpone their entry into labour markets to well beyond the age of 25. Alternatively, there are numerous situations, especially in developing and emerging economy countries, where the typical age of entry into the labour market may be below 15, in which case the delineation between youth and child labour becomes blurred (PROCTOR; LUCCHESI, 2012, p. 7)<sup>6</sup>.

No debate acerca da definição de juventude, observamos diversas abordagens e concepções dessa categoria. Dentre as várias representações sobre o tema, pode-se destacar a que apresenta a juventude como uma fase transitória e de preparação para a vida adulta, enfatizando a situação de indefinição que caracterizaria essa passagem. Na tentativa de propor mecanismos que possibilite uma reflexão na delimitação da faixa etária, Kessler (2013) sugere que:

[...] en términos operativos, parece importante tomar una franja de edad que vaya desde el comienzo de la escuela media (13 años) hasta cerca de los 30 años. El tema a discutir - dependiendo de los objetivos de la encuesta - es la extensión geográfica de la muestra, en particular decidir hasta que tamaño de localidad incluir (KESSLER, 2013, p. 7)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> "Juventude" é definida como a faixa etária de 15 a 24 anos. Existem diferenças na forma como os programas nacionais de estatística definem e medem a juventude. Se alguém pretende medir, por exemplo, a faixa etária em que se espera para entrar no mercado de trabalho, em seguida, a definição estatística de 15 a 24 anos pode não ser mais válida, já que as pessoas cada vez mais jovens adiam a sua entrada no mercado para além dos 25 anos. Como alternativa, existem inúmeras situações, especialmente em países de economia desenvolvida e emergentes, onde a idade típica de entrada no mercado de trabalho pode ser inferior a 15, caso em que a delimitação entre juventude e trabalho infantil torna-se turva. (Tradução realizada pelo autor)

<sup>7</sup> Em termos operacionais, parece importante tomar uma faixa de idade que inicie desde o começo do ensino médio (13 anos), até cerca de 30 anos de idade. O tema a ser discutido, depende dos objetivos da pesquisa, e a distribuição geográfica da amostra, em particular, para decidir o tamanho da localidade a ser incluída. (Tradução realizada pelo autor)



É factual, e de notoriedade incontestável, o esforço epistemológico na tentativa de definirmos o conceito de *juventude* a partir de critérios inerente às Ciências Sociais. Com isso, podemos concluir que pertencer a uma mesma classe, grupo etário ou geração, possibilita aos seus participantes uma situação comum frente ao processo histórico-social, restringindo-os a determinadas experiências, além de predispor de um modo característico de pensamento, experiência e ação. Nesse sentido, observaremos na próxima seção como a categoria de jovens do campo se organiza possibilitando a compreensão do universo de significados e significações que envolvem esse grupo específico.

Como podemos observar, as transformações referentes à juventude enquanto categoria social possibilitou, ao longo do tempo, a adjetivação de significados incorporados ao seu conceito, ficando perceptível que ao adotarmos o conceito de *Jovens Rurais*, não ultrapassa a tentativa de propor uma maior especificidade para o grupo estudado. Pois essa definição é determinada devido ao fato de o processo de socialização praticado por esses indivíduos ocorrer predominante no âmbito rural, sendo importante ressaltar que o rural não é um conceito que forja a categoria de análise – o/a jovem.

As discussões relacionadas aos jovens do campo começaram a ganhar visibilidade perante o meio acadêmico nas últimas décadas. Para refletirmos sobre a configuração da juventude do campo, procuramos, anteriormente, construir uma ponte com o debate sobre a temática da juventude. Segundo Elisa Castro (2009), a juventude rural é vista como uma categoria analítica, onde seus contornos são pouco definidos, assim como as categorias *rural* e *juventude*.

Nesse sentido, não podemos deixar de levar em conta que o campo deve ser compreendido enquanto um espaço de múltiplas manifestações sociais e econômicas; porém, na contextualização do modo de produção capitalista, as condições materiais estão subordinadas aos interesses do capital (SILVA; CAPELO, 2005). Dessa forma, o campo deve ter seu entendimento para além de um espaço de produção agrícola. Como afirma Molina (2006), “o campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem” (MOLINA, 2006, p. 08).

Nessa sequência de pensamento, Wanderley (2007) contribui no sentido de nos alertarmos que a característica fundamental que classifica o indivíduo pertencente a esse universo está diretamente relacionada ao seu lugar de inserção, ou melhor, de residência. A autora questiona a própria classificação do IBGE que apresenta esse espaço enquanto uma área subalternizada, se comparada ao perímetro urbano, ou seja, em relação à cidade. Nessa mesma

linha, Carneiro (2005) demonstra que a definição adotada pelo IBGE, em função da dicotomia rural/urbano, possibilita uma relação de isolamento entre as partes, o que desrespeita a ideia de totalidade entre elas.

A juventude rural se estabelece como um tipo específico da categoria juventude. Ela é formada por aqueles indivíduos concretos que vivem os processos de socialização dentro do campo, como sinalizado anteriormente. Nesse sentido, Guigou (1968) define jovens rurais como todos aqueles rapazes ou moças na faixa etária de 16 e 24 anos, subdivididos em três grupos etários, os quais possuem suas atribuições específicas. Trata-se de um agrupamento de fato espontâneo, resultado da “dupla inclusão” do jovem, ao qual a base está compreendida na participação do mesmo grupo de idade e mesma comunidade rural.

Na definição dos jovens rurais, são adotados como critérios por Cangas (2003) os pressupostos econômicos e sociais, dentre os quais são elencados o papel adulto e matrimônio que são assumidos de forma prematura. Contribuindo ainda nessa direção, Bennel (2007) indica enquanto características chaves para definição dos Jovens Rurais, a idade e o local de inserção, como mencionados a seguir:

Age and location are the two key defining characteristics of rural youth. Age definitions of youth vary quite considerably. The United Nations defines youth as all individuals aged between 15 and 24. The 2007 World Development Report, which focuses on ‘the next generation’, expands the definition of youth to include all young people aged between 12 and 24. Similar definitional variations exist with regard to location. Distinguishing between who is rural and urban is increasingly difficult, especially with the expansion of ‘peri-urban’ areas where large proportions of the population rely on agricultural activities to meet their livelihood needs (BENNEL, 2007, p. 2)<sup>8</sup>.

Diante dessa contextualização, refletimos que as relações geográficas são determinantes na classificação do indivíduo enquanto integrante do “meio rural”. Porém, mediante a classificação etária, é possível a definição na condição de caracterizá-lo como jovem. Dessa forma, eles, os jovens rurais, desenvolvem potencialidades específicas que os estimulam através

---

<sup>8</sup> Idade e localização são as duas características chave que definem a juventude rural. Definições de idade da juventude variam consideravelmente. As Nações Unidas definem a juventude como todos os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007, que incide sobre “a próxima geração”, amplia a definição de juventude para incluir todos os jovens com idades entre 12 e 24 anos. Similares variações de definições existem em termos de localização. A distinção entre quem é rural e urbano é cada vez mais difícil, especialmente com a expansão das áreas “peri-urbanas”, onde uma grande parte da população dependem de atividades agrícolas para atender suas necessidades de subsistência (Tradução realizada pelo autor).

da interação com o meio social, conduzindo-os a agirem e reproduzirem aquilo que lhes fora apresentado, ou seja, aquelas características culturais que se deparam.

Apesar dessas características anteriormente mencionadas, é no seio da família que o jovem do campo, inserido nas práticas agrícolas, têm grande participação na reprodução do trabalho. Assumindo com isso um papel de colaborador e promotor com relação à produção agrícola de toda a família, além do que existe entre eles o pensamento coletivo com relação à sustentabilidade do núcleo familiar. Pelo menos já possuem algumas características que lhes posicionam como “jovens adultos” para a sociedade. Entretanto, existe a ideia de dependência com relação aos pais, ou seja, a condição desses jovens é de subalternidade na hierarquia do grupo doméstico.

Ao mencionar trabalho agrícola, é válido falarmos a respeito da agricultura familiar. Essa característica específica de atividade rural pode ser entendida como o cultivo da terra realizada por pequenos proprietários rurais, onde tem como mão de obra o núcleo familiar, com o objetivo primordial de subsistência, e ao mesmo tempo se estabelece com o trabalho agrícola patronal.

E, dessa forma, evidenciamos nossa opção teórica na definição da categoria da juventude, cuja definição se equivoca ao ser adjetivada pelo termo *rural*. Pois reforçamos que o *rural* não forja a categoria central, que são os/as jovens. Sejam eles autoidentificados como *punks*, *transviados*, *nerds*, *roqueiros*, dentre outras terminologias; não podemos deixar de entender que, antes de tudo, são pertencentes a uma categoria ainda maior – a juventude.

Contraditoriamente, nos apropriamos da definição de jovens rurais com o único intuito de darmos especificidade ao local das suas práticas de sociabilidade, que ocorrem prioritariamente no espaço rural. Nesse sentido, compartilhamos a definição de Kessler (2013), ao interpretar que a juventude rural se refere àqueles que residem no campo, assim como àqueles que se inserem em núcleos urbanos de predominância agrícola, sem ser necessária a sua delimitação populacional.

Não podemos negar a importância da compreensão do termo *campesinato* enquanto uma categoria socialmente construída sobre a base dos grupos políticos e movimentos sociais, cuja contextualização implica em dar maior visibilidade ao campo de sociabilidade em que os jovens se encontram inseridos. Compreender como esses espaços se consolidam enquanto campo de disputas contrárias e discursos hegemônicos são fundamentais para situarmos o lugar onde se encontram as relações de desconstruções identitárias dos filhos e filhas de trabalhadores rurais.

Reafirmando essa percepção, Cangas (2003) sinaliza que:

[...] desde fines de la década de los 70', para palear los efectos negativos de los ajustes estructurales neoliberales en el agro, vía el "desarrollo rural integral" o "local", que complementa la transferencia tecnológica, la educación y otras variables culturales, que intentan cualificar las economías campesinas desfavorecidas y permitir su supervivencia, asegurando la reproducción del mundo rural vía articulación de éste con el mercado, donde los "jóvenes" -ahora- serían los protagonistas. Y por otro lado, se evidencia una ausencia de espesor teórico y empírico sobre los contenidos específicos que supone la emergencia y consolidación de estas identidades juveniles en el mundo rural (CANGAS, 2003, p. 6)<sup>9</sup>.

O campesinato aos poucos foi perdendo forças, sendo tomado pelo avanço do capitalismo no meio rural onde, segundo Delgado (2012), existe contradição nessa interpretação, já que para ele:

O fato de o capitalismo penetrar diretamente no mercado de terras, transformando-as em ativo mercantil completamente ajustado às necessidades da expansão da produção de *commodities*, não elimina a contradição original, pois a terra não é mercadoria – ou seja, um produto do trabalho humano – e, portanto, não pode ser convertida em mercadoria pela apropriação capitalista dos recursos naturais. Assim, o mercado de terras continua sendo uma questão essencialmente jurídica ligada à conotação do estatuto do direito da propriedade fundiária em cada país, e não uma questão estritamente mercantil (DELGADO, 2012, p. 123).

Porém, entendemos que o fim dessa atividade – o capitalismo – acontece quando a sociedade se abre ao processo de industrialização, onde o camponês não consegue competir com esse novo desenvolvimento, ou seja, esse novo meio de produção.

Assim, a agricultura familiar cresce gradativamente perante os processos de modernização agrícola de mais conhecimentos dos produtores familiares. A influência da sociedade global e do mundo moderno trouxe diversas mudanças que passaram a caracterizar essa sociedade. Uma delas é o rompimento com o pensamento e com as condutas sociais tradicionais. O qual nos levam a compreender a juventude rural como aquela residente do campo, assim como formada por pessoas que residem em núcleos urbanos de predominância agrícola, sem ser necessária a delimitação populacional das mesmas (KESSLER, 2013).

---

<sup>9</sup> Desde o final da década de 1970, ciente dos efeitos negativos dos ajustes estruturais neoliberais no agro, via o “desenvolvimento rural integral” ou “local”, que complementa a transferência tecnológica, a educação e outras variáveis culturais, que tentam qualificar as economias campesinas desfavorecidas e permite sua sobrevivência, assegurando a reprodução do mundo rural via articulação deste com o mercado, onde os “jovens” agora seriam os protagonistas. E por outro lado, se evidencia uma ausência de espessura teórica e empírica sobre os conteúdos específicos que supõe a emergência e consolidações destas identidades juvenis no mundo rural. (Tradução realizada pelo autor)

Os jovens passam a formular novas ideias, vislumbram novas formas de viver, modificam seus espaços sociais, buscando muitas vezes novas formas de vida em contraste com as gerações rurais anteriores. Podemos citar aqui a questão do êxodo rural, que cresce continuamente, onde os jovens saem do campo para viver na cidade em busca de uma melhor condição de vida ou uma nova forma de viver, que difere da forma de seus pais.

As técnicas modernas de informação modelam rapidamente um novo jovem do campo, pertencente a uma nova geração que convive com novo cenário mundial, com predominância de um mundo globalizado que atingiu fortemente o meio rural e proporcionou uma grande mudança na vida da juventude do campo.

A categoria dos jovens rurais ainda se consolida timidamente diante das produções acadêmicas. Sendo observado que a relação com discussões no âmbito educacional, quase sempre são apresentadas como sinônimo de *educação no campo*. Aqui, buscamos compreendê-la a partir da sua *condição juvenil*. Nesse sentido, Carneiro (2005), complementa ao afirmar que:

O interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitado à bibliografia disponível, o que não acontece no que se refere à população jovem dos grandes centros urbanos, que tem atraído a atenção de um número muito mais amplo de estudiosos sobre temas variados (CARNEIRO, 2005, p. 243).

Percebemos que esses jovens possuem uma particularidade em relação aos demais. No sentido que interpretam o espaço escolar, como um local de promoção da sociabilidade, descontinuidade das práticas rurais e espaço de lazer.

## 2.2. ESTUDOS SOBRE A JUVENTUDE DO CAMPO NA BAHIA

Alguns estudos se debruçaram em compreender o panorama da Juventude do Campo relacionado ao processo educacional e mundo do trabalho no contexto baiano, o qual buscamos identificar, trazendo suas abordagens para a presente pesquisa, o que nos ajudou a refletir e alicerçar a presente pesquisa. Para tal, tentamos ser o mais fiel possível na reprodução textual trazida pelos próprios autores. São temas centrais para esclarecer o objeto de investigação: Educação e o Meio Rural; Docência no Campo; Identidade da Juventude do Campo; e Pedagogia da Alternância.

#### a. Educação e o Meio Rural

Ao tratarmos da temática, Educação e o Meio Rural, umas das abordagens mais exploradas por pesquisadores no contexto baiano diz respeito à educação “do” e “no” campo que, aqui, destacaremos algumas dessas pesquisas, como a exemplo da dissertação de mestrado de Araújo (2005), intitulado: *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola de Angical - Bahia*, vislumbrando compreender em que medida a Escola Família Agrícola de Angical, orientada pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância, se constituía uma escola viável para fortalecer a agricultura familiar.

Esse estudo revelou que a Escola é uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo, porém, são enfrentados alguns desafios no intuito de manter a escola em pleno funcionamento levando esperança aos filhos e filhas dos pequenos produtores familiares rurais, no que tange a perspectiva do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar em seu meio histórico, social e cultural.

Diferentemente da pesquisa anteriormente citada, Pereira (2005) trouxe em sua dissertação intitulada: *Relações Educacionais entre Famílias Rurais e Escola: Um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara - Bahia*, as trocas dos diversos saberes entre a escola e as famílias, identificando que a família rural não tem uma escola que atenda aos seus anseios, sendo a sua participação um elemento preponderante no fortalecerem do trabalho no campo. A ausência de um currículo que dialogue com o contexto rural, foi o que levou Santos (2008), em sua dissertação *Da migração a permanência: O projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina*, a questionar se o projeto pedagógico da instituição constitui elemento interventivo e transformador da lógica de reprodução da família camponesa nordestina, que oscilava em torno da migração para o meio urbano e a permanência no campo.

Nesse estudo, Santos (2008) identificou que, ao se tratar do processo migratório, a prática pedagógica pode influenciar tanto na decisão e construção do projeto de vida, como também na lógica de reprodução familiar e comunitária. Pretendendo transformá-los em mediadores das suas ações, a instituição reforça mais o caráter de mobilização, organização e

participação comunitária do que a própria viabilidade de crescimento da agricultura familiar e das técnicas agrícolas fundadas numa convivência harmônica com o semiárido.

Na dissertação *Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica: o caso do território de identidade de Irecê*, Araújo (2012) vem reafirmar e aprofundar o debate de Santos (2008) no que tange à contribuição do processo formal de educação na construção dos projetos de vida dos jovens agricultores familiares agroecológicos do Território de Identidade de Irecê, ao ponto que os processos educativos vivenciados por estes jovens ocorrem nas suas diversas relações com suas respectivas famílias, comunidades e agentes de assistência técnica que assumiram o projeto de uma Agricultura Familiar Agroecológica, contrários ao discurso do Agronegócio, em que o trabalho na agricultura familiar de base agroecológica possibilita a estes jovens projetarem suas vidas.

Na direção de compreender o papel da Educação Formal na vida da juventude do campo, Santos (2013) identificou em sua dissertação, intitulada *Juventude Rural e Educação Formal: Um estudo de caso no Colégio Estadual da Cachoeira, Cachoeira / BA*, que as meninas utilizavam os espaços escolares não só como um ambiente de interação e relações afetivas, como também uma possibilidade concreta de se livrarem de forma definitiva das atividades domésticas impostas a elas. Já os meninos, em sua maioria, não possuíam um projeto a longo prazo, e percebiam, através da sua inserção na escola, a possibilidade de se afastarem das atividades no campo, tendo a escola como uma espécie de bonificação, que possibilitasse encontrar seus pares na perspectiva de desenvolverem práticas de lazer.

Um debate pouco explorado, a partir do entendimento das diversas ruralidades, está na questão da autoidentificação étnica, pois, na maioria dos textos investigados, assim como a pesquisa em lócus, parece que a identidade do campo sobrepõe a identidade étnica, salvo em contextos no qual existem militâncias políticas de afirmação e reafirmação dessa identidade, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombo. Nesse sentido, Oliveira (2014), na dissertação *Tessituras das Diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola*, ao analisar as relações estabelecidas entre a cultura de uma comunidade com a ancestralidade afrodescendente e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território, foi possível identificar que a escola era pensada como um espaço de produção de saberes e fazeres. Podemos observar, a partir desse estudo, que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, possibilitando práticas escolares contextualizadas.

Percebemos que são diversas as formulações e interpretações em relação à categoria rural, pois, ao longo do tempo, diversos foram os autores que buscaram explicá-lo; porém, nada melhor que o olhar do próprio indivíduo que se encontra inserido nesse espaço. A dissertação de Carvalho (2015), *Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação* analisou as narrativas das crianças rurais, com propósito de compreender o contexto do meio rural, assim como os sentidos atribuídos ao espaço e à escola rural e relação com a aprendizagem. As experiências narradas revelaram que o significado que cada criança atribui ao trabalho na roça, às brincadeiras na roça e ao modo de se relacionarem e situarem no mundo estão relacionadas à cultura daquele espaço.

Entender como o estudante do campo se percebe, e como o currículo colabora para essa percepção, são pontos que corroboram no fortalecimento identitário, pois é através do currículo escolar, que o jovem do campo poderá se aproximar ou distanciar da sua realidade. Nesse caso, a dissertação de Lopes (2016), intitulada *Educação ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA: desafios para consolidar a formação do campo*, trouxe ao debate a Educação Ambiental no contexto da Escola Família Agrícola de Jaboticaba, objetivando analisar seus desafios para efetivar a formação do jovem do campo. Foram identificados desafios na consolidação da formação socioambiental do campo e da pedagogia da alternância; formação dos alunos; do processo educativo, da relação comunitária e da gestão participativa, evidenciando que atuar em favor da educação ambiental crítica em uma perspectiva hegemônica é um grande desafio, principalmente quando consideramos os limites concretos da EFA para efetivar sua proposta pedagógica.

Por fim, ao concluir o debate relacionado à temática da Educação e o Meio Rural, trazemos para a reflexão a dissertação de Ramos (2017), denominada *Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural*, que se propôs investigar a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER a partir das Missões Rurais implantadas na Bahia e qual o seu projeto de “recuperação” do homem rural no período de 1956 a 1963. Possibilitando verificar que as ações pedagógicas realizadas em áreas rurais pelas Missões Rurais desconsideravam o contexto cultural rural em detrimento a uma cultura urbana com o objetivo de “recuperação total do homem do campo”. Dessa forma, percebemos que a Campanha Nacional de Educação Rural desenvolveu uma função central na alteração de novas formas e funcionamentos sociais no campo.

#### b. Pedagogia da Alternância



A metodologia europeia da Pedagogia da Alternância tem se consolidado no território brasileiro como uma alternativa à práxis laborais do campo, onde ensino e prática se unificam em prol de uma educação contextualizada. Ao realizarmos uma breve pesquisa entorno dessa temática no contexto baiano, encontramos algumas dissertações que dialogam com essa proposta, e nesse sentido iremos apresentar alguns desses estudos.

Na pesquisa de Chagas (2006), intitulada *Porta giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível?* Objetiva refletir o papel do currículo na relação escola e mundo do trabalho, mais especificamente o lugar da práxis no currículo da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, percebeu-se que na ética solidária do processo educativo-formativo, as escolas famílias agrícolas formam jovens cidadãos, tendo no currículo voltado para as demandas dos trabalhadores do campo, um dos seus pilares constitutivos. Não só isso por trazer uma educação contextualizada, bem próxima à realidade da juventude do campo, favorece na redução da evasão escolar, assim como no fortalecimento do senso de pertencimento.

A dissertação de Oliveira (2015), *Pedagogia da Alternância: A permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF Baiano Campus Santa Inês*, vem alicerçar esse debate ao buscar compreender as questões que envolvem a permanência e o desempenho dos estudantes do PROEJA, por meio da ótica dos discentes, docentes e gestores da instituição, destacando as motivações, os fatores e os processos, bem como as relações estabelecidas entre o contexto escolar e o meio social dos sujeitos. A pesquisa indica que as ações educativas são fortemente marcadas pela cultura escolar, tendendo a reproduzir práticas consolidadas no cotidiano escolar pela força do *habitus*. Isso revela que os sistemas de ensino estabelecem fortes relações com a manutenção e reprodução de valores e concepções sociais, muitas vezes causadoras de desigualdades geradas por fatores socioeconômicos e culturais. Contudo, ao optar pela Pedagogia da Alternância, o Campus Santa Inês, por meio do curso estudado, assume uma perspectiva mais humanística da formação e o contexto escolar também se projeta na perspectiva de reinvenção curricular, gerando a possibilidade de cisão na hegemonia pedagógica.

Na dissertação *Concepções e Práticas de Educação Profissional da FETRAF-BA: Um estudo do Proeja Campo com Pedagogia da Alternância, Amargosa-BA*, Dourado (2015), trouxe, enquanto objeto, as concepções e práticas de educação profissional da FETRAF-BA, tendo como recorte a experiência do PROEJA Campo, que consiste em um projeto de

adequação do processo de seriação dialogado com a educação profissional técnica em agropecuária. Assim, essa pesquisa objetivou analisar essas concepções e práticas a fim de apresentar um estudo crítico da formação oportunizada pelo projeto supracitado e contribuir para sistematização e reflexão das ações educativas e do projeto pedagógico de formação de trabalhadores do campo. Concluindo que a formação profissional oferecida procurava contemplar objetivos diferenciados e que, apesar de primar pela formação integral, garantia uma formação que visava o equilíbrio entre as áreas do conhecimento, buscando-se desviar da formação instrumental e tecnicista. Ressalta-se ainda que na relação com o Estado, a FETRAF-BA tem seus princípios e seu projeto pedagógico subsumidos, além dos limites burocráticos impostos pelo primeiro que interferem a implementação de metodologias e processos alternativos, que, por sua vez, ainda representam a grande potencialidade desta Federação.

Outra dissertação que merece nossa apreciação, intitulada *Ensino de Zoologia e a Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a prática docente*, onde Santos (2016) investigou como a Zoologia vem sendo ensinada na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio - ERTE, escola do campo, embasada no método da Pedagogia da Alternância. Os resultados apresentaram falta de base teórica por parte dos professores de Ciências acerca da Educação do/na Campo e Pedagogia da Alternância, Ensino de Ciências e Zoologia. Esses resultados mostram de maneira explícita que os professores de Ciências da ERTE têm dificuldade para trabalhar com os conteúdos zoológicos numa perspectiva da conservação da biodiversidade animal. O caráter antropocêntrico ainda está presente no ensino de Ciências da ERTE reforçando as representações preconceituosas que costumamos ter sobre os animais.

Numa outra perspectiva, Sena (2017), na dissertação *A profissionalização de jovens rurais na pedagogia da alternância das escolas famílias agrícolas*, buscou a partir dos olhares dos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas, compreender quais as contribuições trazidas pela Pedagogia da Alternância no processo formativo que refletisse nos espaços de trabalho para que os mesmos possam intervir pela melhoria da qualidade de vida das famílias e comunidades do campo, pois o autor entende que as construções dos processos formativos são enriquecidas quando as diversidades, os contextos sociais, culturais, valores e as subjetividades das comunidades somados ao conhecimento científico passam a oferecer aos envolvidos a oportunidade de vivenciar uma dinâmica no processo do ensino/aprendizagem que contribui por sua vez no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, comunidade e escola.

Não obstante, Araujo (2018) traz uma abordagem bem próxima na sua dissertação *Vagalumes de tocha : o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da*

*Região de Alagoinhas – EFARA*, ao buscar analisar como a vivência com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da práxis da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA, tem influenciado a vida dos seus egressos. Tendo observado, enquanto resultado da pesquisa, que os egressos, ao longo das suas vidas adultas, se distanciaram da proposta inicial da escola, em vários aspectos importantes da Pedagogia da Alternância, tais como: a perspectiva de trabalho no campo, de prosseguimento dos estudos, de participação em organizações sociais e políticas, assim como a distância da instituição e seus preceitos comunitários. Tais aspectos revelaram a dificuldade em consolidar-se uma proposta de “permanência no campo” em condições sócio, econômica e políticas que se mostram estruturantes. Os dados revelaram também que, apesar disso, os egressos consideram marcante a experiência na escola com a Pedagogia da Alternância e recomendariam a experiência para outros jovens, como forma de superação das dificuldades e possibilidade de alcançar uma formação educacional satisfatória.

### c. Identidade da Juventude do Campo

Saber quem são e como a juventude do campo se percebe no contexto sócio-histórico, nos permite interpretar a sua identidade e, nesse sentido, trazemos alguns dos estudos que nos ajudam a refletir a realidade baiana desses jovens. Santos (2005), em sua dissertação *“tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola*, analisou o processo do que o autor define enquanto des/reconstrução identitária, vivenciadas por estudantes da roça na escola da cidade. Tendo, enquanto balizadores da pesquisa, as seguintes questões: que impactos estudar na escola da cidade causam sobre as identidades culturais desses/as alunos/as, que na roça vivem o sentido da comunidade? Por que e de qual forma a identidade cultural desses alunos é afetada?

Esse estudo nos permite identificar a existência preponderante de um “espectro” de representações sociais negativas sobre os/as alunos/as da roça que, alimentadas pela força dos estereótipos depreciativos sobre a roça e sobre os seus habitantes que prevalecem no imaginário social, reforçado pelo currículo “urbanocêntrico” do nosso sistema escolar, revelam que o Colégio Estadual Santa Bernadete tem-se constituído numa agência de aculturação dos “alunos/as migrantes”, fazendo-os rejeitar a roça e projetar para seu futuro uma vida na cidade.

A pesquisa ainda permitiu perceber o quanto é tenso esse processo de aculturação, marcado por três fases distintas: a chegada, nos primeiros meses; a adaptação, nos meses

seguintes; e a conversão, a partir do segundo ou terceiro ano na escola. Esse processo, entretanto, é marcado por uma constante tensão entre ser e não ser provocada pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos estes/as alunos. Por outro lado, na dissertação *Jovens no Semiárido Baiano: Experiências de Vida e Formação no Campo*, Oliveira (2014), analisou as experiências de vida e formação da juventude do campo no semiárido baiano e sua implicação na constituição identitária.

Com isso, tomo como propulsoras as seguintes questões: como as experiências de formação foram produzidas pelos jovens do campo, no semiárido baiano? De que maneira essas experiências constituíram suas identidades? Como resultados, a pesquisa aponta que a reflexão a partir da experiência de vida e formação dos jovens do campo se constituiu em sistemas sociais formados pela família, trajetória de escolarização e o envolvimento social, comunitário, religioso e cultural, como grandes núcleos sociais em que os jovens vão, aos poucos, tecendo suas experiências/suas identidades.

Nota-se um processo híbrido na constituição das identidades desses sujeitos, interpelados pelas práticas, relações e pelo imbricamento das diferentes culturas e tendências geracionais que vivenciam. Ademais, estão vinculadas ao processo formativo a vivência no ambiente escolar e as especificidades geradas por esse espaço, sem desconsiderar o trabalho e a geração de renda como elementos fundantes. Outro aspecto evidenciado pelo estudo é o movimento do ir e vir entre o campo e a cidade e a relação com os espaços de convivência individual e coletiva, os quais permeiam os seus relacionamentos que se configuram como elementos estreitos, à margem. Num movimento dialógico, aparecem outros ambientes de formação em que os jovens pautam suas experiências.

Observamos na dissertação de Lima (2018), *Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural*, a análise dimensional do processo de construção de identidades culturais de alunos rurais, a partir dos sentidos e significados atribuídos às experiências contextuais do lugar onde vivem. A questão que mobiliza o estudo volta-se para a compreensão das maneiras como os alunos do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) da Escola Leandro Gonçalves da Silva – povoado de Amorosa, Conceição do Coité, sertão da Bahia – constroem suas identidades culturais, enquanto sujeitos de contextos rurais.

Reflexões e sínteses conclusivas sobre os modos de ser e viver destes alunos, suas interações cotidianas nas interfaces entre disposições familiar-local-escolar-global proporcionam empoderamento intelectual, pessoal e cultural, a partir de conhecimentos e aprendizagens que os fazem ter orgulho de si, projeções para planejarem e buscarem a

realização dos sonhos e desejos de (re)escrita de si e da própria vida, a despeito das condições adversas a que estão submetidos (LIMA, 2018).

#### d. Docência no Campo

A dissertação de Coelho (2010), intitulada *Trajétórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas*, analisou as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil que atuam no meio rural do município de Itaberaba-BA, relacionando-as com concepções de infância e dispositivos teórico-metodológicos construídos nas práticas educativas, buscando revelar experiências de vida e de formação das professoras, destacando como se constituíram educadoras de crianças, quais concepções de infância estão subjacentes às narrativas das professoras e como se articulam aos pressupostos teórico-metodológicos utilizados nas práticas educativas.

Através dessa pesquisa, as professoras participantes socializaram as suas histórias de vida-formação, refletiram sobre as aprendizagens experienciais adquiridas no decorrer de suas vidas, problematizaram a realidade da Educação Infantil no referido município e suscitaram novas perspectivas pessoais e profissionais. As narrativas docentes explicitaram a falta de efetivação de políticas públicas referentes à formação profissional continuada e em serviço das professoras de Educação Infantil, comprometendo, assim, as práticas educativas construídas com as crianças do meio rural de Itaberaba-Ba. Nessa mesma direção, Ferreira (2010), em sua dissertação *Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas*, analisou quem é o professor da zona rural, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e prática pedagógica.

Essa pesquisa evidenciou que, ao falar de si, o sujeito entra em contato com suas experiências formadoras e expressa-as nas narrativas (auto) biográficas. Como resultados mais significativos estão as dificuldades que as professoras enfrentam para desenvolverem suas práticas pedagógicas no contexto rural, o fato de não terem formação inicial nem continuada para atuarem nas classes multisseriadas e de estabelecerem uma vinculação entre saberes e prática pedagógica, e de ambos ao processo de formação, constatando a importância da formação para a prática e da prática para a formação.

Assim, há uma implicação no modo como os saberes experienciais são construídos na prática profissional, relacionando-se com a reconstrução e reconfiguração da identidade docente, evidenciando-se a articulação existente entre formação, identidade, saberes e práticas

de professoras rurais, através das histórias de vida e narrativas de formação no campo da pesquisa (auto) biográfica.

Uma das poucas teses, no contexto baiano, que abordava a temática em tela, Araújo (2013), com o título *Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia*, Araújo (2013) teve enquanto objetivo investigar a experiência de formação inicial voltada para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia, sob a concepção de formação de educadores do campo na contemporaneidade.

Os resultados revelaram que essa formação inicial foi uma experiência ímpar, tanto na dimensão pessoal como profissional dos sujeitos/colaboradores da pesquisa, e também para o movimento educativo EFAs da Bahia, confirmados pelas narrativas dos sujeitos/colaboradores. Entretanto, essa formação apresentou lacunas; entre as quais, a ausência de abordagem em torno da pedagogia da alternância e da filosofia dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância.

Acrescenta-se, ainda, a inexistência de componentes curriculares que abordassem a concepção de educação do campo e a formação de seus educadores na contemporaneidade construída pelas organizações sociais do campo e pelas Faculdades de Educação por meio dos seus professores/pesquisadores. Apesar disso, espera-se que esta investigação possa servir de orientação para as políticas de formação inicial e continuada para os educadores que desenvolvem ou desenvolverão práticas educativas em escolas situadas no campo brasileiro, considerando a diversidade de sujeitos e dos contextos sociocultural e político, entre outros, presentes no meio rural.

No contraponto desse debate, Santos (2015), em outra tese intitulada *Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*, discutiu as questões sobre a docência no contexto das turmas multisseriadas de escolas rurais, ao analisar memórias de professoras que atuaram no município de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configurou a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas.

Buscou-se, também, sistematizar questões históricas sobre as escolas multisseriadas, possibilitando-me compreender como uma forma de organização da escolaridade mais aberta, flexível, artesanal, foi perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e teve a escola graduada como seu ponto de culminância. Como pano de fundo, o trabalho apoiou-se em estudos que discutem questões sobre escolas, classes e turmas

multisseriadas, no Brasil e no mundo, bem como produções que abordam a escolarização dos sujeitos do e rural brasileiro, situando o nosso objeto de estudo neste cenário.

A pesquisa constitui-se em uma contribuição à história da formação docente no Brasil, na medida em que, pela análise das práticas desenvolvidas pelas professoras, apresenta elementos para tencionar questões pouco problematizadas neste campo acadêmico. A tese revela modos próprios como as professoras experienciam suas atividades profissionais no espaço das turmas multisseriadas, através de dispositivos construídos cotidianamente sobre o trabalho docente no espaço escolar.

Na dissertação de Silva (2015), *Práticas e incentivos à leitura mediados pelo PROLER/UESB na zona rural de Vitória da Conquista*, um outro olhar foi lançado em busca de analisar as práticas de incentivo à leitura promovidas nos Encontros de Leitura que foram realizados pelo PROLER/UESB no Centro Educacional Euclides da Cunha, no Centro Educacional Moisés Meira e no Colégio Municipal José Rodrigues do Prado, na zona rural do município de Vitória da Conquista entre os anos de 2010 a 2012, e como os professores compreendem e avaliam esse evento.

As análises e interpretações obtidas revelaram que ao eleger como estratégia as referências culturais das comunidades, os Encontros são considerados atividades relevantes para a promoção da leitura e da escrita, numa abordagem do texto em diferentes formatos e linguagens, mobilizando conhecimentos, sensibilidades e afetos, que possibilitaram exercícios de leitura, além da troca de experiências e saberes entre seus participantes. Sousa (2015), por sua vez, na dissertação *Professoras de Classes Multisseriadas: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*, investigou em quais condições de trabalho professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produzem a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com as discussões sobre a multisseriação no Brasil, especialmente sobre as condições de trabalho docente – de natureza objetiva e subjetiva – informadas por professoras de escolas de comunidades rurais em seis municípios (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença), no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

O estudo identificou a precarização nas condições de trabalho docente no âmbito do contexto das multisseriação, desvelando problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal fenômeno, mas também o compromisso, dedicação e superação dessas professoras na realização do trabalho docente. O conhecimento construído sobre condições de trabalho docente via narrativas de vida-profissão das professoras de classes multisseriadas possibilitou

compreender, ainda, como essas driblam as dificuldades concernentes à limitação dessas condições, produzindo táticas e estratégias políticas e pedagógicas no cotidiano docente, ao evidenciar a necessidade de investimento em pesquisas e formação, visando à transformação dessa realidade educacional.

Na perspectiva da educação tecnológica, Coutinho (2016), trouxe na dissertação *Ser professor do Ensino Rural: Condições de Trabalho da Professora Mediadora do EMITec*, uma análise das condições de trabalho docente das professoras mediadoras que atuam no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) em territórios rurais, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como proposta de disponibilizar o Ensino Médio para os alunos que moram em localidades de difícil acesso.

Além disso, ao tratar das condições de trabalho das sete professoras mediadoras colaboradoras da pesquisa, abordo questões relacionadas à construção da identidade, inserção no Programa, profissionalização, formação docente, aspectos trabalhistas e questões relacionadas às suas experiências profissionais. Nessa trajetória, procuro melhor conhecer sobre as condições de trabalho partilhadas através das narrativas das professoras-mediadoras e as implicações em suas práticas pedagógicas. Quanto aos resultados, no que se refere às condições de trabalho das professoras-mediadoras, a pesquisa revelou que o Programa EMITec necessita ajustar-se à formação, à legitimação de direitos trabalhistas e à infraestrutura dos Anexos, para se tornar condizente com o que preconizam os pressupostos legais e o Projeto Político Pedagógico (PPP), devendo, portanto, atentar para um currículo contextualizado com as particularidades da Educação do Campo.

Já na dissertação *Docência na Ilha de Maré: Formação continuada e Maritimidades*, o objetivo ficou alicerçado na compreensão dos modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, tendo em vista, o levantamento de possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo foi o objetivo da pesquisa de Macêdo (2019), que identificou os modos de travessia nas Ilhas de Salvador no processo de formação das professoras da Ilha, bem como as ruralidades que envolvem o universo escolar identificadas nas condições de trabalho e nas temporalidades específicas da Ilha, em especial as questões relacionadas às demandas das classes multisseriadas, com os seus diferentes tempos e ritmos de aprendizagem.

É revelada como a formação continuada é vivenciada pelas professoras na busca por ressignificar a formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino, adequando as especificidades da docência na Ilha. Inclusive, como estas professoras vêm experimentando,



juntamente com os estudantes das comunidades rurais da Ilha, possibilidades criativas e desafiadoras em seu fazer pedagógico, bem como a metodologia utilizada com as classes multisseriadas com agrupamentos produtivos de alunos de diferentes séries/anos. Assim, as professoras investem tempo e recursos, ainda que de forma individualizada, em seu próprio desenvolvimento profissional em detrimento da formação continuada promovida pela instituição a qual estão vinculadas.

### 2.3. AS PRÁTICAS JUVENIS NA ESCOLA

A busca pelo entendimento das práticas de sociabilidade exercidas pelos jovens do campo é, antes de tudo, uma tentativa de decodificar suas ações. Essas ações, na maioria das vezes, são compreendidas enquanto reflexo da necessidade inconsciente de proporcionar o próprio prazer. Esse prazer, muitas vezes, é compreendido como um ato reflexo de excitação, permitindo aos jovens o desprendimento momentâneo das práticas agrícolas e domésticas, identificando a escola como uma alternativa às obrigações do campo (SANTOS, 2013).

Na análise da oitava tese sobre Feuerbach, observa-se que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (MARX, 2013). No final dessa tese, é evidenciada a prática como o conteúdo que consolida a realidade social. Em um outro olhar, Bourdieu (2011), ao abordar o sentido da prática, afirma que:

[...] implica dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (é aí que o “tudo ocorre como se” é muito importante) (BOURDIEU, 2011, p. 164).

Observamos que as *práticas* são anteriores à vontade do indivíduo, ou seja, essas ações são reflexos da necessidade humana de interagir. Poderíamos listar uma diversidade de ações, ao exemplo da comunicação, do lazer, das trocas de experiência, dentre outras.

Dando continuidade a essa discussão, identificamos na educação um elemento primordial na promoção desse processo na vida do jovem. Nela, os jovens têm a possibilidade de relacionar-se com outros jovens, se identificando a partir de qualidades e ações similares.

Diante disso, Simmel (2006) acrescenta que a formação da sociedade parte da interação entre os indivíduos, surgindo essa interação:

[...] sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros (SIMMEL, 2006, p. 59-60).

Para Simmel (2006), a sociedade é vista como uma das formas em que toda experiência humana pode ser potencialmente organizada e, numa relação concreta, designa um intrincado de sujeitos socializados, uma rede empírica de relações humanas que operam num dado tempo/espaço. Num sentido abstrato, significa a totalidade dessas formas relacionais através das quais os indivíduos tornam-se parte de uma rede específica.

Nessa direção, uma das abordagens que permitem aprofundar a compreensão do modo como se organiza a sociedade através de uma associação básica é justamente o da sociabilidade. Essa seria uma possibilidade de pensar o social, cuja ludicidade arquetípica de toda a socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma, vivida em espécies de jogos, onde a regra implícita seria atuar numa relação de homogeneidade humana (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Assim, podemos entender que não nascemos homens ou mulheres; somos socialmente construídos a partir das práticas sociais. Em outra perspectiva, essas interações partem de interesses particulares que, ao se associarem a seus pares, tornam-se práticas coletivas. Isso significa dizer que os indivíduos, através dos seus impulsos e finalidades, se consolidam enquanto um grupo. Pensando numa perspectiva macro, são essas ações que, ao se instrumentalizarem, constituem-se na formação da dita sociedade (LARAIA, 2009).

A diferenciação de gênero cruzado com as características de geração tem pré-estabelecido comportamentos que corriqueiramente podem ser observados nos âmbitos rural e escolar. Podemos destacar, na divisão sexual do trabalho, a importância dada aos estudos, aos projetos profissionais, dentre outros elaboradas nessa mesma perspectiva. Na próxima seção, buscaremos refletir sobre a relação que o/a jovem estabelece com os estudos.

A maioria dos jovens que estudavam no Colégio Estadual da Cachoeira - CEC apontaram as obrigações de subsistência familiar como um dos principais aspectos da evasão das salas de aula. Porém, eles não classificam essa atividade enquanto “trabalho”. Para esses

jovens, a categoria trabalho é compreendida através da troca estabelecida entre a mão de obra prestada e a remuneração referente a esse serviço. Dessa forma, eles não conseguem valorizar suas práticas, a tal ponto que seja visto por eles como algo importante.

Contrário a esse entendimento, observamos, na fala dos estudantes da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA, que, ao se remeterem a uma ação que resulte em benefício a coletividade, a classificam como trabalho. Um exemplo disso é colocar a categoria trabalho à frente de atividades como a trabalhar no plantio, trabalhar na limpeza dos dormitórios, entre outras práticas.

O exemplo relacionado ao CEC remete ao posicionamento de um estudante que ao ser questionado sobre qual seria a sua *identidade social*, se identificou enquanto estudante, pois em sua opinião ser estudante era mais valorizado e respeitado se comparado à posição do trabalhador do campo. Já em relação aos estudantes da EFARA, observamos, a todo momento, a reafirmação de identidades que associavam ao campo, como: jovem do campo, jovem rural ou estudante do campo. Em ambas as situações, ficamos a nos perguntar se essa era uma posição isolada e construída por esses estudantes, ou tratava-se de uma construção familiar.

Observamos que no CEC esse posicionamento se repetia cada vez mais entre os meninos, pois as meninas, em sua totalidade, não se identificaram enquanto trabalhadoras, sendo essa atitude ratificada pelos meninos que desqualificavam as práticas domésticas realizadas pelas meninas, como destacado na fala do jovem que disse: “*quem trabalha mesmo somos nós, as meninas ficam a maior parte do tempo só cuidando da casa... desse jeito fica fácil, até eu*” (MV, 17 anos). A interpretação dessa fala permite o entendimento da desqualificação do trabalho feminino frente ao masculino.

Na EFARA, a fala era bem homogênea entre meninos e meninas. Quando, ao questionar como está estruturada a divisão do trabalho entre eles, ouvimos de uma menina: “*aqui todo mundo faz tudo, só que trabalhamos em grupos, e em formato de rodízio, e quando um grupo está adiantado nas suas tarefas, voltam para ajudar aqueles que estão precisando*” (ER, 16 anos).

Traduzindo a relação encontrada no CEC, entre estudo e o trabalho no contexto escolar, observamos que como alternativa ao trabalho os meninos procuram na Escola um espaço que permita o descanso e o lazer. Nas meninas, essa necessidade é ainda mais latente, pois, se comparadas aos meninos, será constatado que elas não possuem momentos de sociabilidade através do lazer como os meninos que, aos finais de semana, frequentam bares, campos de futebol e serestas.

Ao observar a fala dos estudantes do CEC, percebemos um comportamento diferentemente dos estudantes da EFARA que, apesar de também ver a escola enquanto um local de sociabilidade, devido ao fato de passarem um período de duas semanas consecutivas, no convívio entre colegas, professores e monitores, também é um espaço que oportuniza um conhecimento técnico e qualificado, contribuindo para o desenvolvimento familiar e comunitário.

Em nosso entendimento, a educação na EFARA ganha um espaço de valor educacional diferente do CEC, por trazer ao estudante uma educação que lhes permita, nesse espaço, refletir a respeito do contexto ao qual estão inseridos, assim como traz um sentido aplicável a realidade concreta dos mesmos.

É importante ressaltarmos que a Escola, através das suas práticas pedagógicas, por não compreender como se estabelece o processo de ressignificação dos seus espaços, quase sempre tende a repreender e punir as ações julgadas destoantes dos estudantes, que buscam na escola um local de sociabilidade entre seus pares, que se expressam de diversificadas formas, sendo presenciada rotineiramente através de conversas paralelas em sala de aula, evasão da sala em virtude de namoro, da prática esportiva, dentre outras atitudes mapeadas no interior do espaço escolar.

Isso nos remete a uma discussão construída em plena sala dos professores no CEC, na qual é reafirmada a postura por um dos docentes, em relação aos estudantes, ao dizer que: *“Realmente percebo que os tempos estão muito mudados. Não posso aceitar essa falta de respeito por parte dos estudantes, esse descompromisso com a educação. Eles não estão, nem um pingo, preocupados com futuro”* (PROFESSORA, B1).

Nesse momento, ela foi interrompida por outra professora que complementou sua fala dizendo: *“A escola deveria ser mais rígida com esses estudantes. Deveria chamar no eixo”*. Ainda diante desse pensamento, ela completa: *“Se não quer estudar, fique em casa. Para que vir à Escola, se não for para estar em sala de aula?”* (PROFESSORA, B2). Refletindo sobre essa passagem, Godinho (2019), contribui ao destacar algumas das variáveis que conduz a insatisfação relacionado ao desenvolvimento do trabalho docente:

[...] no que diz respeito à docência enquanto trabalho e profissão: não escolha profissional, forte estigmatização social por exercer essa profissão, insatisfações materiais (ausência de piso e falta de Plano de Cargos e Salários) e imateriais (desencanto dos jovens com a escolarização, violência escolar, pressão taylorista do trabalho etc.) (GODINHO, 2019, p. 183-184).

Desse modo, ao analisar o objetivo que a Escola exerce na perspectiva de consolidação do projeto societário do desenvolvimento burguês, o professor Gaudêncio Frigoto (2004) afirma que essa instituição era entendida como um espaço social e cultural de produção do conhecimento e de valores, assim como para o desenvolvimento lúdico e artístico dos jovens e crianças. Porém, a escola que acolhia os filhos e filhas dos trabalhadores possuía uma postura mais rígida focada na disciplina para a inserção no mundo do trabalho de forma prematura. Dessa forma, observamos que a Escola elabora diferentes projetos em função da classe social dos seus estudantes.

Com relação aos estudantes do CEC, a busca por oportunidades no mercado de trabalho nas áreas urbanas do município de Cachoeira vem sendo uma realidade frequente. Em geral, a juventude oriunda da zona rural espera apenas a maioridade, às vezes nem isso, e deixam tudo para trás, inclusive a escola, independentemente de terem concluído a educação básica. Dessa forma, a necessidade de trabalhar se destaca como fator preponderante na vida dos jovens do campo, tendo a Escola um grau de importância menor que a necessidade da subsistência.

É de salutar importância sinalizarmos que existem outros agravantes que elevam ao processo de evasão. Dentre eles, podemos destacar o fracasso escolar, a inserção na vida adulta de forma prematura (gravidez e matrimônio) e a desconexão entre as práticas pedagógicas com a realidade social do campo. Observou-se, também no CEC, que a maioria das jovens estava condicionada a uma situação de dependência financeira em função dos seus pais ou maridos. Porém, para os jovens que desistiram, a Escola é compreendida de forma positiva em relação ao planejamento da vida, isso ressaltando que não se trata de um projeto em curto prazo, já que as condições materiais não permitem a eles tais iniciativas.

Desse modo, a desistência escolar passa a representar uma saída temporária, ou seja, mesmo não tendo um período específico para o retorno, trata-se de uma vontade de retorno internalizada. Porém, os dados da realidade vêm demonstrando que os evadidos dificilmente retornam à escola. Já aqueles que possuem Ensino Médio completo, costumam desenvolver suas práticas laborais em profissões que não requisitam certa qualificação profissional, como é o caso das funções de ajudante de pedreiro, balconista e secretária do lar, por exemplo.

Portanto, observamos, nas falas e ações dos jovens, que a função da escola aparece frequentemente associada à conquista do trabalho, mas na prática suas ocupações não condizem com seus níveis de escolarização; ou seja, os que possuem níveis escolares menores vislumbram trabalhar nas mesmas funções daqueles que obtiveram a conclusão do Ensino Médio. Nota-se, também, que entre os projetos profissionais das mulheres, o acesso ao nível superior é

frequentemente buscado. Já entre parte dos meninos, a conclusão do ensino básico já é considerada o suficiente para suas vidas.

#### 2.4. COMPORTAMENTOS CULTURAIS DE SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DA JUVENTUDE DO CAMPO NO ESPAÇO ESCOLAR

Como já visto, nota-se, que por parte dos jovens, as formas de socialização funcionam como uma alternativa aos outros âmbitos da vida cotidiana, produzindo frequentemente um afastamento em relação aos modelos estabelecidos. Diante disso, observamos, na necessidade de se relacionarem com seus pares, os impulsos que conduzem às práticas esportivas, assim como a necessidade excessiva de comunicação entre esses jovens. Esses fenômenos trazidos aqui são geralmente vistos como relevantes; entretanto, é necessário destacarmos tais aspectos, devido ao seu caráter de ressignificação do espaço escolar, enquanto alternativa às práticas agrícolas e domésticas. Nesse sentido, trabalharemos com quatro fenômenos que transcendem a proposta linear do ensino-aprendizagem mantida pela educação formal no CEC.

##### a) Espaço de namoro

A adolescência compreende uma das fases mais importantes no desenvolvimento humano, além de ser a fase que mais aglutinou os jovens da nossa pesquisa. Nesta fase, os indivíduos começam a ter suas primeiras experiências de natureza sexual, sejam através de um simples beijo ou de outras experiências seguidas por ato sexual completo. Porém, as práticas dessa natureza, realizadas pelos jovens, desde as mais simples, são repudiadas através normativas informais estabelecidas pela Escola, não havendo nenhum tipo trabalho realizado, mesmo que de forma paralela à proposta curricular. Seja na tentativa de conscientizar e/ou debater sobre a temática, negligenciando as orientações do currículo nacional para a educação básica.

Dando continuidade a esse debate, a sexualidade, enquanto uma área do conhecimento e da interação social, poderia ser articulada no espaço escolar através de uma perspectiva multidisciplinar, cuja a autonomia seria obtida mediante situações-problemas elaboradas a partir de casos concretos que envolvesse os estudantes nas resoluções destas, desenvolvendo com isso a sua autonomia juvenil e percepção crítico-comportamental.

Nesse sentido, recordamos um episódio ocorrido ao final do ano letivo de 2012, em que uma estudante da zona rural, em um espaço de aproximadamente 5 (cinco) meses, tinha *ficado*<sup>10</sup> com cerca de 3 garotos diferentes. Diante desse fato, aos olhos dos seus colegas de escola, ela era estigmatizada através de referências que a enquadrava sobre adjetivações de *galinha*, *piriguete* e *vadia*. Conotando, com isso, uma condição machista, pois, se tal ação fosse praticada por um estudante do sexo masculino, ganharia um tom de naturalidade, ou melhor, seria enaltecida e supervalorizada a sua masculinidade perante seus colegas, como corriqueiramente presenciados.

Apropriando-nos ainda desse debate, observamos que esses posicionamentos de cunho machista não se restringem ao estudante que ainda está construindo e delineando o seu senso crítico, como também afeta a visão preconceituosa de certos professores, como podemos observar a partir da seguinte fala, ao afirmar que: “*essa menina foi minha aluna no fundamental, ela era tão comportada, hoje está ai dessa forma... ela deveria se envergonhar, toda escola já está comentando*” (PROFESSOR, C3). Essa fala nos demonstra uma postura conservadora, cuja mulher tem que se submeter à figura masculina, para não ser mal falada, pois em nenhum momento se questionou sobre os meninos com os quais ela se relacionou temporariamente.

Essas ações comumente são praticadas em locais isolados da Escola, como o fundo do Prédio Navarro de Brito, mais conhecido como “Inferninho”; lugar que, de acordo com os estudantes, possibilita uma maior privacidade. Pois a todo tempo eles estão sendo monitorados por professores, funcionários e gestores. O beijo na boca, o ato de sentar no colo ou mesmo andar de mãos dadas, são posturas que a Escola não permite entre os seus estudantes. A justificativa atribuída a essa intolerância é que tal ação afetaria a imagem da Escola, como não condiz com a proposta pedagógica. Diante disso, indagamos sobre qual seria a imagem que a Escola busca preservar: seria a imagem de severidade, conservadorismo ou rigidez?

Destacamos a ausência de atividades correlatas à abordagem da sexualidade na Escola, a partir do levantamento dos conteúdos registrados nas cadernetas escolares, e do diálogo com professores e estudantes. Pois, em toda proposta curricular do CEC, não se observou atividades e/ou conteúdos expostos através das disciplinas que permitam uma exposição mais abrangente sobre a temática. Dessa forma, as informações, que poderiam servir de instrumentalização e ser debatidas em sala de aula, passam a ficar a cargo da interação entre os próprios estudantes.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado pelos jovens para designar uma relação curta, sem efetivação de compromisso.

Outro fato polêmico que ocorreu na unidade escolar, durante o período da pesquisa, e estremeceu toda comunidade, foi o fato de uma estudante ter sido flagrada, através da câmera de um celular, em plena prática sexual com um menino também estudante da escola. No vídeo, ambos os estudantes trajavam o uniforme escolar, sendo que o menino era residente do perímetro urbano, enquanto a menina residia na zona rural. Nesse sentido, existiam duas questões pontuais sobre a referida menina. Primeiro, pelo simples motivo de residir na zona rural, o que socialmente exigiria dela uma postura mais recatada; e numa segunda perspectiva, devido ao fato ser do sexo feminino, onde historicamente ela é vista numa posição desigual perante os homens.

Ao ter conhecimento das imagens pelos celulares dos estudantes da Escola, que a essas alturas já teriam compartilhado entre si, até mesmo com alguns professores, questionamos sobre a banalização, vulgarização e exposição do outro, através daquele episódio lastimável. Diante disso, obtivemos diversas opiniões, sendo uma delas, a que mais nos espantou, a fala de um menino que disse: *“Professor, essas p... estão loucas por p... [...] fica o dia inteiro presa dentro de casa, sem o pai deixar sair para canto nenhum, quando chega aqui dá nisso”* (CA, 17 anos). A forma de se expressar nem sempre reflete o que almejamos enquanto uma linguagem culta, porém, respeitando o anonimato e suprimindo as palavras de baixo calão, buscamos ser fiel às falas dos estudantes.

Nesse sentido, retomando a fala supracitada, constatamos, através das nossas visitas à zona rural, posturas e tratamentos diferenciados diante da condição de gênero de cada um dos jovens pelos seus pais, onde constantemente os meninos possuem uma maior liberdade para transitarem por toda extensão rural, frequentando bares, campos de futebol e bailes; enquanto as meninas são condicionadas desde cedo a se fixarem dentro de casa, sendo que aquelas que rompem com essas determinações são vistas pelos mais antigos enquanto pessoas *perdidas* e/ou *desviadas*<sup>11</sup>.

Pensando essa mesma realidade no contexto urbano, podemos observar uma maior liberdade por parte dos pais em relação às filhas. Encontramos com frequência nas praças, bares, esquinas da cidade, as meninas espalhadas entre seus amigos e amigas. Além de ser uma forma mais frequente, encontramos nesses mesmos espaços algumas delas namorando livremente nas praças. O que nos demonstram diferenças comportamentais devido à área em que residem.

---

<sup>11</sup> Termo adotado pelos mais antigos da comunidade (pais, tios e avós) para descrever os jovens que não seguem os “padrões” conservadores familiares.



Com isso, não queremos dizer que os pais das estudantes da cidade consentem de forma espontânea o namoro das suas filhas, porém a partir das nossas constatações, é possível afirmar que devido ao maior grau de liberdade dado às meninas residentes no perímetro urbano, é conferido a elas a possibilidade de vivenciar suas experiências sexuais mais cedo.

#### b) Práticas Esportivas

O espaço adotado como ponto de refúgio pela maioria dos estudantes é a quadra poliesportiva, cuja aglomeração dos estudantes no seu entorno, nem sempre reflete no interesse de participarem das práticas esportivas desenvolvidas ali, na maioria das vezes esse espaço é percebido como rota de fugas das aulas “chatas” ou vagas.

A corrida de rua é uma alternativa de prática fomentada através da parceria entre a Federação Baiana de Atletismo e a Prefeitura Municipal de Cachoeira, cuja prática tem pouca adesão dos estudantes da escola, diferentemente do futebol de salão, que durante os *torneios*<sup>12</sup> presenciamos uma total sensação de liberdade por parte desses estudantes que, apesar dos seus corpos suados e exaustos, é notória a felicidade estampada nos seus semblantes.

Ao longo do levantamento dos dados empíricos, pudemos perceber o quanto os jovens do campo eram tão próximos dessa prática esportiva, ao ponto de se ausentarem das aulas da grade escolar. Mas, de forma inversa, percebemos nas meninas uma postura totalmente diferenciada, onde elas preferiam ficar em sala de aula, como uma alternativa às atividades do campo.

Podemos constatar essa afirmação através da fala da aluna (KA, 17 anos) ao dizer que: *“estudar é chato, porém, mais chato é viver lá na minha casa, distante de tudo e de todos”*. A fala dessa aluna remete a um sentimento que é reflexo da falta de infraestrutura por parte dos poderes públicos em relação às comunidades rurais. Nesse período, observamos a ausência de postos de saúde ativos, espaços de lazer, acessibilidade a internet, redes de telefonia e canais televisivos abertos.

As meninas, como já mencionado anteriormente, ficam a maior parte de seu tempo em sala de aula, garantindo-lhes um melhor rendimento em relação aos meninos, pelo menos na maioria dos casos. Nas aulas de Educação Física, as práticas do futebol de salão e handebol são

---

<sup>12</sup> Como os estudantes definem a partida que varia entre 5 a 10 minutos ou dois gols.

as mais requisitadas por elas, onde observa-se uma maior interação entre elas em comparação às suas colegas da zona urbana.

No que se refere ao desempenho escolar em sala de aula, percebemos uma performance melhor das estudantes rurais em relação às estudantes urbana, isso adotando enquanto critério de análise as notas da caderneta. Diante de tal fato, percebemos que ser da zona rural não reduz suas percepções ou entendimentos em relação a um dado conteúdo, por mais complexo que ele se apresente, o que fortalece a tese de elaboração de projetos migratórios, ou seja, o resultado desse bom rendimento escolar seria a priori de se afastarem do espaço rural.

### c) Roda de Conversas

Durante as conversas com seus pares, observamos uma a diversidade de temáticas dialogadas por eles; porém, os mais corriqueiros versavam sobre as relações afetivas, moda, novela, política e futebol. Sendo que esse último ocorre com maior frequência entre os meninos. Já entre as meninas, verificam-se com maior frequência assuntos como a novela e o namoro. Nota-se que a grande parte dessas temáticas abordadas pelos jovens rurais, quando não relacionadas às suas percepções do cotidiano, está vinculada a fatos dos meios de comunicação, aos exemplos do rádio e da televisão. Nesse sentido, é importante entendermos que os meios de comunicação são frutos de informações que afetam de formas diferentes aos indivíduos. Embora os estudantes sejam os canais de recepção da mensagem, cabe à escola se apropriar da base dos debates praticados pelos estudantes para consolidar o processo educativo (KENSKI, 2003).

A escadaria do Prédio Navarro de Brito é o espaço onde a maior parte dos estudantes do ensino médio se reúne para estabelecer contato com os demais colegas da turma e da Escola. Podemos afirmar que essas rodas de conversas são construídas em diversos ambientes da escola, dos quais poderíamos citar a cantina, a área de convivência, arquibancada da quadra de esportes e até mesmo na sala de aula. Essa necessidade de se comunicar parece ser de suma importância para os estudantes, pois na busca de estabelecerem essas vias de diálogo, os envolvidos não determinam hora ou local, ocorrendo mesmo durante a execução das aulas.

A tentativa de privá-los do ato de se comunicar durante as aulas, muitas vezes, é prática frustrada, pois com os avanços tecnológicos das redes sociais, através dos dispositivos móveis, ao exemplo dos celulares e tablets, os estudantes estabelecem o que podemos chamar de “comunicação silenciosa”. Esse processo insurgente no espaço escolar tem se revelado

importante nos debates educacionais, buscando soluções não proibitivas que permitam o avanço de novas tecnologias no âmbito escolar. Muitos dos estudantes da zona rural, indiscriminadamente homens e mulheres, já na posse dessas novas tecnologias, muitas vezes, desviam suas atenções dos fóruns de bate-papos virtuais, já que em algumas localidades o sinal da internet é muito ruim.

A escola parece não estar atenta a essas mudanças, onde o estudante que seja encontrado durante a aula usando o celular é simplesmente retirado da sala de aula, quando não, direcionados à gestão escolar. Mais uma vez, a escola conflita com às transformações sociais e avanços tecnológicos.

Nessa feita, ilustramos as nossas afirmações através da fala da estudante (KA, 17anos), ao dizer que: “*muitas vezes ficamos incomunicáveis lá na roça, e a única possibilidade de conversarmos é aqui na cidade, mas até isso querem tirar de nós*”. Aqui, além da nítida insatisfação pela infraestrutura rural, existe uma demonstração da oposição na relação campo-cidade, onde na fala da estudante é deixado evidenciado espaços distintos de um mesmo município.

Outro espaço para colocar as *conversas em dia*, como dito pelos estudantes, é a Cantina. Nesse espaço, os estudantes se juntam de acordo com afinidades, e sentam juntos no momento da merenda escolar. Durante todo o período de observação e aproximação entre esses estudantes, percebemos que a merenda escolar tinha uma importância muito grande para os jovens do campo, quando comparados aos estudantes da cidade. Isso se justifica devido à distância das suas residências para a escola, o que acarreta em um maior intervalo entre as refeições.

A partir da divisão territorial do município de Cachoeira, observamos a existência de localidades mais distantes do Colégio Estadual da Cachoeira, que dificulta o acesso do transporte escolar até próximo das residências desses estudantes, onde na maioria das vezes os estudantes eram submetidos a acordarem às 04h (quatro horas) da manhã, sendo que, em dias de chuva, a estratégia utilizadas por eles para não se atrasarem era a utilização de calçados mais antigos ou sacos plásticos que revestissem seus tênis, que seriam trocados logo ao chegarem no ônibus.

Essas informações servem para demonstrar as dificuldades vivenciadas por esses estudantes devido à ausência de escolas em regiões próximas aos seus domicílios. Dessa forma, por acordarem tão cedo, a primeira refeição do dia é realizada na escola. E em alguns casos extremos, essa se trata da única refeição do dia. Por isso, observamos com maior frequência os

estudantes da zona rural na fila do lanche. Eles se valem do horário do lanche para, paralelamente, se aproximar dos demais colegas que só possuem contato durante o período da aula.

Em outra perspectiva, eles se reúnem nas arquibancadas durante o horário do lanche. Além de poderem conversar e se alimentar durante o horário do intervalo, que não excede 20 minutos, eles poderão participar do jogo, se essa for a vontade deles. O público inserido nesse espaço é predominantemente masculino, e as meninas não têm participação. Na maioria das vezes, independente do horário que a sirene toque, a maioria dos estudantes permanece sentada na arquibancada, aguardando a sua vez de participar do jogo. O afastamento da quadra só ocorre no período de avaliação escolar ou quando um funcionário ou membro da diretoria chega para reclamá-los. Só então eles se dirigem à sala de aula, ou fingem se dirigir, pois sua permanência longe da quadra não dura muito tempo.

Ao observarmos que os estudantes se unem a partir de afinidades e/ou interesses, tentar mapear as conversas produzidas por eles no âmbito do espaço escolar para realizarmos uma análise do discurso mais apurada seria uma tarefa árdua e complexa, não existindo a possibilidade de elencarmos todas as possibilidades dessas conversas, ainda porque percebemos que todo momento que chegávamos perto, mesmo de forma discreta, as conversas mudavam de assunto, seja nas expressões orais ou de conteúdos.

Cumprindo, aqui, ressaltarmos que a necessidade de comunicação é intrínseca ao indivíduo e reprimi-lo, diante de um vasto processo educacional, poderá ser uma forma equivocada, atrapalhando no processo natural de sociabilidade. Diante disso, é necessário que compreendamos que o processo de aprendizagem não se restringe à relação professor-aluno, como também poderá ser construída através da relação aluno-aluno. Pois, o ato de educar é antes de tudo o ato de se comunicar.

#### d) Organização do trabalho nas atividades do campo

Durante nossas visitas a campo, tivemos a possibilidade de observar como o trabalho era organizado e dividido no meio rural, pois, ao aplicarmos os questionários, tivemos uma prévia que foi confirmada a partir da observação da realidade concreta. Percebemos que aproximadamente 10% dos entrevistados responderam que seus pais trabalhavam além da agricultura, em outras atividades laborais diversas, a exemplo de vaqueiro, pedreiro, eletricitista, pintor, carpinteiro, dentre outras, o caracteriza na condição de capacidade humana de

desenvolvimento e possibilidade de autonomia relativa. Segundo a estudante (HA, 17 anos) a falta de incentivo e o baixo valor de mercado dos produtos agrícolas, seriam os principais motivos para o exercício dessas múltiplas funções. Ela afirma que: “*viver da roça está cada dia mais difícil*”.

Dentre esses poucos agricultores, notamos que as atividades eram divididas a partir da condição de gênero. Os homens eram responsáveis pelas atividades que diziam respeito ao plantio e à colheita, resumindo, seriam as atividades ditas braçais. Enquanto isso, as mulheres ficavam responsáveis pelas atividades relacionadas ao lar, como cozinhar as refeições, limpar a casa, lavar roupas e utensílios da cozinha, costurar e passar as roupas.

Essas atividades, vistas enquanto reprodutivistas e mecânicas pelos estudantes são um dos grandes motivos para buscarem uma pretensa liberdade e descanso, consolidando a Escola como um lugar de refúgio. Na maioria das vezes, o objetivo dessa instituição não é compreendido pelo estudante, quiçá internalizado. Deixando de forma subjetiva a sua resignificação.

Foi pensando nessa subjetividade, que, em determinados momentos, aplicamos como recurso metodológico a pesquisa participante no intuito de compreender essas relações de códigos e significados que se entrelaçam com as percepções das quais os jovens do campo interpretam a sua própria realidade.

Visto que a rotina no campo para muitos jovens é entendida enquanto árdua e maçante, não fica difícil de justificar a sua presença em massa nas escolas. A Escola, contudo, é vista por eles como uma espécie de área de lazer, e a sala de aula, reproduz o ambiente no campo, com aulas torturantes e mecanismos estressantes. Como relata a jovem (LE, 17 anos):

*Não sei o que é pior, ficar trabalhando em casa ou ficar em sala de aula. O professor sempre naquele lenga lenga que não entendemos nada. Fora a quantidade absurda de atividades para fazer em casa, isso sem contar com a quantidade de provas em um só dia. Praticamente não temos tempo para descanso. Se eu fosse diretora dessa escola, só existiria aula de educação física (LE, 17 anos).*

A partir dessa fala, observamos uma manifestação coletiva, onde todos falaram de uma só vez. Nesse momento nossa intervenção foi necessária para que pudéssemos organizar as falas. Percebemos que a maioria dos estudantes se posicionaram em relação às práticas educacionais, como sendo similar às atividades exercidas no campo, ou seja, não sentem prazer ou estímulo para cumpri-las.

A estrutura escolar de hoje, com toda a certeza, não representa a estrutura de décadas passadas, apesar de carregar consigo alguns elementos tradicionalistas; assim como seu público, não se permanece estático. Se a escola não for repensada para atender às demandas desse novo grupo, ela estará fadada a suscetíveis relações de derrotas e fracassos, como já vem sendo demonstrado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao findarmos mais essa seção, cabe-nos fazermos um adendo em relação a não inserirmos a EFARA nesse debate dos comportamentos disfuncionais, já que o método da Pedagogia da Alternância adotado por essa instituição possuem funções pré-agendadas ao longo do dia e das semanas, que, por sua vez, são pontuadas e qualificadas através da avaliação dos monitores e professores, impossibilitando-os da adoção de comportamento desconexo com a proposta da unidade escolar. Um bom exemplo disso refere-se à prática do namoro, que, apesar de ambas instituições proibirem, a consciência da não violação da regra se encontra mais presente na EFARA do que no CEC.

Diante de tudo que foi exposto nesse capítulo, compreendemos como o debate teórico em relação a juventude do campo se consolidou enquanto uma categoria social e geracional, assim como suas dinâmicas de atuação dentro e fora do espaço escolar, permitindo uma percepção mais ampla desse segmento.

A seguir, no próximo capítulo, aprofundaremos melhor a metodologia da Pedagogia da Alternância, enquanto estrutura de afirmação identitária desses jovens, já que pensar o campo enquanto instrumento de análise é pensar em múltiplas vivências e realidades, produzidas e reproduzidas através de seus atores e relações objetivas e subjetivas que os envolvem. Sem isso não podemos afirmar a sua total compreensão.

## **CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO ENSINO CONTEXTUALIZADO E SIGNIFICATIVO AO PROCESSO IDENTITÁRIO DA JUVENTUDE DO CAMPO**

Ao longo da nossa trajetória investigativa, cada vez mais ficamos convictos de que está na Escola um dos principais alicerces da afirmação da identidade da juventude do campo, sendo o currículo convencional um agravante na desconstrução dessa identidade. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância ao se aproximar da realidade cotidiana desses jovens, através de um currículo e práticas pedagógicas contextualizadas com a vida no campo, favorece uma maior identificação de si e do outro, onde o rural se apresenta enquanto uma possibilidade muito mais próximo do que eles imaginam.

Essa metodologia, que nasceu na França, teve no Brasil seus principais representantes as Escolas Famílias Agrícolas – EFA’s e as Casas Familiares Agrícolas – CFR’s, cujo método se configura basicamente em dois períodos distintos. No primeiro momento, esses jovens se mantêm em regime de internato na Escola, que pode variar entre uma semana ou mais. Nesse período, o estudante tem desde instruções teórico-práticas a formações religiosas e interpessoais. Em um segundo momento, esses estudantes colocam em prática todos os seus conhecimentos adquiridos em âmbito escolar, em prol da sua família e comunidade.

### **3.1. UM BREVE HISTÓRICO ACERCA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS DA FRANÇA PARA O BRASIL**

O cenário de lutas e reivindicações por uma proposta educacional que dialogasse de forma específica com a realidade da população do campo, conduziu o Brasil a importar um modelo pedagógico francês conhecido por Pedagogia da Alternância. Essa proposta possui enquanto objetivo principal conciliar a práxis pedagógica com as atividades laborais do campo. Enquanto complementariedade a esse exposto, Sobreira; Silva (2014), afirmam que:

O movimento da Educação do Campo, que luta por uma educação e uma escola embasadas na práxis, orientadas para a transformação e emancipação social, tem possibilitado o surgimento e a implantação de inúmeras experiências educativas que, a despeito de suas diferenças e especificidades, buscam afirmar um “jeito novo” de fazer educação, de fazer escola. Nesse

contexto, a Pedagogia da Alternância tem sido considerada uma das estratégias com forte potencial pedagógico para a efetivação dos princípios da Educação do Campo (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 213).

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que a Educação do Campo é um modelo de educação reivindicada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como suas organizações, que visa participação nas políticas de educação, atendendo aos interesses sociopolíticos das comunidades camponesas, como destaca Santos (2019):

A partir de 1998 os/as camponeses/as através de seus movimentos e organizações têm articulado um novo paradigma que rompe com a educação rural, trata da Educação do Campo, na perspectiva do direito de políticas públicas. Uma diversidade de experiências que permitem o jovem não sair do campo para poder ir para a escola (SANTOS, 2019, p. 15).

É importante inferirmos que o termo Educação do Campo, antes conhecida como Educação Básica do Campo, foi adotado historicamente renomeada a partir do Seminário Nacional, ocorrido no ano de 2002, em Brasília, sendo reafirmado na II Conferência Nacional, realizada em 2004. Esse conceito traz consigo perspectivas ideológica e política, com base na luta histórica e preservação da vida social da comunidade camponesa (CALDART, 2012).

Já a Pedagogia da Alternância, relaciona prática e teoria numa práxis onde o trabalho é o princípio educativo de uma formação humana integral, articulando de forma dialética o trabalho produtivo ao ensino formal (RIBEIRO, 2010). Complementando, García-Marirrodriaga; Puig-Calvó *apud* Santos (2019), dizem que, sua primeira formação por alternância surge numa pequena aldeia no sudoeste da França, Serignac-Péboudou - Departamento Lot-et-Garonne, no ano de 1935, motivado após o diálogo entre o padre Abbe Granerau e o agricultor Jean Peyrat, que dizia ter um filho que queria permanecer no campo e estudar numa escola que tivesse uma proposta pedagógica diferenciada que atendesse as demandas do campo.

O jovem camponês se sentia desmotivado com a escola ofertada pelo sistema convencional de ensino francês. O pai, um agricultor, quer a continuidade dos estudos dos filhos, ir além da educação básica, deseja a educação superior (nível de ensino que contemplam o nível médio/educação profissional e estudos universitários na França). Para tanto com a ajuda do pároco e a inexistência de uma educação contextualizada para o campo vai brotar a Pedagogia da Alternância (SANTOS, 2019, p. 18).



Esse cenário é fruto da ação coletiva entre a união das famílias, um pároco e organizações sociais, permitindo o surgimento das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR), quando, em sua primeira experiência, contou com a presença de quatro jovens, que utilizavam as dependências da casa paroquial, sendo o seu Plano de Formação alicerçado por três pilares: formação técnica profissional enfatizando aprendizagens práticas, as experiências, as observações na base, na vida técnico; educação geral para formar a personalidade, saber interpretar a realidade e poder transformá-la; e formação humanista visando preparar para a vida em vista do desenvolvimento pessoal e do seu meio (SANTOS, 2019). Porém, há controvérsias no que tange o momento histórico de surgimento da Pedagogia da Alternância, pois, segundo Gimonet *apud* Begnami (2011):

A alternância praticada no contexto dos CEFFAs<sup>13</sup> do Brasil tem sua origem e evolução no seio das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais) da França, iniciadas na década de 1930 do século XX. Porém, as pesquisas que aprofundam essa temática revelam que a alternância é estratégia pedagógica presente em processos formativos e educativos que antecede as MFRs. Longe de ser uma experiência inédita e um patrimônio exclusivo do movimento CEFFA, a alternância é uma experiência de longa data (GIMONET *apud* BEGNAMI, 2011, p. 29).

Entretanto, como afirma Ribeiro (2010), esse movimento não se restringiu a França:

De uma forma um pouco diferente, mas tendo o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de trabalho e escola, são criadas, no início dos anos de 1960, as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, na Itália; nos anos de 1961-1962, em Soligo (Treviso) e em 1963-1964, em Repes (Aucona) (RIBEIRO, 2010, p. 295).

Ao comparar as EFA's italianas com as MFR's francesas, Nosella *apud* Ribeiro (2010), distinguem ao dizer que:

[...] aquelas adaptam ao ambiente italiano a metodologia da alternância, porém diferenciam-se quanto ao relacionamento com os poderes públicos dos quais recebem pleno apoio. Esse apoio proveniente do poder público municipal, que resulta em algumas facilidades para a implementação das experiências, traz, porém, dificuldades de outra ordem. Sendo uma iniciativa do Estado, as EFAs contam com o trabalho pedagógico dos professores da rede pública. Entretanto, muitos docentes “sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o

---

<sup>13</sup> Centros Familiares de Formação por Alternância.

inverso do que aconteceu na França”. Por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, esses professores manifestam menor interesse e envolvem-se pouco com o projeto pedagógico da alternância, se comparados com os monitores das CFRs. A experiência italiana influenciou a criação de EFA’s no Brasil, no Estado do Espírito Santo, em 1968, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes (RIBEIRO, 2010, p. 295).

Diante do exposto, percebemos que as principais instituições que fomentaram, e fomentam até hoje, a proposta da Pedagogia da Alternância no Brasil, são as Casas Familiares Rurais – CFR’s e as Escolas Famílias Agrícolas – EFA’s, e sobre essa última, Begnami (2002) subdivide a sua implantação no Brasil através de quatro fases distintas:

1ª Fase – Implantação a partir de 1968, consolidada pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES, que trata de uma organização católica liderada pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, que no período atuava na igreja local de Anchieta, Espírito Santo. Vale ressaltar que as escolas eram compreendidas enquanto unidades informais de ensino, onde eram ministrados cursos livres de duração de dois anos;

2ª Fase – Da informalidade para a formalização da EFA, na década de 1970, quando se formalizou como unidades didáticas autônomas, sendo que no início eram ministrados Cursos Supletivos Regulares, o que equivaleria nos dias de hoje ao Ensino de Jovens e Adultos – EJA, tendo duração de 3 (três) anos, com conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária;

3ª Fase – Expansão no Espírito Santo e para outros Estados brasileiros, que ocorreu entre o final da década de 1970 e começo da década de 1980, onde as EFA’s expandiram do Sul para o Norte do estado do Espírito Santo, e outros estados como a Bahia em 1975 e Minas Gerais em 1983, sempre tendo as pastorais das igrejas católicas responsáveis pela inserção dessas instituições;

4ª Fase – Busca das origens, refere-se ao fortalecimento institucional e pedagógico, surgindo em meados da década de 1990, quando seu objetivo estava no fortalecimento da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, a partir da Assembleia Nacional de 1996 e pelo apoio financeiro em 1998 da Sociedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, sediado em Bruxelas.

No Brasil, as EFA’s chegaram antes da CFR’s, as CFR’s; surgem inicialmente na Região do Nordeste, em 1981, no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, tendo curta duração. Alguns anos depois, em outra tentativa, foi criada uma nova CFR no Estado do Paraná,

em 1987, município de Barracão. Em 1991, surge outra em Santa Catarina, no município de Quilombo (RIBEIRO, 2010, p. 297).

Na especificidade da Bahia, Santos (2011), nos traz um panorama histórico de surgimento das EFA's, que segundo ela, surgiram como unidades isoladas em diversas localidades do estado, de acordo com a necessidade local.

[...] cada escola surgia de uma necessidade local dada às condições vividas pela população campesina na época: como por exemplo o esvaziamento e precarização da produção, da cultura e da escola do campo, isso porque na época havia uma desvalorização muito forte das escolas do campo. Pois se entendia que, para trabalhar no campo não precisava de leitura (SANTOS, 2011, p. 54).

A primeira EFA foi fundada no município de Brotas de Macaúbas – Escola Comunidade Rural, em 1975, pelo padre holandês João Cristiano e pelo belga Thierry De Burghgrave. A segunda EFA foi fundada no município de Sapeaçu, em 1977; e a terceira, em Maragogipe, no ano de 1979, sendo ambas mantidas pelo Centro Promocional Rural da Bahia – CEPRUB, que tiveram como grande incentivador, o padre belga, Julião Claes. A quarta EFA, localizada no município de Riacho de Santana, foi fundada em 1977, porém, a escola só veio a funcionar em 1980, sendo mantida pela Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana - ABEPARS. Logo em seguida, foi fundada a quinta EFA, por lavradores e monitores no ano de 1979, no município de Ibotirama, mantida pela Associação para a Promoção e Desenvolvimento de Comunidades – APRODEC (SANTOS, 2011).

No estado da Bahia são 31 (trinta e uma) EFAs; foi o primeiro estado a iniciar a expansão das EFAs no Brasil, em 1975, tem duas organizações regionais: a Associação das Escolas Comunidades das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), criada em 1979, possui 20 (vinte) EFAs e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), oficializada em 1997, que tem 11 (onze) EFAs filiadas. A AECOFABA e a REFAISA, que mantiveram algumas divergências nas duas décadas de vida, a partir de 1990, resolveram caminhar juntas, mantendo as suas especificidades, com diversos resultados no que se refere ao reconhecimento e fortalecimento da Pedagogia da Alternância. Contam com o apoio do Governo do Estado que, apesar dos atrasos nos repasses dos convênios, cujos recursos são fundamentais para o funcionamento das EFAs. Também contam com apoio de ONGs nacionais e internacionais (SANTOS, 2019).

Atualmente, na Bahia, existem 3 (três) Casas Familiares Rurais que foram idealizadas pela Fundação Odebrecht, e apoiada pela mesma e outras instituições. Cada uma dessas unidades de ensino possui particularidades em função cultural de produção local. A Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), localizada no município de Presidente Tancredo Neves, fundada em 2002, objetiva trabalhar:

[...] ações educativas nas dimensões social, técnica e produtiva onde implantam hortas e cultivos focados em mandiocultura e fruticultura e têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos sobre planos de manejo, viabilidade, cálculos matemáticos de dimensões das áreas, produtividade e rentabilidade (ODEBRECHT, 2019).

A partir do apoio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), os estudantes da CFR-PTN acessam técnicas que possibilitam o compartilhamento com a sua comunidade. Visando a um ensino que instrumentalize esses jovens a se transformarem em agentes do desenvolvimento local e potenciais lideranças.

No município de Nilo Peçanha, está situada a Casa Familiar Agroflorestal (Cfaf), que oferece aos jovens do campo do Baixo Sul, conhecimentos aplicados às atividades agroflorestais em curso profissionalizante de Florestas. Fundada em 2005, une o conhecimento tradicional ao técnico, adaptando o ensino à realidade e aos recursos naturais disponíveis. Na instituição de ensino, as turmas aprendem, entre outros temas, a apicultura e os processos de extração do mel.

A Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFR-I) foi fundada no ano de 2007, no município de Igrapiúna (BA), é uma escola de nível Médio integrada ao curso técnico em Agronegócio. Essa instituição fomenta nos jovens a discussão sobre temas como administração rural, cooperativismo, ética, cidadania, irrigação e manejo de solos. A Casa dispõe ainda de uma fábrica de chocolate artesanal, onde os jovens realizam o preparo do produto desde o plantio das amêndoas de cacau até a barra.

### 3.2. ESCOLA, CURRÍCULO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao analisarmos o marco histórico de meados do Século XX, as teorias funcionalistas ocupavam um lugar de destaque, no qual o processo de escolarização era visto como uma válvula de escape no rompimento do atraso econômico, dos privilégios e do autoritarismo,

provenientes das sociedades tradicionais. Busca com isso a construção de uma nova sociedade com um perfil moderno, no qual pudesse prevalecer a justiça e a democracia entre os indivíduos (SANTOS, 2013).

Um pouco mais à frente, a educação se estabeleceu enquanto privilégio de uma classe dominante, ou melhor, responsável pela estratificação social. Nessa percepção a base da argumentação girava sobre a perspectiva do *status* – capital simbólico – no intuito de perpetuar a estrutura já pré-estabelecida. Entretanto, cresce no país uma corrente que se opõe a esse discurso (SANTOS, 2013).

Embasada nas teorias do filósofo alemão Karl Marx, a corrente marxista adota uma postura de enfrentamento teórico, demonstrando que a educação não só estabelecia um status entre os que detinham os meios de produção, mas propiciava também a ascensão social e o acúmulo de capital financeiro. Consolidando, com isso, os motivos da exclusão escolar (SANTOS, 2013).

A discussão em relação à *educação* em Marx possui notas espaciais em seus textos, que conduziram o enfoque a uma abordagem crítica, em relação à educação burguesa. Essa concepção trouxe consigo uma reflexão necessária na luta por uma educação crítico-reflexiva que propiciasse o fortalecimento das bases produtivas da sociedade (SANTOS, 2013).

Essa abordagem permitiu para além de uma formação crítica, política e reivindicatória por parte da classe trabalhadora, como também influenciou posteriormente novos autores intitulados “marxistas” ao exemplo de Antonio Gramsci e Vladimir I. Lênin, dentre outros, os quais possibilitaram reflexões pertinentes à dinâmica social suscitada pela educação. Pois, “a educação política em Lenin, representa a defesa do marxismo e a procura incessante de praticá-lo e afirmá-lo como exequível à interpretação, compreensão e transformação da realidade” (CARVALHO, 2008, p. 115).

Entre os temas propostos pela corrente marxista em relação à educação, podemos destacar: o papel do Estado na educação, onde a escola surge em um contexto de privilégios da elite; e a função da educação na emancipação do indivíduo, pois para os marxistas, a educação é vista como uma ação inerente ao processo de desenvolvimento humano, que reflete as relações entre as classes, além da luta dos trabalhadores contra as relações de exploração e opressão. Sobre este assunto, Carvalho (2008), afirmam que:

A escola capitalista é um espaço ambíguo de reprodução e transformação possível, e de disputa entre o capital social (econômico) e o capital cultural. É fato que a educação depende da economia e da política. Nesse sentido, a

dimensão política da educação está a serviço da classe social dominante. Logo, o desafio da educação brasileira, na perspectiva socialista, consiste em contribuir com a formação de novas gerações capazes de decifrar e frear as políticas estatais de cunho populista, tecnicista, assistencialista, demagógico eleitoreiro, tornadas agentes de transformação social capazes de efetivar a educação popular em trincheira do processo indispensável de emancipação intelectual do proletariado (CARVALHO, 2008, p. 109-110).

Para Marx (2013), o sentido que delega ao Estado a responsabilidade pela construção das bases educacionais, fundamenta-se na transformação da escola enquanto um aparelho de controle e fiscalização da classe trabalhadora, não permitindo sua organização de forma independente de ideologias e doutrinações.

Uma “educação popular pelo Estado” é totalmente rejeitável. Determinar por uma lei geral os meios das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os ramos de ensino, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, supervisionar por inspetores do Estado o cumprimento destas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo! Mais ainda, é de excluir igualmente o governo e a Igreja de toda a influência sobre a escola (MARX; 2013).

Essa tendência se desenvolveu a partir da consolidação do espaço urbano-industrial, reflexos do crescimento do modo de produção capitalista. Com isso, a escola começa a ganhar uma formação dupla. Essa bifurcação é estabelecida com intuito de manter a estrutura social, na perspectiva em que de um lado formasse os dirigentes, pertencente às camadas elitistas da sociedade; enquanto do outro lado, fosse possível a formação da mão de obra, parte subalternizada da sociedade que serviria ao primeiro grupo. Nessa abordagem o trabalho é entendido como o fator de transformação social. O trabalho significa a transformação da natureza pela ação humana. E mais do que isso, é o responsável pela construção humana, como reflete Engels:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2013).

Para Marx, o que diferencia os seres humanos dos outros animais é o fato de sermos capazes de produzir de forma consciente a nossa própria existência.

[...] não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito (MARX, 2006, p. 211-212).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a educação, temos a certeza de que os conteúdos nela propostos deverão estar completamente articulados, superando possíveis fragmentações e dissociações da ideia de unicidade entre teoria e prática. Pois, ao nos reportarmos ao trato pedagógico, observamos total liberdade na intervenção das questões referentes à educação evidenciadas por Marx, através de diretrizes que possibilitaram a elaboração de concepções educacionais, transformação da escola e projetos pedagógicos, nos quais os autores marxistas irão se debruçar na perspectiva da construção de uma escola igualitária, como a trazida na visão de Gramsci.

[...] de fato a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc (GRAMSCI, 1978, p. 123).

Em uma perspectiva materialista-histórica relacionada ao âmbito escolar, a pedagogia marxista não admite posicionamentos espontaneístas do desenvolvimento da consciência, ou seja, do aprendizado. Aqui, a escola é entendida como um ambiente de compartilhamento e apropriação do conhecimento acumulado ao longo do tempo pela humanidade e disseminado entre as gerações. Seu objetivo não se refere à construção de homens e mulheres que exerçam múltiplas atividades, atendendo as necessidades do mercado, e sim à formação de indivíduos que compreendam a lógica da produção e reprodução social na sua totalidade, e que o filósofo alemão aponta:

[...] quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço

de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários (MARX; ENGELS, 2004, p. 89).

E, nesse sentido, observamos que os conflitos teóricos presenciados ao longo do processo histórico da educação brasileira são frutos de entraves de ordem política. Pois, a educação exerce um papel de instrumentalização a partir da relação ensino-aprendizagem, possibilitando percepções referentes ao entorno social, assim como a construção de posicionamentos e reflexões críticas.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, é nítido que ele se estabelece em diversos espaços do convívio social. Isso se consolida através da transferência de conhecimentos entre os indivíduos, com o propósito de adequá-los e/ou homogeneizá-los dentro de uma sociedade em constantes transformações. Esses parâmetros são muitas vezes confundidos com a caracterização do processo de socialização, que mesmo possuindo parte desses elementos em sua base teórica, não pode ser reduzido a tal ponto.

A concepção da educação enquanto prática formal – ou *Educação Formal* como comumente é conhecida – se consolida pela manifestação em espaços escolarizados que vão da Educação Infantil à Pós-Graduação, estabelecida de forma intencional, estruturada através de objetivos determinados, como no exemplo da escola. Esse processo recebe uma nova conotação ao se estabelecer a partir de espaços informais, vivenciados pelo indivíduo através do seu cotidiano, denominados de *Educação Informal*.

Diante do emaranhado de concepções da formalidade e informalidade na educação, sabe-se que o Sistema Educacional Brasileiro é regulamentado por leis específicas que na maioria das vezes buscam padronizar os atores envolvidos nela. Sua estrutura é moldada com o propósito de atender às necessidades do mercado e dos padrões estabelecidos pela sociedade, e para tanto ela passa por uma série de transformações e/ou adequações de caráter metodológico, doutrinário, avaliativo, dentre outros aspectos (SANTOS, 2013).

O período de integralização curricular da *Educação Básica* – Ensino *Fundamental e Médio* – é de doze anos. No qual se destinam nove anos para conclusão do ensino fundamental e três anos para finalizar o ensino médio, sem contar com o período *Pré-escolar* destinado às crianças de até três anos, onde não há obrigatoriedade legal de inserção. A expectativa de



conclusão dos indivíduos inseridos nesse processo, é a idade de dezessete anos (SANTOS, 2013).

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destacamos duas modalidades de educação, ao qual conduzem os estudantes a trajetórias de vidas diversas: a) a Educação Básica, cujo seu processo natural de condução busca a inserção dos estudantes ao Ensino Superior – graduação; e b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destinado à capacitação de indivíduos que almejam inserção qualificada ao mercado de trabalho, e ao tratarmos de “qualidade na formação”, não estamos nos referindo a uma perspectiva qualitativa, e sim, enquanto grau de especialização que proporciona a reserva de mercado.

Bourdieu ao longo da sua trajetória de construções teóricas esteve vinculado a correntes antagônicas do pensamento sociológico. Pois, ao adotarmos com intenção explicativa as obras *A Reprodução*, *O Poder Simbólico* e *A Economia das Trocas Simbólicas*, certamente concluiríamos que a primeira se sustenta nas bases do pensamento marxiano, enquanto as outras duas estariam alicerçadas nas construções do pensamento weberiano. E durante essa abordagem trataremos as principais categorias, aos exemplos de “*habitus*”, “campo”, “capital social” e “violência simbólica”, objetivando responder a questões pontuais presentes nesta pesquisa.

Na obra *A Reprodução*, escrita por Bourdieu e Passeron (2008), eles objetivaram analisar as crianças que estavam inseridas em um processo de aprendizagem formal, cujo contexto era marcado pelas contradições das concepções de classe, onde eram iniciadas na organização do trabalho pedagógico até a sua respectiva preparação para o mercado. Com isso, adotando a noção de *habitus* como construída por Bourdieu, é possível entender como o indivíduo incorpora uma determinada estrutura social, influenciando-o nas suas percepções e associações, de tal forma que o direcionam a internalizar e reproduzir essas estruturas, que na maioria das vezes não são estabelecidas de forma consciente.

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Visualizamos nessa ação a reprodução da vida do estudante rural, que ao questionar o sentido dos conteúdos praticados na escola, na maioria das vezes se acomoda, internalizando esses novos conhecimentos, condicionados através das gerações anteriores a realizarem de forma inconsciente e mecânica. A escola, na concepção de Bourdieu, funciona na reprodução dos padrões sociais, linguísticos e comportamentais das classes dominantes, onde os alunos não são avaliados pela quantidade e qualidade do conhecimento que trazem das suas bases familiares.

[...] a ciência da reprodução das estruturas entendidas como sistema de relações objetivas capaz de transmitir suas propriedades de relação aos indivíduos aos quais tais propriedades preexistem e aos quais sobrevivem, não tem nada a ver com o registro analítico das relações que se estabelecem no âmbito de determinada população. Este postulado tanto se aplica à conexão entre o êxito escolar das crianças e a posição social de suas famílias como no caso das relações entre as posições ocupadas pelas crianças e pelos pais (BOURDIEU, 2011, p. 295).

Observamos que os/as jovens adotam dupla personificação. É como se no mesmo indivíduo, encontrássemos dois seres diferentes, completamente. O ser urbano é aquele que, por uma imposição da escola, define e condiciona a conduta, as práticas, os pensamentos e a linguagem; enquanto o ser rural é aquele que busca a se adaptar a uma realidade adversa da dele.

Saindo do âmbito escolar, boa parte desses conteúdos são descartados por significativa parcela dos estudantes rurais, assim como as ações comportamentais que lhes são impostas, como uma espécie de “domesticação”, o que Foucault (2012) atribuiria à docilização dos corpos, pois se apresenta enquanto mecanismo de coerção e sem finalidade de aplicação em suas respectivas realidades.

As redes de relações interpessoais construídas com determinada finalidade, ou se pensarmos especificamente na educação, o acúmulo de aprendizados, o nível de escolaridade e as múltiplas vivências decorrentes do tempo de vida se consolidariam no que Bourdieu denomina de *capital social*. O termo é caracterizado como relações de forças entre as posições sociais garantindo aos seus ocupantes, certo status (BOURDIEU, 2012). Com isso, ele introduziu a ideia de controle de um estrato social sobre o outro, afastando de suas abordagens a ênfase econômica, como fator preponderante, que o vincularia à corrente marxista.

Esse capital, como já mencionado, não está atrelado às relações monetárias e/ou financeiras. Essa categoria paira através do simbolismo das condições imateriais que qualificam

os jovens no âmbito escolar através da progressão educacional – ensino fundamental, ensino médio e superior – frente aos seus pais e familiares que na maioria dos casos se encontram com o ensino fundamental incompleto.

O conceito de *campo* surge em Bourdieu para designar nichos da prática humana nos quais se desenvolvem lutas na busca do poder simbólico, do qual são produzidos e legitimados os significados internalizados pelo senso comum. Diante disso, os indivíduos, se consolidam cada um em seus campos, de acordo com o capital acumulado, seja ele de ordem social, econômica ou simbólica.

A compreensão da teoria dos campos nos permite identificar como o capital simbólico é entendido diante dos diferentes contextos. Para a juventude do campo pertencente ao processo produtivo da agricultura, diante de seus familiares, tais conhecimentos praticados na escola em nada o ajuda nos seus afazeres do campo. Seria o mesmo que apresentar os conteúdos da educação física dissociados do debate da cultura corporal e motricidade humana, o que reduziria a práxis ao mero divertimento.

Nosso entendimento nos conduz à percepção de que, mesmo possuindo pontos de inserções que permitam o diálogo com outros campos, eles agem de forma autônoma e independente. Quando pensamos no jovem rural que se desloca do perímetro rural para o urbano com intuito de dar continuidade aos estudos, notamos que essa formação educacional só terá visibilidade diante seus pares enquanto inserido no contexto educacional. Fora desse espaço, e de volta à zona rural, observamos a valorização da disposição para as práticas agrícolas e domésticas como ações que realmente importam.

Dessa forma os/as jovens convivem com contradições que são fruto do convívio entre campos diferenciados. Diante desse fato, seria o mesmo que pensar no sentido de uma educação sem propósito ou aplicabilidade. Seria o mesmo que pensar em um currículo que não se articulasse com a contextualização local, e com isso não trouxesse a possibilidade de reflexão da sua própria realidade.

Ainda no debate da Teoria dos Campos, a Situação, a Condição, e a Posição são categorias que se adequam a realidade dessa pesquisa, nos referimos em relação a Situação, entendemos que a especificidade por ela configurada discrimina todos os modelos destoantes. E isso nos faz refletir acerca do aspecto em que os estudantes do campo que estudam na escola da cidade têm os seus saberes, valores e perfis culturais desrespeitados através das práxis pedagógicas. Vale ressaltar que as nossas percepções, ações e reflexões estão inseridas numa

restrita ideia de liberdade, devido ao campo e a situação que nele ocupamos (BOURDIEU, 2004, 2012).

No tocante à categoria Condição, Bourdieu nos conduz a uma reflexão relacionado à regra, onde a sua eficácia só será efetivada caso reunidas as condições sociais para sua legitimação. E, nesse sentido, agrega-se as Condições de Possibilidade, que nada mais é, que o ato de refletir a ação que está em curso. Isso acontece quando o estudante questiona um dado conteúdo institucionalizado, porém não condizente com a sua realidade social, o que torna essa relação com o conhecimento obsoleta, não contribuindo para seu processo emancipador (BOURDIEU, 2004, 2012).

A Posição, outra categoria adotada por Bourdieu, refere-se ao fato que quanto mais estivermos próximos dos elementos legitimadores de um dado campo, teremos uma maior absorção por ele. De forma prática, adotando enquanto pano de fundo o exemplo da escola da cidade que recebe os estudantes do campo, temos a partir das práticas pedagógicas e de sociabilidade entre professores e estudantes, relações excludentes. Já que a escola, assim como, os professores e estudantes da cidade, práticas urbanas, que negam as manifestações do meio rural (BOURDIEU, 2004, 2012).

A educação, para Bourdieu, é caracterizada como *violência simbólica*, a qual se legitima pela dominação entre os indivíduos através de exigências estabelecidas, ou melhor, impostas por determinado campo, a fim de manter seus padrões sociais. Porém, não se revela como uma ação violenta, devido à naturalização a qual o processo é internalizado, tanto por parte dos agentes, como por parte da instituição, através do poder e da autoridade pedagógica.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Evidentemente as escolas e os professores não são todos iguais. Observamos diversas formas de organização escolar, relativas aos princípios pedagógicos e critérios de avaliação. Não podemos desprezar a participação dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos, pois na perspectiva de Bourdieu, o processo de reprodução das estruturas sociais, se tornou algo inevitável.

A violência simbólica pode ser consolidada através da tentativa de homogeneização entres os estudantes, na crítica à forma de falar, nos apelidos atribuídos por residirem na zona

rural – Jeca Tatu, Chico Bento, Da Roça, Matuto, dentre outras denominações que atribuem ao indivíduo do campo a ideia de atraso e subdesenvolvimento.

### 3.3. O COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA - CEC: EDUCAÇÃO DA CIDADE PARA ESTUDANTES DO CAMPO

O CEC está localizado no bairro da Pitanga, em uma das entradas da cidade de Cachoeira. Tendo, em seu entorno, uma quantidade significativa de casebres, onde diversas famílias residem na área invadida pertencente ao território da escola. Outra peculiaridade que deve ser chamada atenção é que se trata de uma das primeiras escolas da Bahia a proporcionar o Ensino Médio a seus alunos, além de que a mesma está situada no centro urbano do município de Cachoeira, e atende a um grande público residente na zona rural.

Essa unidade escolar tem como objetivo primordial, estabelecido através do seu Projeto Político Pedagógico - PPP: “Assegurar um ensino de qualidade, visando à formação do cidadão crítico responsável, preparando-o para atuar de forma participativa na construção de uma sociedade mais justa” (COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA, 2012, p. 5).

Ainda sobre dados coletados através do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual da Cachoeira, a presente unidade escolar está instalada em três prédios de construções antigas, sendo que um deles passou por uma reforma recentemente. Contando também com vinte e quatro salas de aulas, duas salas para os professores, duas salas de secretaria, uma biblioteca (adaptada, que até então os alunos não possuem acesso), um laboratório de ciências (adaptado e não explorado), uma sala da Direção, uma sala para os Vice-diretores, um laboratório de informática (sala adaptada), um almoxarifado (com problemas de umidade e poeira), uma dispensa (adaptada), um refeitório (com uma quantidade de mesas insuficientes), uma cozinha, seis sanitários, destinados à administração e aos professores, oito sanitários para os alunos e alunas, um depósito, um pátio amplo (externo ao prédio), uma quadra poliesportiva, um auditório e áreas livres.

Em relação aos docentes do CEC, mais de 80% dos professores têm Licenciatura e os que ainda não têm, estão cursando a Universidade. A equipe gestora tem capacitação em gestão escolar. Existe carência de professores para as áreas das Ciências Exatas, além de funcionários administrativos e serventes, que na sua maioria é cedida pela prefeitura. Outro fator relevante e

que prejudica o trabalho educativo é o cumprimento da jornada de trabalho com pontualidade e assiduidade, garantindo uma formação didática de qualidade.

Quadro 01: Efetivo de alunos regularmente matriculados em 2012

<b>TURNO</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino de Jovens e Adultos – EJA</b>	<b>Ensino Técnico em Hospedagem</b>
<b>MATUTINO</b>	342	430	-	83
<b>VESPERTINO</b>	213	183	-	-
<b>NOTURNO</b>	-	78	213	-
TOTAL = 1542 estudantes regularmente matriculados				
Fonte: (SANTOS, 2013, p. 66)				

Com um universo de 1.542 estudantes regularmente matriculados, subdivididos no ensino fundamental, médio e técnico em hospedagem, além do ensino de jovens e adultos – EJA. Isso caracteriza a unidade escolar como de *grande porte*, segundo critérios adotados pela Secretaria da Educação, através do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia.

Desses estudantes matriculados, 855 encontram-se no turno matutino, 396 estão matriculados no turno vespertino e 291 estudantes estão matriculados no turno noturno, sendo que desse universo total, 708 estudantes são oriundos da zona rural, distribuídos nos três turnos, com maior concentração no turno matutino.

Os dados referentes à evasão escolar apontam que o turno noturno ultrapassa a casa dos 40% de estudantes evadidos. Existem ainda alunos com defasagem quando se relaciona a idade e a série, acima de 70%, além de dificuldades de aprendizagem, visto que a média alcançada por esses estudantes em avaliações internas foi de 5,5, enquanto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2007 foi de 2,0, bem abaixo da média nacional.

O CEC teve nota de 1,8 na última avaliação do IDEB em 2011, enquanto a média estadual foi de 2,5 e a nacional de 3,5. Esse índice tem uma funcionalidade de medir a qualidade do ensino nas escolas e redes de ensino, que calcula o desempenho dos estudantes através das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e das taxas de aprovação.

O IDEB é mensurado através de uma escala de notas que variam de zero a dez. É esperado que em todo território nacional seja alcançada a nota seis até o ano de 2022 – nota essa que o Governo Federal Brasileiro estabeleceu enquanto meta para alcance da média

utilizada pelos países desenvolvidos. O Colégio Estadual da Cachoeira define o público estudantil como sendo:

[...] carente de modo geral, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. Em sua maioria, são oriundos da zona rural e utilizam o transporte escolar para chegar à escola. A delinquência entre os jovens é crescente e merece atenção para não se banalizar a violência e a marginalidade. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem (COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA, 2012, p. 11).

O contexto acima descrito é reflexo de uma análise superficial e generalista, ao qual não reflete a real situação dos estudantes inseridos nesse ambiente escolar. Como se não bastasse, observamos no posicionamento a seguir mais imprecisões em relação à caracterização do corpo discente, ao dizerem que a realidade escolar: *“não difere das de outras escolas públicas da nossa cidade”* (COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA, 2012, p. 11). A função social desse Colégio é de valor inestimável para os residentes do município, assim como para as diversas comunidades circunvizinhas. No município, é a única instituição pública que oferece o curso de ensino médio, assim como é o único a ofertar o curso médio-técnico na área de Hospedagem em todo o município.

O CEC teve sua inauguração no ano de 1943. Funcionando inicialmente como Escola Primária de Ensino Superior, que criou a Escola Profissional da Cachoeira, conduzindo ao surgimento da Escola Industrial da Cachoeira. Tendo sua importância rememorada através do Memorial do Colégio Estadual da Cachoeira elaborado pela pesquisadora Telma Barbosa.

Essa instituição, enquanto escola pública, oferecia gratuitamente o curso primário com aulas em estilo de oficinas profissionalizantes e a oportunidade desse aluno trabalhar com direito à remuneração nessas oficinas. É lembrado que, em 1943, estava em vigor a Constituição de 1937, que enfatizava o ensino profissional.

A Escola Industrial nasceu através do Decreto-Lei, nº 12.796-A, de 9 junho de 1943, assinado pelo Interventor Federal Renato Aleixo, que promoveu uma mudança nas práticas educacionais dessa instância. Tal decreto estadual adequou a Escola Profissional de Cachoeira aos preceitos normativos da Lei Orgânica de Ensino Industrial, apoiado no Decreto-Lei Federal, nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. A Escola Industrial ficou sendo definida como *“uma oficina que preparava alunos para a carpintaria, tipografia, mercearia e outros trabalhos manuais”*

(BARBOSA, 2005, p.54).

Em relação ao uniforme, relatos indicam que as meninas usavam saia azul peregueada, blusa branca, meia branca, sapato colegial; enquanto os meninos vestiam calça e blusão cáqui, camisa branca, sapato preto, meia branca, sendo que para ambos os sexos era obrigatório o uso de gravata (BARBOSA, 2005).

Em 1948, já na nova gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Escola Industrial passa por uma reforma, quando cria uma Cooperativa Escolar. Porém no Cartório de Cachoeira não existe qualquer documento que aponte esse registro, nem a existência do Estatuto e muito menos o encerramento das atividades da Sociedade Cooperativa, segundo Barbosa:

Acreditamos que teríamos que percorrer registros ligados a Secretaria de Agricultura que mantinha subordinado o Serviço de Economia Rural e o Departamento de Assistência ao Cooperativismo, conforme mencionado nessa comunicação. Único documento que afirma haver um registro, não informa onde está localizado, apenas informa a data que ocorreu (BARBOSA, 2005, p. 60).

Constituída a Sociedade Cooperativa Ginásio da Cachoeira Responsabilidade Ltda, tendo por espaço de funcionamento a Escola Industrial, daí em diante passou a ser conhecida como “Ginásio da Cachoeira” pela atuação nas séries equivalentes ao ensino secundário de 1º ciclo.

Em 1954, o Ginásio da Cachoeira passa a funcionar como instituição oficial do Estado gozando da prerrogativa legal no acolhimento curricular dos cursos de 2º ciclo, já ensino médio. Ainda em 1953, no nível do 2º ciclo e antecedente a criação do Ginásio Estadual, a Sociedade Cooperativa obteve habilitação para o funcionamento do Curso Pedagógico.

Os dados sobre a origem do Colégio Estadual da Cachoeira, e as iniciativas em relação à formação de professores, revelam informações de caráter histórico e organizam um perfil escolar na Cidade e no Colégio. Daí em diante, outros desdobramentos ocorreram por conta das alterações na legislação da educação, como também das iniciativas dos dirigentes do Ginásio, adequando-o às condições necessárias à comunidade que se destina, promovendo mudanças curriculares e sua ascensão ao título de Colégio no ano de 1965, sendo redefinido em 1971.

O Pavilhão Rômulo Galvão foi anexado ao Ginásio após o ano de 1954, situado em frente à entrada da sede do CEC. Sendo seu espaço utilizado para o Curso Técnico de Hospedagem em 2011. Além de abrigar o curso mencionado, vale ressaltar o funcionamento da



biblioteca escolar, do laboratório científico e laboratório técnico, que iniciou seu funcionamento a partir de 2013.

O Ginásio teve como padrinho de sua criação o personagem político, diretor e fundador do Jornal *A Tarde*, Ernesto Simões Filho, presente na cerimônia como palestrante. A princípio, foi constituído de um Pavilhão que tem o nome de Simões Filho, situado na Praça Ariston Mascarenhas, s/n, no Centro de Cachoeira.

Já no final de 1959, tivemos indícios de funcionamento da Escola de Aplicação ligada ao Curso Normal do Ginásio, que, de acordo com seus ex-professores, funcionou em vários lugares até possuir prédio próprio, deixando de existir em 1995. Esse espaço foi depois ampliado e suas instalações batizadas com o nome Pavilhão Navarro de Brito, também conhecido como “Inferninho”, ocupando área comum ao CEC ao lado do Pavilhão Simões Filho, que abriga a administração do Colégio referido.

Assim, a Escola de Aplicação foi desativada por volta de 1995 a 1996, e integrada ao CEC, visto explicações de funcionários da DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura) e da Secretaria de Educação, que afirmam que, nesses casos, quando há ausência de dados oficiais sobre o encerramento de determinada instituição, tida como anexo, é porque essa foi integrada à escola que administrativamente a tutelava.

Entre as décadas de 1970 e 1980, essa Escola ofereceu o Supletivo, segmento escolar denominado de Educação de Jovens e Adultos – EJA, mantido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, modalidade instituída na LDB 5.692/71. Esse segmento da Educação tem por objetivo promover a regularização do fluxo escolar para aqueles indivíduos que por algum motivo, interromperam os estudos.

A partir de 1962, por conta das mudanças que serão promovidas pela 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, assiste-se a uma reforma curricular ocorrer nesse Ginásio, com a oficialização da Lei Orgânica de Ensino nº 1.965, que define o ensino normal de 1º e 2º ciclos. Dessa forma, o Ginásio de Cachoeira, conforme era chamado, incorpora o status de Colégio Estadual de Cachoeira, entre os anos de 1964 e 1965.

A LDB 5.692/71 teve uma gestão lenta e foi denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. A partir dessa Lei, deixa de existir o curso de Admissão ao Ginásio e surgem, por força de necessidades impostas pelo mercado de trabalho, novos cursos de 2º grau, os quais são incorporados ao projeto pedagógico do CEC. Funcionando no Colégio desde o ano de 1974, o curso de Contabilidade.

O Ginásio da Cachoeira se apresentará com o um perfil/*status* de Colégio a partir de

1965, sendo ainda redefinido em 1971. Inaugura, como instituição pública de 2º grau, um novo modelo de Educação, contemplando assim os anseios por formação profissional de nível médio das comunidades do Município e cidades circunvizinhas.

Além da mudança curricular, que fortalece um perfil regional para o Colégio, são criados Postos de Extensão do Colégio Estadual de Cachoeira no Distrito de Belém, com ensino de 5ª e 6ª séries e logo depois acrescentando as 7ª e 8ª séries. O Posto foi cedido posteriormente à Escola Estadual Padre Alexandre de Gusmão. O mesmo ocorrera no Distrito de Santiago do Iguape, hoje Escola Eraldo Tinoco com ensino de 5ª a 8ª séries (BARBOSA, 2005).

Os dados aqui apresentados tiveram essencialmente a função de caracterizar o cenário estudado, assim como a possibilidade de uma compreensão de forma mais ampla referente ao universo, cujos sujeitos da pesquisa encontravam-se inseridos.

O CEC é percebido pelos seus agentes educacionais – professores, coordenadora pedagógica e gestores – como um espaço plural e de respeito às multiplicidades religiosas, de gênero, geográfica e de costumes. Porém, esse discurso presente no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar não reflete nas suas ações práticas, restringindo-se ao campo simbólico-imaginário, pois suas práticas configuram-se em contradições resultantes da exclusão de indivíduos que se encontram distantes de um modelo idealizado do dito “bom” aluno, cujas práticas educacionais vêm reafirmando a inexistência desse perfil.

A fala de alguns professores é fundamental para esse entendimento, no sentido de esclarecer qual o perfil de estudante almejado em sala de aula. Para isso, iremos nos remeter aos dados inseridos no diário de campo, cujo registro refere-se a um bate-papo realizado no dia 20 de novembro de 2012 na sala dos professores, onde as discussões eram direcionadas para temática da prática de ensino, tendo sido a conversa, em determinado momento, direcionada ao perfil ideal de um estudante.

Desse modo, buscamos prestar atenção em tudo o que seria dito, pois julgamos de suma importância as constatações dos professores, no sentido de demonstrarem seus anseios e frustrações perante as práticas de ensino em sala de aula. Foi quando um deles disse num tom risonho que *“aluno bom, é aluno calado. Já não aguento tanta conversa em sala de aula. Aqueles alunos do 3º A, não dá para aguentar”* (PROFESSOR, A1), essa fala foi legitimada por parte dos presentes no ambiente, que concordavam balançando a cabeça. Uma professora retrucou, explicando que o comportamento estava diretamente ligado aos costumes familiares e localização das moradias dos estudantes:

*Vocês já observaram que a maioria dos estudantes da zona rural, quando frequentam as aulas, seus comportamentos são melhores que os da cidade? Isso se dá devido à educação familiar. Boa parte dos estudantes da cidade possui uma criação muito solta, e isso reflete diretamente na forma que eles se portam perante os professores, e perante os colegas (PROFESSORA, A2).*

Essas falas refletem uma percepção de uma boa parte dos professores inseridos nessa unidade escolar. O meio escolar muitas vezes pretende docilizar o estudante, podendo suas formas de se expressar, ou seja, a escola pretende de alguma maneira construir no estudante uma forma de submissão no estudante. Pois o tipo ideal de estudante é o que mantém as maiores notas, aquele que consegue se distanciar de conversas paralelas durante as aulas, dentre outras posturas que não transgrida as determinações próprias dos professores, podendo variar de acordo com cada profissional.

Nesse sentido, fomos impulsionados a investigar, através das representações juvenis, como o espaço escolar estava sendo compreendido por eles, assim como qual o grau de importância dado à escola. Essa compreensão possibilitará mapear os níveis de satisfação e projetos educacionais imediatos e para o futuro.

Tabela 01: Nível de satisfação dos estudantes em relação à Escola por sexo

QUANTO VOCÊ GOSTA DA ESCOLA?		SEXO		TOTAL
		Masculino	Feminino	
Gosto Muito.	<i>f</i>	2	14	16
	%	12,5%	24,1%	21,6%
Mais ou Menos.	<i>f</i>	12	37	49
	%	75%	63,8%	66,2%
Pouco.	<i>f</i>	0	4	4
	%	0%	6,9%	5,4%
Não Gosto.	<i>f</i>	1	1	2
	%	6,25%	1,7%	2,7%
NR = não responderam	<i>f</i>	1	2	3
	%	6,25%	3,5%	4,1%
Total	<i>f</i>	16	58	74
	%	100%	100%	100%

Fonte: (SANTOS, 2013, p. 84)

Ao tentarmos compreender o quanto os/as jovens gostavam do CEC, tivemos as seguintes constatações: os que assinalaram gostar *muito* precederam os que afirmaram gostar *mais ou menos*, que se registrou como o maior índice dessa variável. Os dados foram equacionados da seguinte forma: aqueles que sinalizaram gostar *mais ou menos* da escola somaram 49 estudantes, o que refletiu no percentual de 66,2% do total de entrevistados. Sendo 12 do sexo masculino e 37 do sexo feminino, expressando em valores percentuais 75% e 63,8% respectivamente.

Aqueles que escolheram a opção *mais ou menos* se posicionaram dessa forma devido à possibilidade de amplitude das suas respostas. Essa resposta se caracteriza devido à escola não atender, em uma perspectiva equânime, os seus anseios. Porém, aqueles que sinalizaram gostar *muito* da escola corresponderam a um universo de 16 estudantes, cujas representações percentuais refletem em 21,6% do total de entrevistados. Deste total, 2 eram do sexo masculino, enquanto 14 do sexo feminino, representando 12,5% e 24,1%, respectivamente.

Ao compararmos o desempenho<sup>14</sup> escolar – *nota + assiduidade + participação* – com a resposta escolhida (gostar *muito* da escola), observamos que dentre os estudantes que escolheram essa opção, estavam os que tiveram o melhor desempenho, se comparado aos demais. Ao cruzarmos os dados do desempenho escolar com a percepção em relação à vida dos seus pais, notamos que quanto maior o seu desempenho, mais eles criticavam negativamente o modo de vida de seus pais. Isso não se caracterizou enquanto uma constância, porém, é válido ressaltar que se refletiu em muitos dos casos.

Já os que marcaram que gostava *pouco* da escola, tivemos 4 estudantes do sexo feminino, cujo percentual se apresenta através do valor de 5,4% do total de entrevistados. Se comparados ao total de entrevistadas do mesmo sexo – feminino – esse valor seria de 6,9%. Em relação aos que sinalizaram *não gostar* da escola observamos que em um universo de 2,7% do total dos entrevistados, obtivemos segundo critérios de diferenciação de sexo, os seguintes índices: 6,25% eram do sexo masculino e 1,7% do sexo feminino. O que acreditamos se justificar devido às práticas educacionais estarem afastadas do contexto de vida dos estudantes.

Observamos na defesa desses estudantes as seguintes falas: “*só venho para a escola para não ter que ficar em casa, ela não me acrescenta em nada*” (EM, 17). Falou um representante do sexo masculino. Na concepção dele, é melhor estar na escola, onde seus

---

<sup>14</sup> Análise realizada a partir de dados contidos na Caderneta Escolar do ano letivo de 2012. Porém, faz-se necessário sinalizarmos que essas variáveis são as adotadas pela Escola para caracterizar o desempenho escolar do estudante.

deveres enquanto estudante podem ser burlados, ao invés de ser submetido às duras tarefas das práticas agrícolas.

Já uma representante do sexo feminino, afirma que “*de bom na escola só meus colegas e alguns professores*” (TS, 16). Essa relação demonstra a gritante necessidade de interação que a juventude encontra diante do processo de formação, assim como a classificação que delega a condição de ser um *bom* professor está no estreitamento dos laços afetivos. Em outras palavras, é aquele professor que rompe a dicotomia professor-aluno imposta pelo sistema de ensino.

As informações apresentadas acima demonstram que os jovens por não se sentirem contemplados diante da proposta educacional, percebem a escola enquanto obrigação, diferentemente dos seus pais, que segundo Sposito (2005), enxergam em seus filhos a possibilidade de suprir as suas expectativas e frustrações do passado. Nesse sentido, é observado em muitos dos contextos familiares a aquisição de capital simbólico pelos jovens que concluem o ensino básico, cujo valor poderá ser comparado ao nível de conclusão do doutorado.

Tabela 02: Continuidade do processo educacional por sexo

APÓS O FINAL DO ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS ESTUDOS?		SEXO		TOTAL
		Masculino	Feminino	
Sim, irei ingressar Em Uma faculdade pública.	F	4	26	30
	%	25%	44,8%	40,5%
Sim, irei ingressar Em Uma faculdade particular.	F	2	5	7
	%	12,5%	8,6%	9,5%
Sim, irei entrar em um cursinho pré-vestibular.	F	0	12	12
	%	0%	20,7%	16,2%
Sim, irei ingressar em um curso técnico profissionalizante.	F	6	12	18
	%	37,5%	20,7%	24,3%
Não, pois pretendo me dar um descanso.	F	0	0	0
	%	0%	0%	0%
Não, pois irei a busca de um emprego.	F	4	2	6
	%	25%	3,5%	8,1%
Não pretendo mais estudar na minha vida.	F	0	0	0
	%	0%	0%	0%
NR = não responderam	F	0	1	1

	%	0%	1,7%	1,4%
Total	<i>F</i>	16	58	74
	%	100%	100%	100%

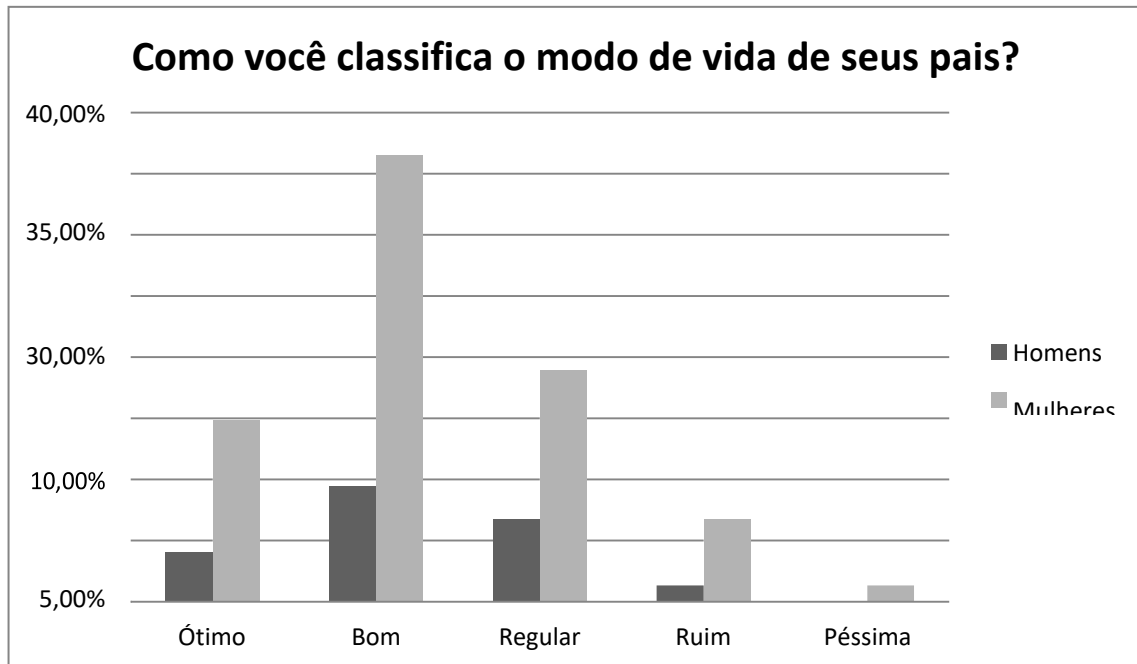
Fonte: (SANTOS, 2013, p. 87)

Dando seguimento às representações da juventude do campo, observamos que, em relação à continuidade do processo de escolarização, foi verificada entre os jovens a busca pelo desenvolvimento educacional, o que refletiu para muitos na mudança da condição de vida. Nesse sentido, observamos entre aqueles que almejavam ingressar no nível superior, seja em instituições pública ou privada o quantitativo de 50% dos estudantes entrevistados.

Pensando na relação em que é estabelecida a inserção nas esferas pública e privada de ensino, interpretamos que esses projetos estão condicionados em função do entendimento que os estudantes estabelecem com o saber. De forma resumida, seria uma escolha pautada diante do nível de apropriação do conhecimento, ou seja, quanto mais se destacam nas aulas, é possível que vislumbrem o acesso às instituições públicas; porém, quanto mais distantes dessa realidade, são conduzidos a optarem por instituições particulares ou cursinhos pré-vestibulares.

As meninas, em relação aos meninos, entre os anos de 2011 a 2013, obtiveram rendimento escolar com maior aproveitamento. Porém, ainda seria muito prematuro afirmarmos que se trata de um padrão frequente da Escola. É justamente diante desse grau de confiabilidade que leva grande parcela das meninas a ideia que permitirá a inserção em faculdades públicas.

Gráfico 01: Classificação do modo de vida dos pais por sexo



Fonte: (SANTOS, 2013, p. 88)

Em outra perspectiva, ao questionarmos sobre como eles classificavam o modo de vida dos seus pais, chegamos às seguintes constatações: dos 74 entrevistados entre o sexo masculino, 3 deles indicaram que o modo de vida de seus pais era “ótimo”, 7 acreditaram ser “bom”, 5 achavam “regular” e 1 “ruim”. Já entre as meninas, 11 achavam “ótimo”, 27 consideravam “bom”, 14 classificavam como “regular”, 5 como “ruim”, e somente 1 indicou como sendo “péssimo”.

Se entendermos que o *habitus*, para Bourdieu, se estabelece enquanto uma estrutura inabalável, mas com suas práticas ressignificadas, observamos das ações das mulheres um processo que vem se reestruturando no cenário social, em particular no meio educacional. Ainda de forma tímida observamos que as ações reivindicatórias das mulheres do campo por maior visibilidade e independência financeira vêm ganhando espaço nas discussões focadas em função da ascensão e igualdade de direitos de gênero.

A opinião que conduz a maior parte desses entrevistados a classificar como “bom” não está relacionada à condição financeira, como já foi apresentado diante da caracterização dos jovens, tampouco tem relação com a assistência prestada a eles pelos poderes públicos. O que percebemos através das justificativas elaboradas pelos jovens, condiz com o estado de felicidade e qualidade de vida de seus pais.

A figura masculina geralmente é atrelada à condição de mantenedor do lar, requerendo do homem desde cedo posturas que o legitime enquanto *chefe da casa*. Das inúmeras posturas exigidas, podemos observar especialmente as condizentes com a plantação, cultivo, negociação da produção e pagamento de contas.

Entendemos que as mulheres se encontram nesse cenário em uma posição menos privilegiada, pois são preparadas para o matrimônio desde cedo, aprendendo atividades relativas ao âmbito doméstico; ou seja, a limpeza da casa, dos utensílios da cozinha e das roupas. Na produção agrícola elas atuam no refinamento e plantio, além de cuidarem dos irmãos mais novos.

Essas ações vêm impactando diretamente no processo do desenvolvimento local, cuja concepção, não poderá ser entendida separada da concepção de crescimento econômico, a qual é definida como:

[...] uma condição necessária, ainda que insuficiente, para o progresso social, representado pela satisfação de necessidades básicas, tais como nutrição, saúde e habitação adequada (superação da pobreza absoluta), ao que se podem acrescentar ainda outras condições de uma existência humana plena, tais como o acesso universal à educação, liberdades civis e participação política (superação da pobreza ou privação relativa) (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 197).

Dessa forma, seria prematuro de nossa parte acreditar que essas ditas “mudanças sociais” estariam separadas além das condições financeiras, das relações de poder, onde segundo Fernandes (2008):

Os processos de mudança são, com frequência, fenômenos de poder, na evolução das sociedades. E o controle da mudança, por sua vez, quase sempre aparece como fenômeno político (ele não diz respeito, somente, ao poder em geral, como poder econômico, social ou cultural, indiretamente político; mas, também, ao poder especificamente político) (FERNANDES, 2008, p. 55).

Nesse sentido, no que se refere à permanência de estudantes no município de Cachoeira após a conclusão do ensino médio e/ou superior, na possibilidade de contribuírem com o desenvolvimento local, constatamos que a maioria 62,1% não tinha nada elaborado a esse respeito ou preferiram não responder. Entendemos que essa indefinição é fruto de uma visão de mundo fragmentada, que muitas vezes conduzem a juventude a construir projetos de vida com perspectivas à curto prazo.



Tabela 03: Contribuição para o desenvolvimento local

APÓS A CONCLUSÃO DOS ESTUDOS NO ENSINO MÉDIO E/OU SUPERIOR VOCÊ PRETENDE EXERCER SUAS PRÁTICAS LABORAIS EM CACHOEIRA?		SEXO		TOTAL
		Masculino	Feminino	
Sim.	<i>f</i>	4	13	17
	%	25%	22,5%	23%
Não.	<i>f</i>	2	9	11
	%	12,5	15,5%	14,9%
Ainda não possuo opinião formada em relação a esse assunto.	<i>f</i>	9	36	45
	%	56,25%	62%	60,8%
NR = não responderam	<i>f</i>	1	0	1
	%	6,25%	0%	1,3%
Total	<i>f</i>	16	58	74
	%	100%	100%	100%

Fonte: (SANTOS, 2013, p. 90)

Aqueles que afirmaram querer permanecer no município após a conclusão dos estudos foram 17, representando 23% dos entrevistados totais; desses, 4 são homens, representando 25% dos entrevistados do sexo masculino e 13 são mulheres, representando um percentual de 22,5% das entrevistadas de sexo feminino. Porém, não se observa, dentre seus projetos de inserção ao campo técnico/científico, atividades correlatas com as práticas do campo, aos exemplos da agronomia, medicina veterinária, agropecuária, dentre outras. Pode-se, assim, afirmar que a dinâmica escolar não converge com a realidade social do grupo.

Os que afirmaram não querer continuar, após os estudos, trabalhando na cidade de Cachoeira são 11 dos entrevistados, que refletiam 14,9% do total entre homens e mulheres. Isolando por sexo, os dados se apresentam a partir dos seguintes números: 2 homens (12,5% do total do masculino) e 9 mulheres (15,5% do total feminino).

Tabela 04: Relação teoria e prática com os conteúdos

VOCÊ ACHA QUE O CONTEUDO ABORDADO NA ESCOLA CONDIZ COM SUA REALIDADE?		SEXO		TOTAL
		Masculino	Feminino	
Sim, totalmente.	<i>f</i>	4	19	23

	%	25%	32,8%	31,1%
Sim, parcialmente.	<i>f</i>	4	22	26
	%	25%	38%	35,1%
Pouco.	<i>f</i>	7	13	20
	%	43,7%	22,4%	27%
Não condiz nada com a minha realidade.	<i>f</i>	0	2	2
	%	0%	3,4%	2,7%
NR = não responderam.	<i>f</i>	1	2	3
	%	6,3%	3,4%	4,1%
Total	<i>f</i>	16	58	74
	%	100%	100%	100%

Fonte: (SANTOS, 2013, p. 91)

Percebemos, também, diante de nossas análises, que 66,2% desses estudantes têm demonstrado que a educação praticada na escola reflete sua realidade, porém, suas perspectivas estão pautadas nas práticas urbanas. Dos entrevistados que afirmaram que o currículo condizia pouco com sua realidade, contabilizava-se 20, sendo 7 homens e 13 mulheres. Em dados percentuais isso revela os seguintes valores: 27% representa o total dos entrevistados de ambos os sexos, subdividindo-se em 43,7% dos entrevistados do sexo masculino e 22,4% dos entrevistados do sexo feminino.

Já em função dos que disseram que o currículo nada condizia com as suas realidades, observamos que não tiveram ocorrência referente ao sexo masculino, ficando a cargo das mulheres em definirem total disparidade ao contexto em que estão inseridas. Em números isso representou 2 entrevistadas, onde 2,7% representou o total de entrevistados e 3,4% eram referentes ao percentual total do sexo feminino.

Na próxima seção, trataremos a historicidade da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA, com intuito de contextualizar desde a sua implantação até a proposta educacional que dialoga diretamente com a Pedagogia da Alternância.

#### 3.4. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS – EFARA: UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A JUVENTUDE DO CAMPO

Segundo a Ata da Reunião da Assembleia Geral Constitutiva da Associação Escola Família Agrícola - AEFARA, sua fundação ocorreu no dia 11 de dezembro de 1983, na Fazenda

Bebedouro, no município de Inhambupe. Onde foi lido artigo por artigo do Estatuto para logo após iniciar a votação, que teve aprovação integral, sem nenhuma ressalva (AEFARA, 1983).

Nesse mesmo ato, ocorreu a eleição e a posse da Diretoria e do Conselho Fiscal, sendo eleito os seguintes membros: José Araújo (Presidente), José Aluísio Araújo (Vice-Presidente), Moacir Ferreira Soares (Secretário), Padre Benoni Leys (Vice-Secretário), Francisco Geraldo Ramos (Tesoureiro); Rita de Dassia Maria de Souza Santos (Vice-Tesoureira), Ambrósio da Silva, Clarinda Souza da Silva e Antônio Benício dos Santos (Conselho Fiscal Efetivo), Nemésio Gomes da Costa, Joaquim Evangelista de Santana e Sebastião Nascimento (Conselho Fiscal Suplente) (AEFARA, 1983).

O Estatuto Social da AEFARA, em seu artigo 1º, descreve a natureza institucional como sendo:

Art. 1º - A AEFARA (Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas), fundada em 11 de dezembro de 1983, é uma sociedade civil, filantrópica, beneficente, de caráter educacional, de estudos, pesquisas, desportivos, assistência técnica e extensão rural, sem fins lucrativos com duração indeterminada, tendo como Foro a Comarca de Inhambupe -BA (AEFARA, 1983).

O artigo 3º, desse referido, Estatuto traz enquanto finalidade dessa instituição os seguintes pontos:

Art. 3º - A AEFARA tem como finalidades:

- I- Promover uma educação de qualidade diferenciada no ensino médio com educação profissional em agropecuária, e/ou outra área profissional, pelo sistema das Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia da alternância;
- II- Buscar a promoção do desenvolvimento rural sustentável solidário, através da educação-formação diferenciada de adolescentes, jovens e adultos, tendo como princípio e primazia a realidade dos educandos e o contexto sócio-profissional, econômico, cultural e político das comunidades rurais;
- III- Implementar uma formação cidadã, integral e personalizada, em harmonia com o meio ambiente, articulado com os valores humanos, éticos-espirituais, técnico-científicos e artístico-culturais, centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar, visando garantir o futuro dos jovens no campo com qualidade de vida;
- IV- Contribuir para o estabelecimento de políticas públicas por uma educação do campo, que respeita a cultura e os anseios das populações do campo;
- V- Promover o estabelecimento de intercâmbios, a produção de pesquisas e publicações, bem como a realização de eventos, reuniões, círculos de estudos, debates, conferências, cursos, palestras, seminários e outros afins, visando a

divulgação de resultados observados nos seus projetos, a troca de informações e construção/socialização de conhecimentos sobre a adolescência e juventude do campo e outros temas como tecnologias apropriadas, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável, entre outros;

- VI- Prestar serviços permanentes, e sem qualquer discriminação, àqueles que deles necessitarem;
- VII- Educar para uma consciência ecológica, buscando práticas agrícolas alternativas, apropriadas, viáveis e sustentáveis;
- VIII- Estimular A Agricultura Familiar, buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis para a região respeitando a cultura, as tradições e conhecimentos acumulados dos (as) trabalhadores (as);
- IX- Tornar a EFA um centro de referência, de promoção e desenvolvimento do meio rural, criando espaços para as atividades diversas dos movimentos populares do campo, promover cursos para aprimoramento e capacitação dos (as) agricultores (as), trabalhadores (as) rurais e ex-alunos (as);
- X- Incentivar e apoiar as organizações de mulheres em vista da conquista dos seus direitos e cumprimentos de seus deveres, do combate à violência, do machismo e toda forma de marginalização do ser humano;
- XI- Apoiar as organizações de jovens rurais favorecendo a permanência deles na comunidade e na Agricultura Familiar;
- XII- Combater a exploração do trabalho infantil conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- XIII- Lutar contra toda forma de preconceito racial, social, de gênero e geração, buscando a construção de uma sociedade justa e solidária, de acordo com os princípios evangélicos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- XIV- Capacitar e habilitar, atendendo a diversificação de profissões rurais;
- XV- Promoção da segurança alimentar e educacional nutricional através do projeto profissional dos(as) alunos(as) e outros projetos alternativos junto às famílias envolvidas;
- XVI- Promoção do desenvolvimento econômico e social e o combate à pobreza (AEFARA, 1983).

O caráter religioso desta EFA, fica explicitado no artigo XIII ao anunciar os princípios evangélicos como balizadores das lutas sociais a serem enfrentadas. De fato, diante das finalidades descritas no Estatuto da instituição, observamos relevantes contribuições de cunho social as demandas que aflige a sociedade contemporânea, como a exemplos: preservação do meio ambiente, respeito aos Direitos da Criança e do Adolescente, combate as práticas machistas, dentre outras mais abordagens.

Por entendermos que a educação do campo através do método da Pedagogia da Alternância se propõe a construção do conhecimento de forma contextualizada, concluímos que diante das abordagens elencadas pelo Estatuto da EFARA, há existência de pontos convergentes

com a realidade urbana, o que demonstra serem questões que também compõe a agenda de lutas da população do campo, nos remetendo a percepção que a relação rural-urbano é mais estreita do que se imagina.

Como podemos evidenciar através do Estatuto, a EFARA é fruto da Associação, e foi a partir do diálogo entre a associação e as normas educacionais vigentes que o Plano de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio (1º ao 4º ano) foi construído, permitindo uma maior aproximação à realidade dos estudantes inseridos nela, onde:

A Escola Família agrícola foi construída depois de longo processo de discussão, de amadurecimento e de mobilização até a organização de uma entidade mantenedora e gestora. Pais e jovens colaboraram na construção e manutenção da Escola. Este processo foi necessário para capacitar a comunidade que vem gerindo a Escola. O financiamento para as obras civis, aquisição dos equipamentos e materiais e a manutenção temporária dos monitores até o terceiro ano de funcionamento, vieram da cooperação internacional. Mesmo com todo o sucesso e reconhecimento público, a nossa Escola não recebeu ajuda governamental para sua manutenção. Ainda assim a AEFARA atendeu diretamente a 320 famílias e aproximadamente a 2.500 agricultores em 70 comunidades de 14 municípios da região (EFARA, 2019, p. 6).

Dentre as opções de ensino que dialogue com a realidade do público alvo da escola – jovens rurais – a AEFARA optou pelo Curso de Ensino Médio Integrado com o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível médio em Agropecuária, justificado pela necessidade de:

[...] atendimento aos anseios das comunidades rurais e os territórios, às necessidades de qualificar tecnicamente os trabalhadores rurais e às perspectivas da integração destes ao meio em que vive, oferecendo de forma integrada com o Ensino Médio para atender uma formação voltada para a realidade local e territorial (EFARA, 2019, p. 4).

Nesse sentido, esse mesmo documento complementa mais adiante ao dizer que:

A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, a partir da criação desse curso, tem contribuído para que o Município e o Território Litoral Norte Agreste Baiano passem a ser expressão da produção agropecuária e a ter nesse setor um forte fator na economia, produzindo mais alimento e aumentando a geração de trabalho e renda (EFARA, 2019, p. 4).

A partir desse recorte, percebemos a importância que essa unidade escolar estabelece com o meio local e regional, buscando o desenvolver a partir da formação desses jovens, que terão enquanto requisito para o ingresso na instituição: estudantes que concluíram o ensino fundamental em estabelecimentos de ensino regular ou transferido de outros estabelecimentos congêneres, apresentação dos documentos legais e serem preferencialmente agricultor (a) ou filho de agricultor (a).

Após os 4 (quatro) anos de formação, a EFARA almeja que esses estudantes sejam capazes de:

[...] compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática em cada componente curricular. Os alunos deverão, ao final do curso, estarem preparados para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento. Enfim, que tenham consolidados e aprofundados os conhecimentos adquiridos durante toda a sua vida e que sejam capazes de continuar aprendendo (EFARA, 2019, p. 8-9)

Percebemos que muito mais que se restrinja a preparação ao mercado de trabalho, essa formação busca formar cidadãos éticos e comprometidos com o conhecimento, onde a relação com o saber é entendida como cíclica, o que possibilita uma formação com maior amplitude. Numa outra perspectiva, as Casas Familiares Rurais da Bahia, tem a sua educação “voltada para a realidade do campo com foco na formação de empresários rurais, onde jovens e suas famílias se desenvolvem nas comunidades em que vivem” (ODEBRECHT, 2019).

Enquanto a proposta da Alternância, o curso é desenvolvido em dois momentos a saber: a) Aulas práticas didático-pedagógicas, laboratoriais, exercícios práticos e aulas de campo; e b) Práticas comunitárias, através do regime de alternância, onde os alunos desenvolvem projetos técnicos, junto as comunidades.

Esse tempo com a comunidade é coordenado por um dos monitores (denominação dada ao professor ou técnico de uma área específica) designado pela coordenação do curso, com as seguintes atribuições: planejamento e avaliação das atividades práticas; orientação e acompanhamento da execução das práticas agrícolas; análise e avaliação dos relatórios, atividades realizadas e práticas desenvolvidas, ou seja, em descrição trazido no Plano de Curso, EFARA (2019), o monitor e a monitora possuem:

- ❖ Capacidades técnicas e compromisso político com um projeto de desenvolvimento rural sustentável e com a agricultura familiar;

- ❖ Capacidades de liderança, animação acompanhamento personalizado dos alunos, motivando-os e estimulando-os em sua formação;
- ❖ Capacidade de comunicação que facilite relações entre diversos ambientes e pessoas que atuem no processo de alternância;
- ❖ Preparação pedagógica específica que lhe proporcione conhecimentos da realidade sócio profissional dos jovens;
- ❖ Capacidade de trabalho em equipe, maturidade afetiva, emocional, compromisso com os objetivos da associação (EFARA, 2019, p. 18).

O método de Alternância adotado pelas EFA's e CFR's diferem na relação tempo-escola e tempo-comunidade; enquanto nas EFA's, os estudantes matriculados passam duas semanas na instituição e duas semanas nas suas propriedades, nas CFR's, o tempo de estadia dos estudantes na instituição, é de uma semana, e duas semanas, nas propriedades das suas respectivas famílias, onde é colocado em prática e compartilhado com a comunidade todo o conhecimento construído na unidade escolar.

Um ponto que nos chamou atenção na proposta de formação dos estudantes da EFARA refere-se ao trabalho enquanto princípio formativo, onde, segundo o descrito em seu Plano de Curso, é entendido como: “valor fundamental, pois é ele quem gera riqueza, nos identifica como classe, e é através dele que vamos gerar novas relações e novas consciências, tanto individuais como coletivas” (EFARA, 2019, p. 13).

Onde, ainda complementando a percepção da instituição em relação a categoria trabalho, é afirmado o seguinte:

Destacamos aqui duas dimensões: acreditamos na educação combinada ou articulada ao mundo do trabalho; o trabalho como princípio educativo, significa juntar estudo e trabalho desenvolvendo as várias dimensões da pessoa humana, o trabalho como provocador de novas aprendizagens, com o paradigma prática-teoria-prática, produzindo conhecimento sobre a realidade, entendemos que o trabalho nos identifica como seres humanos por isso temos o trabalho como valor fundamental dentro de qualquer atividade desenvolvida para a nossa formação (EFARA, 2019, p. 13).

Diante de tudo trazido até aqui, podemos afirmar com certa convicção, que o modelo adotado por essa instituição, está respaldados nos seguintes elementos constitutivos, que permite uma formação ampla do indivíduo:

- Formação política, onde o estudante se percebe enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade que necessita ser transformada a partir da sua efetiva participação;

- A Alternância, que, ao contextualizar os conteúdos com as práticas cotidianas desses jovens, dá um maior grau de compreensibilidade na relação ensino-aprendizado, o que contribui na redução da evasão escolar;
- O trabalho enquanto princípio formativo, que, ao delegar funções, reforça o senso identitário do pertencimento, assim como constrói no jovem a ideia de responsabilidade;
- Autonomia, permite além de outros fatores espaços e tempos de organização e cooperação, desenvolvendo o espírito de grupo, e a capacidade de lidar com as adversidades da vida de forma coletiva;
- Relação Escola-Comunidade, que possibilita o enfrentamento das inúmeras questões que impactam a realidade da população do campo, trazendo contribuições significativas aos seus pares, ajudando no desenvolvimento local;
- Participação da Família, onde os pais agricultores têm participação efetiva nas ações de formação dos seus filhos, o que favorece no diálogo entre família e Escola.

Esses pilares por si só, já garantiriam, enquanto proposta de ensino, responder ao problema de pesquisa, mas buscamos mais que uma variável explicativa, iremos mais a fundo, tentando entender se essa proposta pedagógica realmente impacta na vida desse jovem, ao ponto de conduzi-lo a uma percepção diferenciada de outras unidades escolares, que possuam outros modelos de currículo.

E, nesse sentido, é impressionante a riqueza de elementos trazidos no Plano de Curso, que se efetiva na prática da escola, diferentemente de outras realidades educacionais, que mantém distanciamento entre o que se propõe no Plano de Curso, e o que realmente se concretiza na práxis escolar, o que demonstra uma política de projetos pautadas na gestão democrática.

### 3.5. A ESCOLA REGULAR E A NEGAÇÃO DO RURAL

Nos últimos anos o debate relacionado a temática da identidade da juventude do campo vem ganhado espaço, mesmo que de forma tímida, no cenário científico, onde os pesquisadores têm se debruçado na tentativa de explicar fenômenos relacionados a evasão escolar, processos migratórios e desenvolvimento local e regional, dentre outros.



Ao pensarmos na construção ou (re)afirmação identitária da juventude do campo, não podemos deixar de destacar três institutos fundamentais para essa compreensão, que são a escola, a família e a comunidade. Entendemos que a identidade não se mantém de forma isolada, ou seja, desconectada do contexto social, sendo ela estruturada através de redes relacionais.

Nesse sentido, ao questionarmos a negação do rural através do instituto escolar, levamos em conta a falta de diálogo escola-juventude do campo, justificada pelo fato de não reforçarem seus princípios, valores e saberes específicos, conduzindo-os a situação equivalente às teorizadas na obra de Elias e Scotson (2000), trazidas na categoria do *outsiders*<sup>15</sup>.

A tradução dessa teoria no espaço escolar está no fato de alguns estudantes da cidade subjugarem-se superiores aos seus pares do campo, pelo motivo da escola na qual estudam se encontrar inserida no local onde eles praticam predominantemente suas relações de sociabilidades.

Essa contextualização se fez necessária para dialogarmos com o cotidiano do jovem do campo, em relação aos seus colegas da cidade, que, mesmo compartilhando de condições econômicas e sociais próximas, se julgam superiores por possuírem padrões culturais diferenciados, o que nos remete às tensões da relação campo-cidade.

A forma como compreendemos a escola e suas múltiplas manifestações exige de nós uma percepção que se consolida na proporção em que fomos construídos, seja através do processo histórico enquanto ser social ou mediante a trajetória pela qual acessamos os elementos de nossa cultura. Só assim, podemos interpretar como o indivíduo enxerga a si mesmo, ao outro e o contexto no qual está inserido.

Ao nos apropriarmos dos sentidos inerentes e constitutivos da representação social da juventude do campo, além de buscar dialogar de forma direta e impactante com os atenuantes que esse processo de escolarização vem exercendo na formação desses jovens, encontramos subsídios que demonstram que a escola deveria possuir um currículo próprio que atendesse às necessidades dos seus estudantes assim como das prerrogativas locais.

Um currículo descolado da realidade possibilita diversos conflitos na permanência do jovem na escola, em particular a juventude do campo, que, além de se deslocar do centro das suas residências, cercadas pelo verde da vegetação rasteira, para um local cercado pelas estruturas de concreto das residências e comércios, são a todo o momento agredidos de forma simbólica, através de conteúdos que não possibilitam enxergar como se estabelece a dinâmica

---

<sup>15</sup> Termo adotado no título e corpo do livro de Elias e Scotson (2000), *Os estabelecidos e os outsiders*, fazendo menção ao “estrangeiro” na cidade imaginária de Winston Parva.

social ao seu redor. Diferente disso, a participação dos estudantes na construção do currículo escolar deveria ser incentivada, colocando-os numa posição de maior protagonismo, onde as conflitualidades e desafios da vida social cotidiana deles fossem trazidas em pauta.

Nessa direção, a escola não mais é vista exclusivamente como um espaço de ensino-aprendizagem, como também pelas práticas de sociabilidade juvenil. Essa ressignificação permite aos estudantes variações nos sentidos atribuídos à instituição escolar. É pautado nessa mudança de concepção que o próximo capítulo virá descrever melhor como a escola, a família e a comunidade está sendo percebido pela juventude do campo.

A incompatibilidade com processo de seriação tem propiciado ao estudante o afastamento cada vez maior dessa juventude da sala de aula e, como se não bastasse, a escola não se propõe a contextualização do seu currículo em função das transformações e aspectos locais, o que agrava ainda mais os índices de evasão.

Dadas as circunstâncias, a evasão que tratamos aqui não se remete a questões relacionadas ao distanciamento da unidade escolar, e sim da própria sala de aula. Ao passo que diferentemente da EFARA, os jovens da CEC se encontram espalhados em diversos ambientes da escola, realizando diversas manifestações de sociabilidade, sejam elas, através do namoro, do jogo esportivo ou da conversa entre eles.

Para a juventude da CEC, a escola tem adotado outra conotação frente aos estudantes do campo, nesse caso, ela tem se estabelecido como um reduto de tranquilidade, ou seja, um local que os possibilita de fugirem das exaustivas atividades domésticas e agrícolas – e não, como muitos docentes e gestores da unidade escolar pensam, através de uma visão restritiva que delega única e exclusivamente a proposta da escola baseada no ensino-aprendizagem formal. Ressaltamos que as práticas de sociabilidade não negam o aprendizado, muito pelo contrário, elas nos ensinam.

Ao situarmos os jovens do campo no processo de escolarização, percebemos nitidamente que eles não conseguem se compreender enquanto sujeitos desse processo. Contestando em muitas vezes, a importância da Escola em suas vidas. Porém, por outro lado, a Escola é ressignificada, passando a ser percebida como um refúgio das obrigações domésticas e do campo, especialmente relativas à higienização do lar, plantação, colheita, fertilização, dentre outros procedimentos.

Não saindo do contexto escolar, mas refletindo as questões inerentes a migração do jovem do campo para os grandes centros urbanos, entendemos que ele está muito mais atrelado

a uma questão vinculada de como sua identidade é trabalhada através dos institutos, que da própria ideia de uma suposta autonomia atribuída ou buscada por eles.

Permanecer ou se afastar do campo está condicionado a diversas variáveis; porém, a mais encontrada ao longo da pesquisa nos tem demonstrado as condições materiais aos quais estes jovens estão inseridos, o predominante para aqueles que estudam na escola da cidade, aqui personificados pelos estudantes do CEC, enquanto os estudantes da EFARA, apesar de alguns casos pontuais demonstrarem o desejo de saírem do campo, não demonstrado em números significativos, o que nos reforça a ideia que um ensino contextualizado e significativo, proporcionando a juventude do campo o desejo de permanência no meio rural.

Outro ponto que merece um olhar cuidadoso, refere-se à contribuição de Baiardi (2015), que ao avaliar o cenário estrutural da agropecuária da Região do Recôncavo, onde se encontra inserido o CEC, afirma existir:

Uma limitação a um plano de desenvolvimento sustentável para o Recôncavo e a existência, no território, de um número expressivo de estabelecimentos com pouca dotação de área: minifúndios. Nestes, observa-se a presença de sistemas agropastoris que não utilizam inovações tecnológicas ou de gestão adequadas e não adotam quaisquer manejos que possam sugerir preocupação ambiental. Essa categoria não apresenta potencial para aderir às boas práticas sustentáveis. A mesma deve ser objeto de atenção governamental especial, a fim de evitar a degradação dos recursos naturais já observada em vários lugares – principalmente no município que liga as cidades de São Félix e Maragogipe, que exhibe semelhança com processos de desertificação (BAIARDI, 2015, p. 90).

A falta de plano de desenvolvimento sustentável para o Recôncavo, como também, a ausência de inovações tecnológicas e desertificação destacadas pelo autor, é fruto do desinteresse de permanência geracional da população do campo, devido à ausência infraestrutura de segurança, saneamento básico e acessibilidade, que passa a ver na cidade o potencial para o seu crescimento humano e econômico, enquanto atribui ao campo as suas incertezas e decepções.

Como já mencionado por nós, o lugar do jovem do campo é onde eles desejarem estar, porém, seria leviano da nossa parte, atribuir ao poder adaptativo humano, dizer que qualquer lugar é lugar, já que deslocado do seu contexto social habitual, esse afastamento manifestado por representações do tipo: “vim para cidade devido à falta de trabalho lá na roça”, “não vejo a hora de chegar o final de semana para voltar para casa” ou “quem quer crescer tem que ir para cidade”, demonstra o quanto é contraditório o processo de êxodo campo-cidade.

Cabe-nos sinalizar que essas são frases de jovens do campo que estudaram na escola da cidade, que foram encontrados em diferenciados contextos da cidade de Salvador, e ao conversar conosco traziam uma impressão desfavorável da vida no campo, demonstrando que se, minimamente, a sua permanência fosse garantida, seria difícil terem se afastado do convívio familiar, já que o campo era o seu lugar. Diferente dos estudantes da EFARA, que não só lutam pela sua permanência no campo, como buscam o desenvolvimento da sua propriedade e comunidade, através do conhecimento adquirido na escola.

Reforçamos que está na homogeneização o maior efeito da segregação, pois ao defrontarmos o CEC com a EFARA, observamos que na primeira por possuir tanto estudantes da cidade, quanto do campo, prevalece uma educação urbana, desprestigiando o espaço rural, mesmo que o município seja prioritariamente rural, isso permite que os estudantes da cidade se percebam no grau de superioridade em relação aos seus pares do campo.

Por outro lado, ao observarmos os estudantes da EFARA, notamos que o fato do currículo da instituição não negar o conhecimento da cidade, porém dando um maior enfoque a realidade do campo, além do seu corpo discente ser exclusivamente de estudantes do campo, filhos de agricultores familiares rurais, a construção de relações horizontais relacionados ao conhecimento, sociabilidade e cooperação.

Com isso, não queremos dizer que são estudantes excepcionais, ou com comportamentos inquestionáveis. Não podemos deixar de levar em conta, que independente do meio onde eles prioritariamente exerçam as suas relações de sociabilidade, eles não deixam de ser jovens, que na sua maioria, enquadrado entre a fase da adolescência, e alguns já gozando da vida adulta. E seus comportamentos, muitas vezes condizem com a fase de transitoriedade da do desenvolvimento humano.

A partir desse ponto, podemos adotar como contribuições significativas para a Sociologia da Educação trazidas por Bourdieu, o rompimento com a construção ideológica do dom e da noção de mérito pessoal. A partir dele, tornou-se impraticável a análise das desigualdades no âmbito escolar, simplesmente como resultado das diferenças entre os indivíduos, desprezando os demais fatores supracitados.

Temos observado que educação básica, ao não se relacionar com a realidade local e sua diversidade sociocultural, não contribui para mudanças profundas nas mentalidades do campo e da periferia, onde está a agricultura e várias outras atividades vinculadas à produção material e social da vida rural que carecem de investimentos públicos para a educação escolar e profissionalizante.

Esse fato levou homens e mulheres do campo a reivindicarem que a educação básica e superior realmente supra suas necessidades de subsistência, e não mais se restrinja à ideia de investimentos assistencialistas. É imprescindível sabermos que tais ações são pautadas em um plano educacional estruturado nas bases desenvolvimentistas do país. Esses projetos inserem no campo das discussões os projetos de escolarização da juventude.

Numa tentativa de entendermos a escolarização enquanto como um *processo* que pode ser traduzido como a lógica que estrutura as práticas e ações escolares, com objetivo de se estabelecer a proposta de ensino-aprendizagem, observa-se que a juventude requer processos educativos contextualizados. Mais do que nunca, os jovens necessitam de uma formação voltada para a construção de uma consciência crítica, para instrumentalizar as relações em diversos âmbitos sociais da contemporaneidade. Portanto, a consciência crítica na convivência cotidiana pode vir a formar relações dialógicas, que certamente criam aberturas para novas organicidades curriculares nas instituições sociais onde os sujeitos da práxis (os que ensinam e os que aprendem) se encontram.

Na proposta da *escola unitária* em Gramsci (1978), o autor propõe uma educação que permita de maneira integral a formação científica paralela à profissionalizante, permitindo com isso o acesso às múltiplas capacidades humanas. A construção pedagógica é compreendida enquanto uma:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Através dessa proposta, observamos a associação da relação entre teoria e prática, a qual não se encontra diante da maioria dos contextos escolares. Em relação aos jovens do campo de Cachoeira, por mais rural que seja o seu território, estão numa cidade de cosmopolitismo e, dessa forma, mobilizada por variadas relações subjetivas vindas das redes sociais locais, regionais, nacionais e internacionais, da militância de seus pais, muitas vezes vinculados a sindicatos e/ou movimentos sociais.

Os jovens rurais, mesmo tendo papel fundamental na agricultura e afazeres domésticos, socialmente não são considerados adultos, pois não possuem uma unidade produtiva autônoma, sendo parcialmente integrados ao mundo adulto. No que está relacionado ao acesso à escola, esses jovens do meio rural têm muitas dificuldades, visto que o campo e a cidade possuem

acessos diferenciados aos bens e serviços, ocorrendo uma desvalorização do campo em relação à cidade. As dificuldades de acesso à educação para jovens que vivem no meio rural é um dos maiores problemas enfrentados na atualidade.

As maiores frequências dos jovens nas escolas são nas séries iniciais. Porém, a partir da 6ª série já se observa uma redução significativa na presença no ambiente escolar. Segundo nossas observações, um dos principais problemas encontrados está na distância, já que a maioria das escolas entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental está localizada na zona urbana. Outro fator que pode ser considerado é a inserção prematura dos jovens no trabalho agrícola, principalmente os homens.

Para Kessler (2013), os trabalhos relacionados ao acesso da juventude rural à escola têm apontado que ao redor da América Latina o desenvolvimento escolar desse público vem evoluindo, se comparado às gerações anteriores. Porém, têm sido evidenciados elevados percentuais relacionados ao abandono escolar, o que permite concluir que a educação não tem exercido um importante papel voltado ao processo de sociabilidade.

Talvez possamos afirmar que tais níveis de evasão estejam condicionados a um despreparo dos profissionais da educação, ao desprivilegiar os conteúdos condizentes com a realidade de seus estudantes. Nesse sentido, Ademar dos Santos e Luís de Almeida (2007) explicam que a educação não pode ser desproporcional às praticadas nos centros urbanos, pois:

Os atores da escola do campo também buscam um aprendizado que lhes possa proporcionar uma visão ampliada da realidade, na solução dos problemas que surgem no seu existir como um ser que vive em coletividade, que vive num ambiente onde o trabalho da terra exige não só uma ação coletiva de todos os indivíduos da família, mas também da união entre as famílias, onde estas estão assentadas (SANTOS; ALMEIDA, 2007, p. 146).

O que se presencia nas escolas é um currículo conteudista, desprendido da realidade dos seus estudantes, vislumbrando a inserção deles ao mercado de trabalho e ingresso nas Universidades. Essa formação deixa de lado a formação crítica, reflexiva e política. Essa proposta que a escola traz consigo, acaba transformando o indivíduo em mero reprodutor – no uso de uma abordagem tecnicista.

A busca de uma formação crítica prevê a resistência dos trabalhadores rurais e camponeses contra o avanço desenfreado do processo capitalista, que vem assolando esses indivíduos. O processo de formação político-ideológico é essencial no processo pedagógico, e

segundo a FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (1994) ele é entendido:

[...] como fortalecimento da pertença de classe, como ampliação de conhecimentos sobre a realidade mais geral do país e do mundo, como elevação do nível de cultura política e como cultivo permanente de uma mística revolucionária (FUNDEP, 1994, p. 37-38).

Através dessa proposta, é permitido ao jovem acessar os conhecimentos que os levem a refletir a sua própria condição em função do meio social, contribuindo com a sua permanência na terra. Porém, as construções educacionais que a grande parcela dos/das jovens tem acessado a conduz a uma falsa proposta de melhora de vida, bem como a fuga das duras obrigações do campo, como sinalizado por Carneiro (2005):

O “estudo” é, então, visto como o principal caminho para abrir novas alternativas ao “trabalho pesado”, ao pequeno retorno monetário e às incertezas sobre o futuro da agricultura, o que leva esses agricultores a vislumbrarem a cidade como uma alternativa desejável para os filhos, onde “a vida é mais fácil” em comparação ao “péssimo negócio” que representa a atividade agrícola nessa região (CARNEIRO, 2005, p. 248).

Através desse trecho, somos levados à percepção de que as condições materiais são as principais responsáveis por ditarem a relação que os/as jovens mantêm com a escola. Fechar os olhos para esses dados nos revela a perpetuação de uma estrutura que reproduz a desigualdade social, subalternizando os residentes rurais em relação aos pertencentes ao contexto rural.

Essas práticas cada vez mais têm se destoadado dos seus cotidianos. Ao passo que a escola vem se apresentando enquanto espaço para múltiplas manifestações de sociabilidade. A evasão das salas de aula tem se caracterizado como consequência desse processo, cuja obrigatoriedade da permanência do estudante no ensino formal em nada garante a aprendizagem. Segundo Gomes Neto; et al (1994):

[...] a presença na escola não é garantia de que os estudantes progridam através das séries ou, mesmo, que eles aprendam alguma coisa quando estão na escola. De fato, a obrigatoriedade do ensino pode levar a altos índices de repetência com pouco ganho na aprendizagem. Obrigar as crianças a frequentar a escola pode, na prática, ser impossível, em particular nas áreas rurais, caso as crianças tenham um papel importante em atividades produtivas (GOMES NETO; et al, 1994, p. 76).

Evidenciamos, ao longo desta pesquisa, que essa formação descontextualizada não só tem conduzido os jovens no processo de resignificação do ambiente de aprendizagem, como também tem influenciado nas características comportamentais de costumes e práticas. A escola, diante desses fatos, vem exercendo a função de refúgio das atividades laborais do campo, práticas de sociabilidade e desconstrução da identidade social dos/das jovens.



## CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE DO CAMPO

Neste capítulo, analisamos as representações sociais da juventude do campo em relação à escola, a família e a comunidade. Tentamos compreender como essas relações influenciam na elaboração dos seus projetos de vida. O interesse por esse conjunto de ideias, avaliações e formas de identificação acionados por esses jovens se consolida pelo fato de compreendermos melhor seus anseios, interpretações da realidade e a importância dessas categorias na vida da juventude, ao ponto de garantir a sua permanência ou afastamento do campo. Desta forma, as representações sociais constituem uma ferramenta fundamental de interpretação dos significados inseridos no cotidiano desses jovens.

### 4.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL ENQUANTO FERRAMENTA DE ANÁLISE DA REALIDADE DO COMPORTAMENTO DA JUVENTUDE DO CAMPO

É importante entendermos que o indivíduo, ao desempenhar um papel requisitado através do seu observador, necessita compreender os fenômenos sociais que são inerentes às manifestações e costumes individuais e/ou coletivos. Nesse sentido, ao interpretar um personagem ou uma caricatura é exigido a confiança referente a sua atuação. Diante desse fato, existe o posicionamento da coletividade em que o indivíduo representa em função do outro (GOFFMAN, 2011).

Podemos entender *representação social* enquanto um termo filosófico que ao ser expresso diante de um grupo seria compreendido como “ideias, crenças e recordações comuns, certos modos de representar o universo e especialmente o mundo humano, que se interpõem como um prisma entre o homem e sua visão das coisas e dos seres” (PANSANI, 2009, p. 125). Nas Ciências Sociais seu sentido é entendido enquanto uma categoria do pensamento que expressa à realidade.

O entendimento dessa categoria é consolidado enquanto uma importante ferramenta de análise para a pesquisa social, presente em diferentes correntes da sociologia. Nesse sentido, observamos em Émile Durkheim, o precursor das discussões referentes à *representação social*, compreendendo-a enquanto pensamento no qual as sociedades elaboram e expressam a sua realidade.

[...] A representação, dizem, não se conserva enquanto tal; quando uma sensação, uma imagem, uma ideia cessou de nos ser representada, ela cessou, no mesmo ato, de existir, sem deixar nenhum traço de si. Unicamente, a impressão orgânica que precedeu essa representação não desaparece por completo: restaria uma certa modificação do elemento nervoso, que o predisporia a vibrar novamente como vibrara da primeira vez. Venha uma causa qualquer, portanto, a excitá-lo, e essa mesma vibração se reduzirá e, em consequência, veremos reaparecer na consciência o estado psíquico que já se reproduziu, nas mesmas condições, no momento da primeira experiência. Eis de onde proviria e em que consistiria a lembrança (DURKHEIM, 2009, p. 16-17).

Em Durkheim, a representação enquanto lembrança de um determinado fato partiria da compreensão de *trauma*, cujo sentido etimológico da palavra se desprenderia das concepções médicas. Em outras palavras, essa condição estaria atrelada à possibilidade de lembrança de determinadas situações reflexas das apropriações vivenciadas anteriormente. Nesse sentido, Moscovici (2012) propõe que transitemos a categoria de representação de conceito para fenômeno.

Na reflexão de Moscovici em função da concepção de representação social em Durkheim, “abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço etc.” (MOSCOVICI, 2012, p. 45-46). Acrescentando como sua construção teórica:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Já para Bourdieu, essa concepção versa sobre o conjunto de elementos que classificam o indivíduo, assim como as percepções que permitem a esses mesmos indivíduos a classificação das coisas. De forma resumida, seria uma relação bilateral de definição entre o sujeito e o objeto, responsável pela determinação da identidade social, como podemos observar na afirmação a seguir:

[...] segundo sua repartição provável entre grupos, eles próprios classificados; as mais classificantes e as mais bem classificadas dessas propriedades são evidentemente, aquelas que são expressamente designadas para funcionar como sinais de distinção ou marcas de infâmia, estigmas, e, sobretudo, os nomes e diplomas que exprimem o pertencimento às classes, cuja interseção

define, em determinado momento, a identidade social, nome da nação, de região, de etnia ou de família, nome de profissão, diploma escolar, títulos honoríficos, etc. (BOURDIEU, 2011, p. 446).

Dando continuidade a essa análise, Bourdieu complementa ao dizer que: “os sujeitos sociais compreendem o mundo social que os compreende” (BOURDIEU, 2011, p. 446). Reforçando a ideia de que a classificação transcende as condições materiais, ou seja, para ele essa relação seria uma:

[...] ruptura com as representações comuns do mundo social (“as pré-noções” durkheimianas) e dar origem a “leis”, ou seja, relações significativas, mas no sentido de não aleatórias, entre distribuições, e o esforço para aprender, em vez da “realidade”, as representações que os agentes formam a seu respeito e que fazem a “realidade” inteira de um mundo social concebido “como representação e vontade” (BOURDIEU, 2011, p. 446-447).

Ao verificar qual representação os indivíduos ou o grupo exibem inevitavelmente através de suas práticas e propriedades, fazendo parte integrada de sua realidade social, o que também demonstra que essa realidade é mutável e condicionada. Nesse caso, apresenta diferentes percepções em relação a decodificações e interpretações diante do ambiente ao qual o indivíduo está inserido. Mais adiante, buscaremos demonstrar como são estabelecidas as relações sociais e percepções da juventude do campo em três contextos diferentes.

#### 4.2. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA, À FAMÍLIA E À COMUNIDADE PELA JUVENTUDE DO CAMPO

Na presente seção, daremos voz aos sujeitos sociais envolvidos nessa pesquisa, vislumbrando identificar as suas percepções em relação a escola, a família e a comunidade em seus contextos de vida. Os relatos inseridos aqui foram coletados através de questionário semiestruturados, organizados em blocos de perguntas na condição de estabelecer uma sequência lógica nos questionamentos que pudesse dar conta das seguintes questões: 1) O papel da escola na vida da juventude do campo; 2) Composição e estrutura familiar; 3) Aspectos da comunidade em que os jovens estão inseridos e 4) Projetos pessoais e profissionais para o futuro.

Nesse sentido, estaremos abordando no primeiro momento as três primeiras questões que se refere a escola, a família e a comunidade, deixando o último item, cuja abordagem tende

a especificar os projetos de vida da juventude do campo, para ser trabalhado na seção seguinte. Cabe-nos reafirmar que essas entrevistas foram frutos de uma relação de confiabilidade estabelecida entre entrevistador e entrevistado, sendo essencial a preservação do anonimato durante a exposição das suas falas, como já vem ocorrendo ao longo da pesquisa. Reforçamos que sempre estabeleceremos um olhar comparativo entre ambas as escolas, ou seja, o CEC e a EFARA.

- *O sentido da Escola na vida da juventude do campo*

O ambiente escolar pensado aqui é percebido enquanto um espaço sociocultural que, assim como Dayrell (1999), adota a compreensão que leva em conta o dinamismo cotidiano, colocando os indivíduos enquanto sujeitos sociais e históricos. Ou seja, ao chegar na escola, esses jovens são resultados de diversos processos educativos, que decorrem das suas relações de sociabilidade, em que, na maioria das vezes, se agrupam com indivíduos que compartilham de uma mesma visão de mundo. Nessa direção, a escola resgata o papel desses sujeitos no contexto social ao qual estão inseridos, que, por sua vez, a legitimam enquanto uma instituição, produzindo percepções diferenciadas para uma mesma realidade.

Ao responder qual importância que a Escola ocupa na vida dos jovens, o estudante (EL, 19 anos, CEC) afirma que: *“O que me atrai na escola é a resenha com meus colegas”*. Observamos, através dessa expressão, que a educação vem perdendo a partir da ação pedagógica seus objetivos, ou melhor, tem reformulado essas finalidades às condições mercadológicas, não acompanhando as transformações advindas das ressignificações juvenis.

A estudante (ER, 18 anos) por outro lado critica os conteúdos ministrados em sala de aula, dizendo serem desconexos com a sua realidade, o que causava certo desconforto para a estudante. Vejamos em sua fala.

*Eu vejo como uma tortura acordar para vir à escola. Ter que estudar essa quantidade absurda de disciplinas, que eu não sei nem para aonde vai, nem tampouco em que lugar eu vou usar, isso é, se vou usar! Como meus pais dizem, “tem que estudar para ser alguém” então não adianta ficar aqui me lamentando. Não quero ficar o resto da minha vida pegando aqueles ônibus velhos, quero ter um bom emprego para dar condições melhores para a minha família (ER, 18 anos).*

Através dessa rica fala de uma das alunas do 2º ano do ensino médio do CEC, observamos uma repercussão que sugere afastamento da função social da escola ao se constituir enquanto espaço de violência "como uma tortura". Essa é uma das afirmações imbuídas de uma profunda confiança de que a Educação é uma grande chave para a superação dos problemas da vida – a expectativa de um futuro diferente para suas vidas como forma de superar as dificuldades que encontram no presente; ou seja, como bem pontua Carneiro (2005), está na condição de deixar de ser ninguém para se tornar alguém na vida. Vê-se aqui o superlativo da contradição.

No que se refere ao corpo docente implicado na prática escolar, é possível afirmar a necessidade de explicitar a contextualização dos conteúdos a partir da realidade cotidiana dos estudantes. Inversamente a esse discurso, um estudante da EFARA, descreve a importância da escola da seguinte forma:

[...] é uma instituição de ensino que desde os primeiros passos incentiva junto a seus profissionais da gestão aos alunos caminharem a serem grandes profissionais capacitados e donos do seu próprio negócio. Além disso a EFARA instrui seus alunos a serem alunos críticos a respeito de questões que necessitam ser debatidos no meio da comunidade e sociedade, e que tem grande importância em diminuir o êxodo rural dos alunos que dela estuda (CS, 4º ano, 2019).

A práxis pedagógica, o lugar da escola na vida do aluno, um currículo significativo que dialoga com a realidade desses estudantes, possibilitam reflexões no sentido de ressignificarem o olhar do jovem em relação ao espaço que estão inseridos. O que fica evidenciado nas falas anteriores. Enquanto o estudante da escola da cidade percebe a escola como um espaço de sociabilidade, para o estudante da escola do campo, percebe como um ambiente para preparação profissional e formação crítica.

Outra questão que merece nossa reflexão está no ponto de interseção nas duas falas dos estudantes do CEC, onde a Escola surge como uma espécie de fuga das obrigações agrícolas e domésticas, além da possibilidade de interagir com seus pares. Esse processo de socialização possibilita a multiplicidade de vivências e interações, refletindo de forma positiva em relação ao amadurecimento e desenvolvimento das suas percepções sociais. Nesse sentido, Sposito (2005) afirma que:

[...] Aqueles que não encontram fora do espaço escolar possibilidades de interações ricas nos grupos de pares, nas formas de lazer e de consumo ou na produção cultural compartilham esse universo simbólico carregado de

expectativas e esperam realizá-las enquanto estudantes (SPOSITO, 2005, p. 123-124).

Essa realidade atinge grande parte da juventude do campo. Resultando na reconfiguração das funções normativas que comumente seriam atribuídas à escola. Para esses jovens, a permanência no campo implica na continuidade de um processo de reprodução das práticas laborais dos seus pais, assim como, no que se refere a sua subsistência, onde ambas as situações conotam para eles um sentido negativo.

Outra questão na qual recaíram nossas atenções está relacionada ao fato da discriminação sofrida no ambiente escolar. Nesse aspecto, observamos motivos diversos, dentre eles a cor da pele e o tipo do cabelo, a gravidez, entre outros. Porém, alguns desses entrevistados foram taxativos ao apontar a localidade na qual residem como motivo de rechaça por parte dos demais colegas moradores de áreas urbanas do município. Esses dados remetem à contribuição de Jane Rios (2011), conforme apresentamos quando tratamos da política na formação identitária, em que a estigmatização desses alunos provenientes do campo demarca um território de desigualdade social no ambiente escolar.

A desconstrução da identidade rural realizada pela Escola leva esses jovens, pouco a pouco, a romperem com suas raízes. Observado através dos posicionamentos referentes aos seus projetos profissionais e de vida. Dessa forma, eles não conseguem interligar seus projetos com áreas técnico-científicas que contribuam com o âmbito social em que estão inseridos, pois os mesmos nas atividades laborais exercidas pelos seus pais uma total desvalorização.

Esta pesquisa nos revelou, dentre outras questões, o condicionamento inconsciente das práticas cotidianas desses jovens que estudavam na escola da cidade. Observamos que a maioria dos jovens afirmaram não trabalhar, porém, na prática, não foi o que se revelou através das visitas ao meio rural. A questão estava na desvalorização da prática laboral do campo ser tratada como uma espécie de subemprego. Onde, para muitos desses estudantes, o sucesso estava em exercer a função de balconistas nos estabelecimentos comerciais da cidade, devido ao exemplo dos seus colegas de sala que residiam na cidade. Para muitos deles, isso era mais importante que contribuir no desenvolvimento da propriedade particular da sua família.

Nas visitas ao município de Cachoeira, realizadas nos povoados do Alecrim, Murutuba, Tabuleiro da Vitória e Padre Inácio, observamos algo que se refletiu de forma inusitada, ao momento em que buscávamos interpretar os dados. Pois, boa parte dos estudantes que declararam na entrevista não trabalhar, foram encontrados nas atividades de plantio, adubação e colheita. Ao questionarmos sobre tal contradição, a resposta de um dos estudantes foi a

seguinte: “*aonde já se viu trabalho sem dinheiro?*” (JR, 16 anos). Isso é explicado pelo fato do trabalho não gerar nenhuma espécie de capital, seja ele econômico ou simbólico, o que de certa forma valoraria o papel e a percepção social desse indivíduo.

Observamos, através da fala desse estudante, que a concepção de trabalho está diretamente ligada à condição remuneratória. O trabalho, enquanto necessário para própria subsistência, ou dos seus familiares, na concepção dele, e de muitos outros, não poderia ser interpretado com esse significado. Reforçando essa percepção a estudante (BT, 17 anos) afirma que: “*o que faço pode ser considerado exploração, obrigação ou necessidade, só não pode ser entendido como trabalho, pois não recebo nada por isso, nem ao menos tenho carteira assinada (risos)*”. Corroborando para essa reflexão, Guimarães (2005) afirma que:

[...] erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho (fundando-o seja na ética, seja na necessidade, seja na argüição de direito) e padrões de interpretar o significado subjetivo do seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou auto-realização) os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens (GUIMARÃES, 2005, p. 171).

Nesse sentido, chegamos à seguinte conclusão: a concepção de trabalho elaborada pelos estudantes está relacionada ao valor de troca entre a mão de obra e a remuneração monetária. Para a juventude do campo do CEC, o trabalho era compreendido enquanto um mecanismo de subsistência, que garantia a sustentabilidade familiar, além de ser uma forma de participação nas obrigações do lar. Diferente da percepção dos estudantes da EFARA, onde o trabalho é a mola propulsora da práxis pedagógica e do desenvolvimento do campo.

Assim como no trabalho, a escola não é entendida enquanto uma possibilidade restrita de ensino-aprendizagem, cujas práticas eram descontextualizadas das suas vivências, como afirma o estudante (Br, 18): “*a escola é um local para as pessoas não ficarem burras*”. A reflexão que podemos tirar através dessa fala é que, mesmo se distanciando de termos inapropriados aos olhos do universo acadêmico, tal fala é reproduzida inúmeras vezes através dos seus pares. Evidenciando, a partir dessas percepções, a estruturação de um *habitus* escolar internalizado pelos seus pais e reproduzido através de gerações.

- *O sentido da Família na vida da juventude do campo*

Acreditamos que o conceito de Família trazido pela metodologia do Censo Demográfico do IBGE, de 2010, que a define como: “conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco na unidade doméstica” (IBGE, 2020), não seja capaz de dar conta da realidade da população do campo, que apesar de englobar um considerável público amostral, despreza do seu bojo, as ligações através da união estável, já reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal – STF, desde 2019 (STF, 2020), ou até mesmo aquelas que por laços de afetividade são incorporados ao núcleo familiar.

Nesse sentido, melhor que estabelecer um modelo padrão, preferimos adotar o conceito trazido pelo Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM (2020), que traz uma reflexão a cerca de uma categoria que se encontra “em construção”, já que as famílias são parte integradas de uma sociedade complexa, e que vive em constantes transformações. E nessa especificidade buscamos entender como essa estrutura familiar contribui no aspecto de (re)afirmação identitária.

Ao questionarmos a juventude do campo a respeito da importância e composição familiar, obtivemos inúmeras descrições que ao final conduziram a nossa interpretação em um só caminho, ao qual, descreveremos ao longo dessa abordagem. Como estávamos tratando de realidades diversas, esperávamos obter sentidos atribuídos a família de forma diferenciada, mas para nossa surpresa, quase sempre encontramos nas representações da juventude do campo sentidos bem próximos.

Na fala de um estudante do 1º ano da EFARA, ele descrevia a família da seguinte forma: *“são 4 componentes, eu, mãe, padrasto e sobrinha. A relação familiar é boa, não conversamos muito por causa do trabalho. Minha mãe e padrasto trabalham e chegam tarde e somos unidos”* (EG, 1º ano, 2019). Esse jovem nos revelou que a atividade do padrasto e da mãe eram exercidas em área urbana, sendo a agricultura um meio de subsistência acessória. Isso é interessante, pois ele busca na escola, a qualificação necessária para potencializar o trabalho que os pais não puderam exercer de forma integral.

Outro estudante da mesma série da EFARA descreveu a sua família da seguinte forma: *“meu convívio familiar é composto por minha mãe, irmão e cunhada. Vivemos em harmonia. Às vezes brigamos, como toda família feliz”* (SC, 1º ano, 2019). Uma outra fala, de uma aluna do 2º ano da EFARA, se posicionou em relação a sua família da seguinte forma: *“a minha base familiar é composta por 3 pessoas: eu, minha mãe e meu pai. A nossa relação é boa. Temos*



*uma relação muito boa de companheirismo, onde não esquecemos nada uns dos outros”* (SJ, 2º ano 2019). Observem que em ambos os casos independente da composição familiar, os jovens possuem uma boa relação de convivência.

Ao realizarmos uma breve reflexão a partir das representações tratadas até aqui, chegaríamos ao entendimento de que, se por um lado a família não contribui através do exemplo para o desenvolvimento nas áreas da agricultura familiar, por outro, incentivam seus filhos na busca de conhecimentos que contribuam para o crescimento e desenvolvimento da produção rural. Não só isso, também observamos que através da transmissão de valores por parte dos pais, e absorção desse incentivo por parte dos seus filhos, o espaço rural adota uma conotação positiva. Nesse sentido, Dubet (2004) destaca que a família possui um papel fundamental na garantia de uma escola equânime e justa, pois, para ele:

Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição. Podemos tranquilizar-nos, isso não convida nem à acomodação nem à demagogia (DUBET, 2004, p. 552-553).

Infelizmente, não encontramos o mesmo cenário descrito anteriormente com os estudantes do CEC que, por sua vez, não tinham o mesmo incentivo por parte dos pais. Para eles, o principal motivo para estarem na escola, como já mencionado em outros momentos dessa pesquisa, era o fato de não terem que trabalhar nas duras práticas laborais do campo, como descritas por eles. Estar na escola era uma alternativa a descontinuidade das vidas difíceis dos seus pais, e isso comparado a exemplificação anterior, refletia e impactava de forma negativa em suas vidas.

Outro ponto, que vale nosso olhar, refere-se ao fato da harmonia do lar, elemento que contribui de forma qualitativa na vida escolar do jovem. Com isso, não estamos atribuindo o bom desempenho escolar a essa uma única variável, só estamos destacando a importância desse ponto na adaptação do jovem em um novo método pedagógico, em que seu afastamento do convívio familiar consiste em aproximadamente duas semanas, o que dificultaria se existisse tensões familiares no período de alternância na propriedade familiar.

A fala da jovem SJ do 2º ano nos abre um espaço para o debate referente à abertura do diálogo entre os jovens e seus pais, rompendo barreiras em assuntos que afligem a juventude em geral, como a gravidez na adolescência e uso de drogas. Vale ressaltarmos que essa não é

uma temática negligenciada pela escola de origem da jovem, porém, ela se sente confortável para conversar sobre tal assunto com seus pais, mesmo que na maioria das vezes o resultado dessa troca não resulte no que o jovem aguarde enquanto resposta.

Com a dinâmica extremamente corrida de nossa sociedade, os filhos dos trabalhadores têm se encontrado em grande fragilidade informacional, mesmo vivendo numa sociedade da informação. Parece conflitante e contraditório, mas os jovens apesar de todo o leque de informações que adquirem hoje serem diferentes de gerações passadas, a dificuldade persiste no fato de filtrar essas informações transformando em conhecimento. E, nesse sentido, o professor que deveria exercer a função de intermediador do conhecimento na relação ensino-aprendizado, passa a exercer atribuições inerentes a função de psicólogo, médico, assistente social, dentre outras funções que só tende a se multiplicar a cada momento que a família se afasta da escola.

- *O sentido da Comunidade na vida da juventude do campo*

Ao iniciarmos esse ponto da discussão referente à Comunidade, cabe-nos buscar uma definição explicativa, porém, ressaltasse que não existe consenso em torno da sua especificidade teórica. Nessa direção, queremos compartilhar com os sentidos que levam a esse conflito, que está respaldado nos diversos aspectos cuja categoria encontra-se fundamentada, que diferem devido a abordagem social, antropológica, política, cultural, geográfica, dentre outras.

Na particularidade do objeto dessa pesquisa, podemos dialogar mais de um desses aspectos. Já que, ao tratar da Juventude do Campo, estamos falando de um grupo socialmente definido, com práticas culturais próprias, inseridos em um território geograficamente delimitado. Diante do exposto, corroboramos com o conceito elaborado por Mendes *apud* Silva; Hespanhol (2020), que define como:

[...] pequenas aglomerações mais ou menos concentradas e que apresentam um alto índice de parentesco. As famílias estabelecem uma organização de vizinhança, criando um sentimento de localidade e identificação. Esses aspectos conferem às famílias, de uma determinada comunidade rural, uma identidade geográfica e social (MENDES *apud* SILVA; HESPANHOL, 2020, p. 365).

É nessa relação entre vizinhança e familiaridade que definimos a nossa percepção de comunidade rural, ao tempo que introduziremos as representações dos estudantes em relação às suas respectivas comunidades, para entendermos como a partir da sua estruturação, ocorrem contribuições correlatas ao seu perfil identitário.

*É um local bem organizado, tem seus problemas como qualquer outro lugar, mas os moradores são bem tranquilos, tenho boa convivência com todos os líderes da comunidade. Não tenho muitos amigos por lá, mas os que tenho são verdadeiros. Um aspecto negativo é que as pessoas não se organizam para algo na comunidade (NF, 2º ano, 2019).*

No primeiro momento ao interpretarmos a fala dessa estudante, percebemos contradições na sua argumentação, se compararmos o começo e o final do seu discurso, pois, ao mesmo tempo que ela considera a sua comunidade organizada, reivindica ao final por organização. Segundo explicação a própria estudante, ao dizer que a sua comunidade era *um local bem organizado*, ela estava se referindo aos aspectos estruturais e de paisagem, enquanto, ao destaque negativo: *as pessoas não se organizam para algo na comunidade*, ela estava se referindo ao fato dos membros da sua comunidade não atuarem coletivamente em prol de interesses coletivos.

A leitura que fazemos através do discurso dessa estudante, é o fato dela querer reproduzir a dinâmica escolar em sua comunidade, demonstrando uma vinculação e pertencimento através da práxis da Pedagogia da Alternância. Isso é uma evidência que nos apresenta o impacto da escola agindo no comportamento dos estudantes. Os estudantes da EFARA, costumam ter boa convivência em suas comunidades, o que se replica nas atitudes na escola. O comportamento aqui pode ser interpretado como uma relação de mão dupla, da mesma forma que a comunidade impacta no comportamento do jovem na escola, a escola impacta no comportamento do jovem na comunidade.

*É uma comunidade rural onde todos os moradores vivem ou necessitam da prática das atividades agropecuárias para garantir sua subsistência. Meus laços de amizade é principalmente dentro da comunidade, e também nas comunidades circunvizinhas, no entorno minha comunidade precisa de melhorias em relação a políticas públicas que estão pecando, como na falta de uma praça de lazer, esporte e saneamento básico, enfim precisa melhorar essas questões principalmente na questão de trabalho que praticamente não tem disponíveis para a comunidade (SS, 4º ano, 2019).*

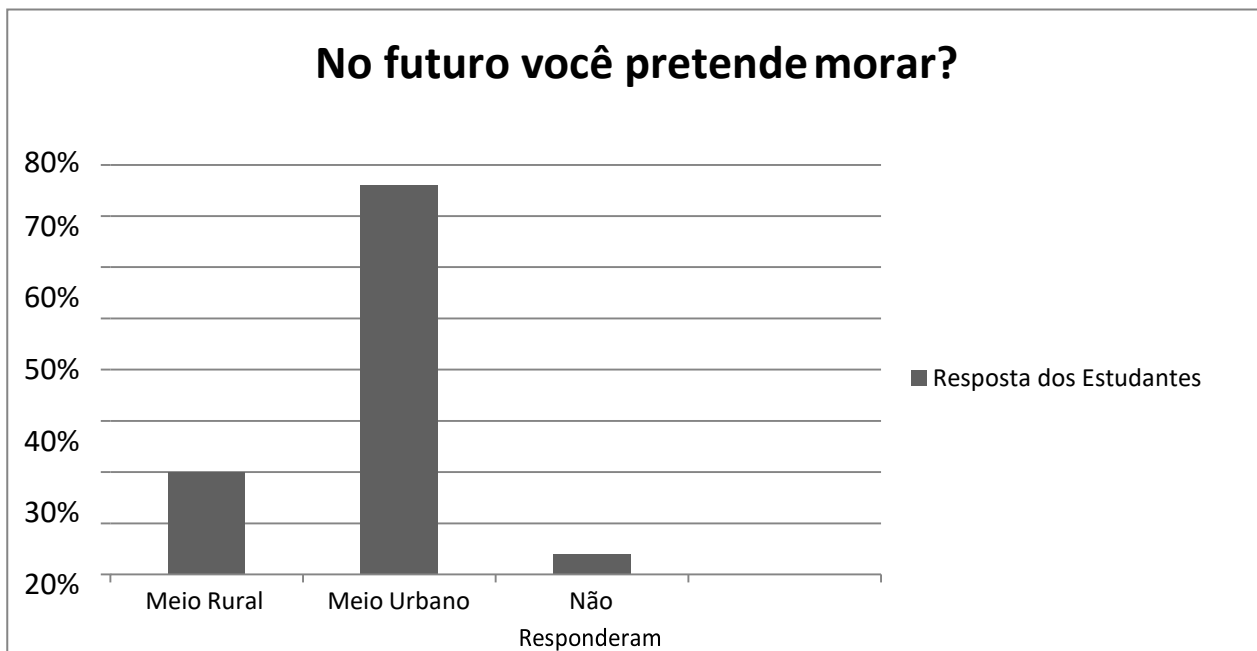
Nesse recorte, observamos na fala do estudante da EFARA a vontade de transformar o seu lócus habitacional, conclamando os poderes públicos na adoção de medidas de melhorias. O que vale destacar aqui é o fato que ao identificar os problemas presentes em sua comunidade, ele não manifesta uma vontade de migrar de lá para um outro espaço que garantisse melhor qualidade de vida. Muito diferente de grande parte dos estudantes do CEC, que não só desqualificavam seus espaços residenciais, como demonstravam através das suas falas a vontade de migrar para outro contexto que lhe proporcionasse melhor bem-estar.

Dentre as entrevistas realizadas com os estudantes da EFARA, observamos replicações nos sentidos que eles atribuía à sua comunidade, não sendo necessário reproduzirmos outros olhares que refletisse na mesma direção. Em tudo que trouxemos até aqui através das exemplificações mencionados, vem corroborando na iluminação do objeto e confirmação da hipótese formulada.

#### 4.3. O SENTIDO QUE A JUVENTUDE DO CAMPO ESTABELECE AO PROJETO DE VIDA

Diante do que foi discutido até aqui, reforça-se a ideia de que o campo mesmo pensado enquanto um espaço produtivo, prazeroso e atrativo, não é contemplado através dos projetos de vida dos jovens que estudam na escola da cidade. Entretanto, aqueles que estudam na escola do campo já possuem um olhar diferenciado em relação aos seus projetos de vida, buscando na maioria dos casos listados a permanência no meio rural.

Gráfico 02: Projeto de vida



Fonte: (Santos, 2013, p. 94)

Os dados demonstram claramente como a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, vem desconstruindo nesses jovens o sentido de pertencimento – categoria presente no entendimento do processo de identidade do indivíduo – ao espaço rural, levando-os cada vez mais ao distanciamento das culturas locais.

Evidenciamos através do questionamento que a maior parte dos entrevistados não pretendia permanecer no meio rural após o término dos estudos. Atingindo os seguintes números: dos 74 questionários destinados aos estudantes do meio rural, 20% responderam em relação à permanência no meio rural, 76% dos entrevistados preferiam residir no meio urbano, enquanto 4% não souberam ou não quiseram responder à pergunta.

A vontade de residir nos centros urbanos estava imbricada às condições e ofertas de emprego, assim como em relação ao seu deslocamento, situação que pode ter explicação conforme Carneiro (2005):

A escola preenche, idealmente, uma condição para a realização dos projetos individuais, o que, na maioria das vezes, implica a saída da localidade, trazendo consequências negativas para o processo sucessório nas famílias de agricultores, principalmente daqueles cuja reprodução social não é satisfatoriamente garantida pela atividade agrícola (CARNEIRO, 2005, p. 251).

Além de explicar o fenômeno, Carneiro aponta consequências da ação da escola para a desorganização da reprodução social das famílias rurais. Os dados aqui apresentados reforçam no sentido de demonstrar o papel ideológico que a Escola exerce na percepção e representações desses jovens, em relação à construção dos seus projetos profissionais de forma a distanciá-los das suas próprias realidades. Não podemos deixar de reforçar que as entrevistas que resultaram nos dados contidos no relatório supracitado, mesmo direcionado aos jovens em idade escolar, realizaram-se fora desses espaços.

É relevante esclarecer que as ideias construídas em relação à cidade e ao campo têm conteúdos e desenvolvimentos históricos específicos. Sendo que a esses dois meios são dados, em cada época distinta, significados diferentes, associado a ideias diversas. Para a juventude, os espaços rurais e urbanos são vistos como parte de um processo que experimentam em seu cotidiano, articulando de forma que possa suprir suas necessidades imediatas.

No que se refere à divisão social do trabalho no campo, observamos que as meninas possuem uma autonomia que alternam entre a restrição e acumulação, de trânsito e funções respectivamente. Se por um lado elas são restringidas ao trânsito no meio rural, no que condiz na utilização dos espaços rurais públicos de lazer, por outro lado, sofrem com a acumulação de funções, desde os afazeres domésticos (higienização do lar, das roupas e dos utensílios), até as atividades do campo.

A maior queixa por parte dos meninos está na longa e exaustiva jornada no trabalho em atividades agrícolas. Porém, compensatoriamente a isso, em relação as meninas, eles possuem uma maior autonomia, o que os permite frequentarem com maior amplitude os espaços rurais de lazer. Esse panorama faz com que os jovens busquem em espaços alternativos, ao exemplo da escola, a compensação desse desgaste, ressaltando que esse é um perfil encontrado com maior frequência na escola da cidade, cuja dinâmica pedagógica não dialoga com o contexto rural.

Nesse ponto, iremos aprofundar o debate a partir da fala da juventude do campo, assim como, destacaremos seus anseios, temores e expectativas para o futuro. Buscando com isso interpretar quais os projetos pessoais e profissionais para o futuro construídos por eles, o que nos respaldará na caracterização do seu perfil identitário. Com a fala do estudante GC do 1º ano do ensino médio da EFARA, ao ser questionada sobre qual seria o seu projeto de vida, nos respondeu o seguinte: *“quando finalizar os estudos na EFA, irei fazer faculdade de medicina veterinária, me tornando uma pessoa independente, e montado minha clínica veterinária”* (GC

1º ano - EFARA, 2019). Perceba, que a estudante, ao traçar seu projeto de vida, ele se encontra em diálogo com o meio rural e nos revela um protagonismo em sua atuação.

Diante de tal fato, recordamos uma fala que nos marcou, referente a uma dupla de estudantes do campo que estavam sentados no pátio do CEC, e ao serem questionados sobre seus planos para o futuro, um deles respondeu: “*pretendo ser policial federal*” (Estudante 1, 2º ano, CEC, 2019), ao indagar sobre o que motivava ele a buscar essa função, o mesmo respondeu: “*pelo salário e estabilidade*” (Estudante 1, 2º ano, CEC, 2019). Se fizermos uma análise do discurso a partir dessa fala, percebemos que o medo desse estudante pensar o campo enquanto alternativa, estava na desvalorização do trabalho do campo, e na incerteza laboral.

Facilmente, poderíamos ser questionados o porquê desse entendimento, já que permitiria um leque vasto de interpretações, e a nossa resposta se respalda em outra fala desse jovem: “*trabalhar no campo a cada dia está mais difícil, é muito trabalhador para pouco trabalho*” (Estudante 1, 2º ano, CEC, 2019). Com a influência tecnológica e a dilatação urbana, o campo tem sofrido o impacto, e com isso, reduzindo os seus postos de trabalho.

O colega ao seu lado, não se distanciou desse pensamento, porém, ao ser questionado sobre o projeto e vida, ele respondeu que almejava ser jogador de futebol, dizendo que seria a melhor forma de garantir uma condição de vida melhor para a sua família. Reforçando a ideia de dificuldade relacionada ao trabalho do campo, como também, a ausência de postos de trabalho (Estudante 2, 2º ano, CEC, 2019).

Ser do campo e estabelecer projetos que dialoguem com a realidade do campo, demonstra uma identidade consolidada de pertencimento ao meio rural. Isso não quer dizer que esses são melhores do que outros que não desenvolve da mesma forma, já que muitas vezes, a realização de trabalhos díspares do seu contexto sócio-histórico, pode ser interpretado como uma necessidade de permanecerem em seu lócus de produção e reprodução da vida social.

Um exemplo disso é observado na realidade do município de Cachoeira, que ao encontrarmos um estudante do campo atuando numa rede hoteleira, ou casa de materiais de construção ou supermercado, é uma forma de garantir uma remuneração fixa que permita sua subsistência, e de seus familiares, ao tempo que não os obrigam a se afastarem por total da realidade do campo.

Um outro estudante da EFA, ao abordar sobre o seu projeto de vida, ele menciona que deseja “*ter uma fazenda com criação de animais, casa agropecuária e viver de uma forma tranquila no campo e ecológica*” (JC 2º ano - EFARA, 2019). Viver no campo para esse estudante, está na sintonia com a natureza, e essa conexão reflete em uma vida tranquila, que

para muitos que que tiveram uma experiência na capital baiana relatam terem sintomas referente a cefaleia, ou melhor, dor de cabeça.

Ao longo dessa seção, poderíamos reproduzir diversas falas dos estudantes da EFARA, que consubstanciaria a realidade de permanência no campo, pois, dos questionários analisados, na sua maioria tivemos enquanto resposta, a permanência no campo, e exercendo funções correlatas, o que nos demonstra que a educação fornecida por essa EFA, reafirma uma identidade com o lócus do jovem, e se quisermos justificar através de realidade divergentes, entre os municípios, vamos perceber que ambos os espaços rurais possuem dinâmicas e dificuldades bem próximas, sendo que, quanto mais a escola possui um diálogo com o contexto do campo, favorece na compreensão da realidade e na reflexão e resolução de possíveis problemas consolidados no bojo do seu contexto social.

Já no CEC, o que se apresentava enquanto regra na EFARA, se consolidava enquanto exceção. Já que os estudantes em sua maioria não percebiam o campo como um lugar potencialmente produtivo para o desenvolvimento socioeconômico. Ficar no campo é sempre visto numa visão reducionista do atraso. E nesse caso, a escola possui a sua parcela de culpa, pois não possui um currículo que ao mesmo tempo que dialogue com a realidade local da cidade, deveria fazer o mesmo com o campo, que aqui é esquecido e negado.

#### 4.4. A FORMATURA DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA DA EFARA 2019: O PASSADO E O FUTURO REPRESENTADO NO DISCURSO DO ORADOR DA 11ª TURMA

Nessa seção, faremos análise de fragmentos do discurso proferido pelo Orador da 11ª turma de Técnicos em Agropecuária da EFARA, onde, ao abordar a trajetória percorrida pela turma, durante os 4 (quatro) anos, nos trouxe uma narrativa que ilustra toda nossa construção teórica produzida ao longo dessa pesquisa.

*Parece um tanto absurdo, mas foi exatamente o que ocorreu, os sussurros do passado que diziam “corra atrás”, “estude”, “siga em frente”, “você é capaz” tornaram-se furacões e mudaram nossas vidas. E todos esses acontecimentos fizeram com que estivéssemos aqui hoje (EFARA, 2019).*

Como trabalhado ao longo dessa pesquisa, percebemos que a educação quando contextualizada e significada, produz sentido na vida do estudante, permitindo refletir o seu



próprio contexto, conduzindo-os a resolução de problemas enfrentados no seu cotidiano, o que podemos atribuir o caráter emancipador. No recorte em questão, é evidenciado pelo estudante a importância do apoio por todos envolvidos, o que possibilitou a sua chegada na reta final.

Percebam que essa realidade não difere de outras unidades escolares, o que não podemos conferir um aspecto especial em suas respectivas trajetórias, mas ao analisarmos o próximo fragmento de texto, é notório a importância que a escola teve na vida desses estudantes, e isso sim, é motivo para um olhar especial.

*Esperamos concluir a escola durante tanto tempo, que agora, no fim, vemos quanta falta ela nos fará. Sentiremos saudades das risadas, das brincadeiras, até mesmo dos puxões de orelha, mesmo que esse último nem tanto. Sentiremos saudades do local, do cheiro dos livros novos, e sem dúvida alguma, do lanche também (EFARA, 2019).*

A escola marcou seus corpos, através do seu currículo que dialoga com a teoria e prática, dentro dos contextos das suas vidas. Não só isso, o método da Pedagogia da Alternância, onde ficavam duas semanas em casa e duas semanas na escola, criou um vínculo forte com a instituição, como também reforçando o senso de pertencimento desses jovens com a escola.

Caminhando no entorno da EFA, observamos o nível de organização entre esses estudantes, que vai desde a higienização dos ambientes, utensílios e roupas, até a manutenção de toda a área onde a escola encontra-se inserida, como capinagem do gramado ao redor da instituição e do campo de futebol, podagem das árvores e organização do poleiro, chiqueiro e pasto.

*Hoje somos finalistas, mas nem sempre foi assim. Em 2016 quando entramos na EFA, foi acima de tudo uma fase de adaptação. Adaptação a uma escola maior, à novos colegas, uma experiência nova. Muitas disciplinas e professores exigentes, e com um grande potencial do ser profissional, mas, todos com um mesmo propósito, ao qual, estamos concluindo hoje depois de 4 anos de uma grande caminhada e luta, caminhada onde vivemos vários momentos tristes: a ausência da família, onde muitas vezes atrapalhava o nosso desempenho; a distância dos amigos; a perda dos colegas que não conseguiram concluir hoje; a ausência dos namorados e namoradas; a perda de entes queridos; as chamadas de atenção; as sessões que estávamos na EFA e psicologicamente estávamos em casa; a convivência que de certa forma foi forçada entre nós meninos e meninas, e que atrapalhou bastante a amizade; as decepções dos colegas por nos ferir em alguns momentos; os momentos de carência; a desconfiança pelo fato de um não confiar no outro, e que pena que só viemos confiar no final do curso; os nossos julgamentos; ou simplesmente por não termos coragem de assumir nosso erros, e pensar no*

*outro, e muitas outras dificuldades que se tornaram tristeza na nossa caminhada (EFARA, 2019).*

A fase de adaptação, que consiste no primeiro período de internato em duas semanas, é talvez o período mais complexo para a maioria dos estudantes, e isso, se perdura em boa parte do primeiro ano. Como já mencionado em outras fases da pesquisa, independente do ambiente que eles desenvolvam prioritariamente as suas relações de sociabilidade, campo ou cidade, não podemos esquecer que eles não deixaram de ser jovens, que possuem manias, complexos, desafios, desobediências, entre outras características típicas da juventude, como também são impactados por se encontrarem distanciados do seio familiar.

*Nossas notas, que algumas conseguimos alcançar o objetivo, e isso nos deixava alegre, aliás, que jamais serão esquecidas. Também quando todos se reuniam para algumas comemorações. Mas com a ajuda de todos aqui presentes, à nossa família, dos professores, dos funcionários, dos nossos amigos, ultrapassamos a cada dia esses desafios (EFARA, 2019).*

Qual o papel social da Escola? Esse é um questionamento que levaram inúmeros pesquisadores na busca dessa resposta. E talvez não exista uma única resposta, mas a que melhor se adequa a realidade da pesquisa, seria na condução do indivíduo ao processo emancipador. E para alcançar, tal objetivo, se faz necessário a participação de todos integrantes da comunidade escolar: família, professores, gestão, funcionários e comunidade. Onde todos atuarão em prol de um interesse comum. E isso possui grande significado na vida dos estudantes, que demonstram o seu reconhecimento nas atitudes e depoimentos.

*Nada foi fácil e aprendemos que nada será. Aprendemos entre muitas coisas que a pontualidade é importante, que as regras são para ser respeitadas, que devemos ser solidários uns para com os outros, que devemos fazer valer a nossa voz, que sem esforço não se vai a lado nenhum, que o que alcançamos hoje é só uma pequena parte do que ainda podemos alcançar (EFARA, 2019).*

Desde os primeiros dias de convivência na unidade escolar, são transmitidos aos estudantes do 1º ano do Curso de Técnico de Agropecuária da EFARA (Calouros), um conjunto de regramentos institucionais que condiciona o comportamento dos jovens. Esse primeiro ano é um dos mais difíceis, segundo relato dos próprios jovens. Arelado a isso percebemos um empoderamento do pertencer ao campo fortalecido a todo instante através das práticas pedagógicas e formações paralelas.

Diversas foram as vezes que, de forma direta ou indireta, esses jovens reafirmaram para nós a importância de pertencerem ao campo, assim como, na utilização do conhecimento adquirido na escola, favorecerem as suas famílias e comunidades. Já no CEC, esse cenário era bem distante dos encontrados na EFARA. O comportamento da juventude do campo, na escola da cidade, como já demonstrado anteriormente, eram disfuncionais em relação a proposta pedagógica da escola.

A ideia aqui não consiste em enaltecer os estudantes que permanecem estudando na escola do campo, enquanto se desqualifica os estudantes do campo que vão estudar na escola da cidade. Longe disso, buscamos aqui a partir de um estudo comparativo, demonstrar como a escola da cidade não tem cumprido a sua função social de contextualizar o conhecimento, dando significado aqueles que são os principais interlocutores.

*Hoje despedimo-nos, com a certeza de dever cumprido. Mas em breve tentaremos esconder de todos que sentimos saudades de nossa escola, afinal, é aqui que passamos maior parte de nossos dias. Não sentiremos saudades somente da sala, mas dos trabalhos práticos, as viagens a Coopera, visitas as propriedades, ida ao centro de convenções, a jornada em Crisópolis, a ida ao cinema e também outras viagens que talvez, passaram despercebidas por nós, mas jamais serão apagadas de nossas lembranças e do nosso coração (EFARA, 2019).*

Ao longo dos quatro anos em que os estudantes protagonizaram a pedagogia da alternância, foram suficientes para estabelecerem entre seus pares, professores e monitores, vínculos que extrapolavam a mera relação institucional, ressignificado a um sentido familiar, onde percebíamos um clima de harmonia entre eles. Ora, muitos poderiam questionar o fato de uma falsa representatividade na busca de impressionar ou desfocar o olhar do pesquisador, afim de construir uma imagem positiva do ambiente.

A questão é que o espaço estava sempre disponível ao acesso, sem uma previa consulta de visita ou com exigências burocráticas como tivemos na visita a Casa Familiar Rural - Presidente Tancredo Neves, onde tivemos de agendar uma visita, com antecedência que ultrapassava um mês, e, mesmo assim, não contamos na pesquisa com a participação dos jovens do campo. Para reagendar uma nova visita, foram apresentados inúmeros dificultadores, que levaram à exclusão dessa amostra no centro dessa pesquisa.

O que queremos reforçar aqui é o fato de nosso olhar não se encontrar viciado, nem tão pouco, induzidos numa falsa descrição da realidade. Além de tudo que já mencionamos a partir do recorte textual em questão, ressalta-se o fato da escola, não restringir o debate e o

aprofundamento somente a sala de aula. Esses estudantes tinham vivências teórico-práticas em visitas de campo em eventos e empresas o que possibilitaram a eles, maior consistência na absorção do conhecimento.

Esse é um debate muito importante para repensarmos a enxurrada de conhecimento desconexo da realidade, como a presenciada nos estudos referentes ao Colégio Estadual da Cachoeira – CEC. E aqui, vale abriremos um parêntese ao fato de não atribuímos essa deficiência notória aos professores, estudantes ou gestão. Isso é uma falha da própria estrutura escolar pública estadual, que engessa o campo de ação do próprio Projeto Político Pedagógico - PPP.

*Outros momentos marcantes também aconteceram em nossas vidas, como as viagens a Coopera, Fenagro e Bacell, os encontros de pais, as visitas, a visita de funcionários e alunos de outras escolas, experiências dos estagiários, as visitas de ex-alunos da própria EFA, a mostra científica, os recontros, o bate papo com pessoas de algumas entidades, as viagens para estágio, como, Alagoinhas, Ribeira do Pombal, Aporá, São Sebastião do Passé, Cícero Dantas e Inhambupe, o esporte, aulas práticas de beneficiamentos, bovinos, suínos, caprinos, ovinos, agricultura, cooperativismo, associativismo, olericultura, religião, construções, irrigação, e entre outras quanto do ensino profissionalizante, quanto do ensino médio, os seminários, as noites livres, as brincadeiras de Gilberto, nossas jantãs, nosso barulhos, nossas conversas e brincadeiras até tarde nos dormitórios, nossos jornais que muitas vezes nem tinha graça, mas nós ríamos. Os trabalhos que fazíamos no último dia de entrega, até das alternâncias, dos elogios de alguns monitores e professores e funcionários, que nós fomos a melhor turma e fomos (risos), para não nos sentirmos melhor que as outras, mas, para nos incentivar a aprimorar cada vez mais nossas qualidades, acima de tudo, nossa maior alegria foi, e é, o nosso conhecimento que adquirimos e que jamais será esquecido, sentiremos saudades de todos os cantos da EFA, que de alguma forma fomos felizes (EFARA, 2019).*

No modelo regular da educação básica, temos casos isolados de professores que buscam inovação em suas práxis docentes. E isso, podemos atribuir diversas variáveis que vão desde a desmotivação estrutural-logística a questões pedagógicas, ou seja, ausência de verbas que possam ser alocadas para o deslocamento e alimentação dos estudantes, como também, pelo fato de muitas vezes não existirem outros docentes e/ou a própria gestão da unidade escolar apoiando as atividades programadas pelo professor.

As atitudes aqui destacadas, que para nós soam como um grande equívoco, resultam ao estudante em aulas maçantes, onde pouco o estudante absorve do conteúdo, e a escola deixa de ser vista como um lugar importante como demonstrado a partir desse trecho: “*passamos de*

*alunos que vão à escola porque alguém os mandou, a alunos que vão à escola a busca de um futuro promissor” (EFARA, 2019). Isso fruto de um ensino contextualizado significativo.*

*Enfim, chegou ao fim, mentira, apenas aprendizes de uma nova caminhada, caminhada essa que nós nos separamos mas não nos esqueceremos, apenas algumas lembranças que serão apagadas do papel mas em nossos corações jamais serão, a partir de hoje vamos viver sem sermos avaliados pela EFA, mas com certeza avaliados pelas pessoas que nunca duvidaram da nossa capacidade, e em momento algum vamos nos omitir, ao contrário, vamos seguir em frente e mostrar que realmente somos capazes de fazermos a diferença, por que nós fomos feitos para lutar e vencer os obstáculos que a vida nos propõe, por sermos capazes de depender de uma única pessoa, nós mesmos (EFARA, 2019).*

Ao chegarmos no final dessa seção que visou debater com elementos trazidos pelo Orador da 11ª turma de Técnicos em Agropecuária da EFARA, buscamos a compreensão de como os mecanismos educacionais, de alguma forma, têm influenciado ao longo das suas jornadas, conduzindo esses jovens a estabelecerem laços fraternos com a Escola que baliza na proposta normativa do ensino-aprendizagem. Não só isso, como também permitiu vermos que diversas variáveis, como a práxis pedagógica, a participação da família e comunidade, exerceram papéis preponderantes na (re)afirmação da identidade da juventude do campo. E, diante desse fato, observamos que a juventude do campo que estuda na escola da cidade, devido a um currículo desconexo com suas respectivas realidades, os conduzem a se distanciarem cada vez mais da conclusão da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esse ciclo investigativo, experimentamos um misto de sensações que variaram desde a exaustão correlata à natureza específica da pesquisa, até a satisfação pelo cumprimento das exigências acadêmicas para conclusão desse estudo. É fato que não teríamos como esgotar todo debate teórico-prático referente à essa temática – Juventude do Campo e Identidade –, ao contrário, suscitamos novos questionamentos que poderão vir a culminar em pesquisas futuras, dando conta desse universo permeado pelas contradições e complexidades sociais.

A proposta central de investigação desta pesquisa concentrou-se na relação estabelecida entre a mobilidade e identidade da juventude do campo. Nesse sentido visamos demonstrar as relações entre motivações por mobilidade social e a identidade da juventude do campo nas cidades de Inhambupe e Cachoeira. Adotando enquanto espaço temporal, o período compreendido entre os anos de 2011 a 2019. Diante desse fato, nos estruturamos na direção de entender se está na (re)afirmação da identidade da juventude do campo o motivo para sua permanência no espaço rural.

Durante nossa inserção no campo, procuramos ficar atentos a tudo que ele teria a nos oferecer. E, como fruto dessas percepções, buscou-se discorrer as impressões possíveis ao longo dos quatro capítulos dessa Tese. Nesse sentido, procuramos ser o mais coerente e fidedigno possível com nossas análises. Porém, como qualquer outra produção desta natureza, estaremos suscetíveis às críticas. Não impossibilitando o surgimento de eventuais equívocos interpretativos, que aos nossos olhos refletem no crescimento e amadurecimento teórico do pesquisador.

Essa produção textual vem também com propósito de contribuir no campo teórico das discussões referentes à Juventude do Campo e Identidade. Onde as discussões relacionadas ao viés da juventude ganharam visibilidade no meio acadêmico há aproximadamente três décadas passadas. No sentido específico desta pesquisa, buscamos responder à pergunta central, referente aos impactos da (re)afirmação da identidade da juventude do campo, como sendo determinante para mobilidade, ou seja, a decisão entre permanecer ou sair do campo.

Em um primeiro plano foi possível sistematizar os múltiplos contextos de construção da identidade, o que nos possibilitou ter uma percepção mais ampla e coesa da realidade, ajudando na elaboração e interpretação dos padrões comportamentais da juventude do campo, como

também, analisamos a construção identitária, em quatro dimensões, sendo elas: nacional; regional; estadual e sociopolítica, compreendendo como esse processo se manifesta em diferentes níveis dimensionais, ao qual podemos visualizar em momentos distintos de autoidentificação do indivíduo, essas sendo apresentadas em condições de hierarquia, sobreposição, multiplicidade, e até mesmo de negação de determinada(s) identidade(s) em relação a outra(s).

Em outro momento buscamos compreender, através da caracterização e práticas da juventude do campo, como a mesma se apropriava do espaço escolar, e como interagiam com a sua família e comunidade, ao qual, extraímos elementos que consubstancia a presente pesquisa, no que tange no mapeamento dos costumes e tradições específicas do seu meio social, que são reforçadas no interior da escola do campo, enquanto é negada na escola da cidade.

Compreendemos que a eficácia do método da Pedagogia da Alternância se configura por propor um ensino contextualizado e significativo. Onde realizamos uma breve síntese da sua gênese na França, aos desdobramentos que levaram essa metodologia a chegar ao Brasil, fomentando as Escolas Famílias Agrícolas - EFA's e Casas Familiares Rurais - CFR's, dando atenção especial a formação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, por se configurar em um dos recortes da nossa pesquisa.

Ao longo do texto, demonstramos a importância desse método educacional, em que a Escola, Currículo, Processo de Escolarização e Práticas Escolares estão voltadas ao constante diálogo com o mundo rural, o que traz sentido a realidade desses jovens, garantindo com isso, a afirmação e reafirmação das identidades rurais.

Ao interpretar as representações da juventude do campo em relação ao processo de escolarização, foi possível que nos apropriássemos dos sentidos inerentes e constitutivos da representação social dos jovens do campo, além de buscar dialogar de forma direta e impactante com os atenuantes que esse processo de escolarização vem exercendo na formação desse público alvo, ao qual propomos a construção de um currículo que atendesse às necessidades dos seus estudantes, assim como, das prerrogativas locais.

A maneira como o currículo vem sendo estruturado possibilita diversos conflitos que tem culminado no afastamento do jovem na escola, em particular a juventude do campo, que são conduzidos a um cenário que diverge bastante das suas realidades locais, e com isso impacta diretamente na sua formação identitária.

A incompatibilidade da proposta pedagógica da escola com o perfil identitário do público estudantil do campo propiciava o afastamento cada vez maior desses jovens da sala de

aula, e como se não bastasse, a escola não se propusera diante de tal fato, contextualizar o seu currículo em função das transformações e aspectos locais, o que agrava ainda mais os índices de evasão.

Cabe-nos reforçar que a evasão tratada nesta pesquisa, não se refere ao distanciamento da unidade escolar, no caso específico da escola da cidade, e sim, da permanência do estudante em sala de aula. Ao passo que esses jovens se encontram espalhados em diversos ambientes da escola, realizando diversos comportamentos disfuncionais, sejam eles, através do namoro, do jogo esportivo ou da conversa entre seus pares.

Para a juventude do campo que se desloca para estudar na escola da cidade, foi observado a ressignificação desse espaço, transformando-o num reduto de tranquilidade, ou seja, um local que os possibilita de fugirem das exaustivas atividades domésticas e agrícolas – e não, como muitos docentes e gestores da unidade escolar almejam, através de uma visão restritiva que delega única e exclusivamente a proposta da escola baseada no ensino-aprendizagem. Ressaltamos que as práticas de sociabilidade não negam o aprendizado, muito pelo contrário, elas os ensinam.

Ao situarmos os jovens do campo no processo de escolarização na escola da cidade, percebemos nitidamente que eles não conseguem se compreender enquanto sujeitos sociais desse processo. Contestando em muitas vezes, a importância da Escola em suas vidas. Porém, por outro lado, a Escola é ressignificada, passando a ser percebida como um refúgio das obrigações domésticas e do campo.

Nesse sentido, a pesquisa, orientada através da hipótese que a ausência da (re)afirmação da identidade da juventude do campo, impacta na sua mobilidade social, ou seja, na decisão entre ficar ou sair do campo foi confirmada. Isso porque, ao não reforçar os sentidos de pertencimento, reconhecimento e sinais diacríticos desses jovens, os mesmos se desprenderam das suas raízes devido a fragmentação identitária, independentemente da valoração da autonomia impostas a eles.

Observamos que a escola da cidade, cuja parcela da juventude do campo analisada por essa pesquisa, extrapolava a ideia restritiva da relação ensino-aprendizagem. Onde as meninas buscavam na escola um espaço que proporcionasse a elas o afastamento do espaço rural de forma definitiva. Essas ações refletiam em seus rendimentos escolares e comportamentos perante os jovens do campo. Já os meninos, não tinham tamanha pretensão. Eles buscavam de forma momentânea na escola um espaço que fosse uma alternativa às duras atividades destinadas a eles, com propósito de subsistência própria e de seus familiares.



Por outro lado, a escola do campo, por convergir currículo, práxis pedagógica, e um diálogo constante com a família e comunidade desses jovens, favorece a eles uma educação contextualizada e significativa, implicando numa relação de proximidade entre ensino-aprendizagem, como bem destacado no discurso de formatura da 11ª turma de Técnicos em Agropecuária da EFARA. Ressaltamos, que a escola isolada de outros sujeitos coletivos, como a comunidade e família, se torna ineficaz no processo de (re)afirmação identitária, pois a escola, tem a função de reforçar os valores construídos socialmente através desses entes supracitados.

Destaca-se também o papel do trabalho para a Juventude do Campo, que, a partir do território de escolarização que conecta o ensino e o currículo escolar ao cotidiano desses jovens, permite uma adesão mais significativa aos mesmos, ou seja, estudantes do campo que estudam na escola do campo e tem acesso à Pedagogia da Alternância constroem sentidos positivos para o trabalho, através das práticas de sociabilidade que reforçam a sua identidade através da escola, família e comunidade. Já aqueles estudantes do campo que estudam na escola da cidade, não constroem um sentimento de pertencimento no campo, porque a escola não tem um Projeto Político Pedagógico que dê conta da multiplicidade de realidades e, com isso, possa valorizar o cotidiano, saberes, família e comunidade deles.

Por fim, cumpre destacar que o exercício teórico-conceitual feito ao longo deste texto, sobre as relações entre a juventude do campo e identidade poderá auxiliar nas análises de situações concretas, assim como pode ser aplicada em outros domínios, como as relações entre juventude do campo e trabalho, juventude do campo e sociabilidade e juventude do campo e desenvolvimento local e regional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras – Geografia I**, série, Vol. XIV, Porto, p. 77-97, 1998.

AEFARA. Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas. **Ata da reunião da Assembleia Geral Constitutiva da AEFARA realizada no dia 11/12/1983**. Inhambupe. 1983.

AEFARA. Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas. **Estatuto Social – Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas**. Inhambupe. 1983.

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. p. 23-69. In: LAGES, Vinícios; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2009.

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. **Campo e Rural na MetrÓpole: sinais de um padrão civilizatório**. Paraná: Editora CRV, 2017.

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. Indicador Qualitativo de Ruralidade em Espaço Regional Metropolitano. p. 109-129. In: ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de; SCHWEIZER, Peter José. **Transformações territoriais: de rural a metropolitano. Campinas. Ed. Alínea**. 2008.

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. Territórios de Identidade: disputas e cooperações entre rural e urbano. p. 49-67. In: SILVA, S. B. de M. (Org.). **Estudos sobre dinâmica territorial, ambiente e planejamento**. João Pessoa. Ed. Grafset. 2011.

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de; MOREIRA, Roberto José. Campo e cidade metropolitanos, uma noção inteira para pensar o desenvolvimento humano. p. 295-316. In: Roberto José Moreira. (Org.). **Identidades Sociais. Ruralidades no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Ed. DP&A. 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1985.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica: o caso do território de identidade de Irecê**. 91 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

ARAÚJO, José Conceição Silva. **Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA**. 176 fls. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. 219 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**. 319 fls. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras. 2012.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Ed. 54ª. São Paulo. Ed, Loyola. 2011.

BAIARDI, Amílcar. Ecosistema Recôncavo: possibilidade de desenvolvimento agrícola sustentável e sugestões de linhas de pesquisa. p. 85-109. In: BAIARDI, Amílcar (Org.). **Potencial de agricultura sustentável na Bahia: possibilidades e sugestões de linhas de pesquisa por ecossistemas**. Salvador. Ed. EDUFBA. 2015.

BARBER-MADDEN, Rosemary; SABER, Bruno Abe. A situação dos jovens no mundo. p. 17-39. In: BARBER-MADDEN, Rosemary; SANTOS, Taís de Freitas (orgs.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. Ed. UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas. 2016.

- BARBOSA, Telma da Silva. Memorial do Colégio Estadual de Cachoeira: **Contribuições para um estudo sobre a história da educação da Bahia**. 2005. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2005.
- BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. Os CEFFAs e a educação do campo. p. 28-39. In: **Revista da Formação por Alternância**. Ano 6. nº 11. Brasília. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2011.
- BENNEL, Paul. **Promoting Livelihood Opportunities For Rural Youth**. 2007. Disponível em: <http://www.ifad.org/events/gc/30/roundtable/youth/benell.pdf>. Acesso em 2013.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Ed. Zouk. 2ª ed. Porto Alegre. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sergio Micele et al. Ed. Perspectiva. 7ª ed. São Paulo. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Ed. Brasiliense. São Paulo. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Ed. Bertrand Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. Ed. Vozes. Petrópolis. 2009
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 11ª ed. São Paulo. Ed. Papyrus. 2011.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-claude; PASSERON, Jean-claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Ed. Vozes. Rio de Janeiro. 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis. Ed. Vozes. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 - Estatuto da Juventude**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em 10 de dezembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Ed. Expressão Popular. p. 257-265. 2012.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 5.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

CANGAS, Yanko Leopoldo González. Juventud Rural: Trayectorias Teóricas y Dilemas Identitarios. **Revista Nueva Antropología**. Vol. XIX. Nº 63. México. p. 153-175. 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Ed. Unesp. 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Ed. Unesp. 2ª ed. São Paulo. 2006.

CARNEIRO, Maria José. Juventude Rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. p. 243-261. 2005.

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação**. 193 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) –Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. Vol. 2. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 9ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2018.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 7. nº 1. janeiro-junho. p. 179-208. 2009.

CHAGAS, Rita de Cácia Santos. **Porta giratória entre o espaço da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível?** 90 fls. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas**. 173 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Cachoeira/Bahia. 2012.

COTANDA, Fernando Coutinho et al. Processo de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Ed. UFRGS. Porto Alegre. 2008.

COUTINHO, Susiara, Moreira Reis. **Ser professor do Ensino Rural: Condições de Trabalho da Professora Mediadora do EMItéc**. 242 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1999.

DELGADO, Guilherme. Capital. p. 121-125. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Ed. Expressão Popular. 2012.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de Identidade e políticas públicas da Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. Feira de Santana. Ed. Z Arte. 2016

DOURADO, Tábata Figueiredo. **Concepções e Práticas de Educação Profissional da FETRAF-BA: Um estudo do Proeja Campo com Pedagogia da Alternância**. 175 fls. (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução: Fernando Dias Andrade. 2ª ed. Ed. Martin Claret. São Paulo. 2009.

EFARA. Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas. **Plano de Curso – Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio - 1º ao 4º ano**. Inhambupe. 2019.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: a sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2000.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 1994.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador. Formação do Estado e Civilização**. vol. 2. Tradução da versão inglesa. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro; Ed. Jorge Zahar. 1993.

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 2004. Tradução: O Vermelho. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 27 de fevereiro de 2013.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Global. 2008.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 262 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 40 ed. Ed. Vozes. Rio de Janeiro. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Ed. Perseu Abramo. São Paulo. 2004.

FUNDEP. Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa. **Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural**. 2ª ed. Ed Vozes. Rio de Janeiro. 1994.

- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro Editora LTC. 1º edição, 2008.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 2002.
- GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas. Ed. UFRB. 2019.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiano**. 18ª ed. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Ed. Vozes. Petrópolis. 2011.
- GOMES NETO, João Batista F.; et al. **Educação Rural: Lições do EDURURAL**. vol. 11º. Ed. Edusp. Curitiba. 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1978.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Ed. Difel. Rio de Janeiro. 2000.
- GUIGOU, Jacques. **Problemas de uma sociologia da juventude rural**. Tradução: Narciso José de Melo Teixeira e Luís Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro. ZAHAR Editores. 1968.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? p. 149-174. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 2005.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaraeira Lopes Louro. 11ª ed. Ed. DP&A. Rio de Janeiro. 2006.
- HARVEY, David. A compressão do tempo-espaço e a condição pós-moderna. In: **A condição pós-moderna**. São Paulo. Ed. Loyola. 1989. p. 257 -276.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 1995.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.



IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 16ª ed. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2010.

IBDFAM - Instituto Brasileiro de Direito de Família. **IBDFAM na Mídia**. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/ibdfam-na-midia/6625/Direito+amplia+conceito+de+fam%C3%ADlia+e+reconhece+o+afeto>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em 10 Dezembro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **IBGE Brasil / Bahia / Cachoeira**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cachoeira/panorama>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 28 de Novembro de 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Notas metodológicas**. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas\\_metodologicas.html?loc=0](https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html?loc=0). Acesso em Janeiro de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Ed. Papirus. Campinas, 2003.

KESSLER, Gabriel. **Estado del arte de la investigacion sobre juventud rural en America Latina**. Red Latinoamericana de Juventudes Rurales. 2005. Disponível em: <http://www.relajur.org/tema%20del%20mes/Tema%20del%20Mes%20Enero.pdf>. Acesso em 2013.

KUMMER, Rodrigo; COLOGNESE, Silvio Antônio. Juventude Rural no Brasil: Entre ficar e partir. **Revista Tempo da Ciência**, Vol. 20, nº 39, 1º sem. 2013. p. 201-220.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009. 24ª edição.

LIMA, Maristela Rocha. **Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural**. 214 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2011.
- CARVALHO, Máuri de. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Ed. Autores Associados: Histedrb. 2ª ed. Campinas. 2008.
- LOPES, Michelle Rios. **Educação ambiental na Escola Família Agrícola de Jaboticaba, Quixabeira, BA: desafios para consolidar a formação do campo**. 142 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- MACÊDO, Ziziane Oliveira de. **Docência na Ilha de Maré: Formação continuada e Maritimidades**. 169 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. Tradução: Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice M. (org). **Karl Mannheim: Sociologia**. Ed. Ática. São Paulo. 1982.
- MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Hucitec. 1990.
- MARX, Karl. **Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão**. Tradução: José Barata-Moura. Ed. Avante. 2009. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>. Acesso em 28 de fevereiro de 2013.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Ed. Civilização Brasileira. 24ª ed. Rio de Janeiro. 2006.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Tradução: Álvaro Pina. Disponível: <http://marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2013<sup>2</sup>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo. 2004.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª ed. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis. 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (orgs). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2012.

MOVIUS JR., Hallam Leonard. A Idade da Pedra Antiga. p. 80-127. In: SHAPIRO, Harry L. (Org.). **Homem, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro/Lisboa. Ed. Fundo de Cultura. 1972.

ODEBRECHT. **Instituições Executoras**. Disponível em: <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/programa-social/instituicoes-executoras/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Jovens no Semiárido Baiano: Experiências de Vida e Formação no Campo**. 137 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014

OLIVEIRA, Grace Itana Cruz de. **Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF Baiano Campus Santa Inês**. 233 fls. (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Ildes Ferreira de; DIAS, Acácia Batista. As novas ruralidades: o Estado da Bahia em foco. In: CRUZ, Danilo Uzêda da (Org.). **O mundo rural na Bahia: democracia, território e ruralidades**. Feira de Santana. Ed. Zarte. 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das Diversidades: Cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola**. 211 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 1996.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa. 1993.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno dicionário de sociologia**. Campinas. Ed. Autores Associados. 2009.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município**. 259 fls. (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PEDRÃO, Fernando. **Recôncavo, um estudo social regional**. Disponível em: <http://www.fernandopedrao.com.br/livros>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **Relações Educacionais entre Famílias Rurais e Escola: Um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara - Bahia**. 164 fls. (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

PINHO, Osmundo Santos de Araujo. **O Mundo Negro: Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador**. Ed. Progressiva. Curitiba. 2010.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Brasil**. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/countryinfo.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo. Ed. Unesp. 1998.

PROCTOR, Felicity; LUCCHESI, Valerio. **Small-scale farming and youth in an era of rapid rural change**. IIED/HIVOS, London/The Hague. 2012.

RAMOS, Eliene Rodrigues. **Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural**. 141 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1ª ed. São Paulo. Ed. Expressão Popular. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Ed. Atlas. São Paulo. 1999.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Ed. Edufba. Salvador. 2011.

RODRIGUES, Diego; NUNO, Fernando (coord.). **Larousse escolar da língua portuguesa**. Estúdio Sabiá. Lexicografia Thereza Pozzoli. São Paulo. Ed. Larousse do Brasil. 2004.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luís Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. IN: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (orgs.). **Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação**. Ed. UEA. Manaus. 2007.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local**. São Luís. Ed. Fross. 2019.

SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração a permanência: O projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina**. 137 fls. (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 402 fls. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola**. 221 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Letícia Coelho dos. **Ensino de Zoologia e a Pedagogia da Alternância: reflexões sobre a prática docente**. 120 fls. (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo. 2006.

SANTOS, Milton. A rede urbana do Recôncavo. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). **Recôncavo da Bahia; sociedade e economia em transição**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998.

SANTOS, Milton. A urbanização pretérita. p.17-27. In: SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI**. Coleção Viravira. Ed. Saraiva. Rio de Janeiro. 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª ed. Ed. Edusp. São Paulo. 2008.

SANTOS, Murilo Pinto Silva. **Juventude Rural e Educação Formal: Um estudo de caso no Colégio Estadual da Cachoeira, Cachoeira / BA**. 136 fls. (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2013.

SANTOS, Vera Lúcia Souza Silva. Atuação da Regional AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, na Educação do Campo. pp 54-57, **Revista da Formação por Alternância**, Educação do Campo, Vol. 11, Brasília, Ed. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2011.

SARTORI, Giovanni. **A política: lógica e método nas ciências sociais**. Tradução: Sérgio Bath. Brasília. Coleção Pensamento Político. Nº 36. Ed. Universidade de Brasília. 1981.

SEFAZ. Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia. **Arrecadação Mensal dos Municípios**. Disponível em: [http://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/transparencia\\_bahia/mun\\_arrecadacao.htm](http://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/transparencia_bahia/mun_arrecadacao.htm). Acesso em: 29 de Novembro de 2012.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Publicações da SEI**. Disponível em: [http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72&Itemid=110](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=110). Acesso em 27 de Novembro de 2012.

SENA, Lara Micia Almeida Mascarenhas. **A profissionalização de jovens rurais na pedagogia da alternância das escolas famílias agrícolas**. 132 fls. (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SEPLAN. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/cappa.php>. Acesso em 26 de Março de 2017.

SHAPIRO, Harry L. Origens Humanas. p. 29-49. In: SHAPIRO, Harry L. (Org.) **Homem, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro/Lisboa. Editora Fundo de Cultura. 1972.

SILVA, Juniele Martins; HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. Discussão sobre comunidade sobre comunidade e características das comunidades rurais no município de Catalão (GO). **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 28 (3). p. 361-374, set/dez/2016.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-451320160303>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

SILVA, Márcia Betânia Amorim e. **Práticas e incentivos à leitura mediados pelo PROLER/UESB na zona rural de Vitória da Conquista**. 117 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Rogério Nunes; CAPELO, Maria, Regina Clivati. Juventude do campo e políticas públicas: algumas reflexões de um texto em construção. **Revista Colloquium Humanarum**, vol. 3. 2005.

SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e; SILVA, Barbara-Christine Nentwig. Reinventando o território: tradição e mudança na região do sisal – Bahia. p. 161-183. In: SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e; SILVA, Barbara-Christine Nentwig. **Estudos sobre globalização, território e Bahia**. Ed. UFBA. Salvador. 2006.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução: Pedro Caldas. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 2006.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**. vol. 8. n. 2. p. 212-227. 2014.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de Classes Multisseriadas: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano**. 247 fls. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 2005.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Notícias STF**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=423582>. Acesso em 02/02/2020.

SUZUKI, Júlio César. Na busca dos momentos, a descoberta da transição: o estudo da urbanização de Rondonópolis-MT. **Geosp (Revista da pós-graduação em Geografia)**, São Paulo, n.1, 65-71, 1997.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula.** 2ª ed. Campinas, São Paulo. Ed. Autores Associados. 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Ed. Mauad X. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução: Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre. Ed. Bookman. 2001.



## APÊNDICE I – Declaração de Pesquisador para fins de coleta de dados



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO TERRITORIAL E  
DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
CAMPUS FEDERAÇÃO

Salvador/BA, 28 de agosto de 2019

Eu, Profa. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social da Universidade Católica do Salvador, constituída como associação civil de direito privado, de fins não econômicos, com sede na Avenida Pinto de Aguiar, 2589 – Pituáçu, CEP: 41.740-090 – Salvador/BA, venho apresentar o doutorando Murilo Pinto Silva Santos aluno regular no Programa supracitado, que vem desenvolvendo a pesquisa: **A Política Territorial do Estado da Bahia: A negação do espaço rural através das práticas escolares.**

Assim apresentado o pesquisador, venho solicitar a colaboração da ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS, situado na Fazenda Bebedouro, Boa Vista, CEP: 48.490-000 – Inhambupe/BA, no sentido de consentir acesso do pesquisador à instituição, informações documentais, testemunhais e de imagens relacionadas a referida EFA, necessários para a construção da tese de doutorado que pretende compreender como se estabelece a relação entre a formação em instrução formal e a identidade social dos/das estudantes rurais no âmbito escolar.

Em termos da conduta metodológica na pesquisa e no retorno dos resultados à comunidade pesquisada, o pesquisador se compromete de forma respeitosa a abordar todos e todas integrantes da comunidade escolar da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, com o propósito de obter elementos que coadunem com sua proposta de pesquisa. Ao final da pesquisa, com a aprovação pela banca examinadora, e conseqüentemente sua publicação no repositório da Universidade Católica do Salvador, o pesquisador retornará a Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas para apresentar os resultados obtidos pela pesquisa.

Antecipadamente, agradeço subscrevo-me.

---

Prof. Dra. Cristina Maria Macêdo de Alencar

(Orientadora)

**APÊNDICE II - Questionário Padronizado – Estudo das Representações dos Estudantes da Educação Básica do Recôncavo da Bahia relacionado ao Espaço Escolar e Processo de Escolarização (modelo)**

DEZEMBRO/2012 – Nº \_\_\_\_\_

(ESPAÇO ACIMA DE PREENCHIMENTO DO ENTREVISTADOR)

**A – Identificação do questionário**

<b>Entrevistador</b>	<b>Série</b>	<b>Turma</b>	<b>Turno de Estudo</b>
Murilo Santos			Matutino
<b>Contato do entrevistado:</b>		<b>E-mail:</b>	

**B – Identificação do Entrevistado**

1) **NOME DO ENTREVISTADO:**

\_\_\_\_\_

(NOME COMPLETO SEM ABREVIACÕES)

2) **SEXO DO ENTREVISTADO:** 1. ( ) Masculino. 2. ( ) Feminino.

3) **QUAL A SUA IDADE?** \_\_\_\_\_.

4) **VOCÊ ESTÁ SITUADO(A) EM QUAL FAIXA ETÁRIA?** 1. ( ) 15 a 19 anos. 2. ( ) 20 a 24 anos.  
3. ( ) 25 a 29 anos.

5) **QUAL O SEU ESTADO CIVIL?** 1. ( ) Solteiro(a). 2. ( ) Casado(a). 3. ( ) Divorciado(a). 4. ( ) Viúvo(a).

6) **VOCÊ TEM FILHOS?** 1. ( ) Sim. 2. ( ) Não.

7) **ONDE VOCÊ RESIDE?** \_\_\_\_\_.

8) **O LOCAL DA SUA RESIDÊNCIA É PERÍMETRO:** 1. ( ) Rural. 2. ( ) Urbano.

9) **EM RELAÇÃO A COR DA SUA PELE, COMO VOCÊ SE CLASSIFICA:** 1. ( ) Preto(a). 2. ( ) Pardo(a). 3. ( ) Amarelo(a). 4. ( ) Branco(a). 5. ( ) Outro(a)/ Qual? \_\_\_\_\_.

10) **QUAL A SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL?** 1. ( ) Heterossexual. 2. ( ) Homossexual. 3. ( ) Bissexual. 4. ( ) Transexual ( )

11) **VOCÊ SEGUE A QUAL RELIGIÃO?** 1. ( ) Católica. 2. ( ) Evangélica. 3. ( ) Candomblé. 4. ( ) Espírita. 5. ( ) Testemunha de Jeová. 6. ( ) Adventista. 7. ( ) Não possui religião. 8. ( ) Sou Ateu. 9. ( ) Outra/ Qual? \_\_\_\_\_.

12) **VOCÊ JÁ SE SENTIU DISCRIMINADO(A) NESSA ESCOLA DEVIDO A LOCALIDADE EM QUE RESIDE, COR DA PELE, ORIENTAÇÃO SEXUAL OU QUALQUER OUTRO MOTIVO?**

1. ( ) Sim/Qual? \_\_\_\_\_. 2. ( ) Não.

13) **NO MEIO SOCIAL COMO VOCÊ SE DEFINE?** (qual a definição mais forte em você, exemplos: estudante, trabalhador, agricultor, entre outras) \_\_\_\_\_.

14) **VOCÊ NASCEU EM CACHOEIRA?** 1. ( ) Sim. 2. ( ) Não / Qual a sua origem? \_\_\_\_\_.

### **C – Composição e Renda Familiar**

15) **INCLUINDO VOCÊ, QUANTAS PESSOAS RESIDEM NA MESMA CASA?** \_\_\_\_\_.

16) **DESSAS PESSOAS, QUANTAS CONTRIBUEM NA RENDA FAMILIAR?** \_\_\_\_\_.

17) **QUEM SÃO AS PESSOAS QUE RESIDEM NA MESMA CASA COM VOCÊ?**

Nº	PARENTESCO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

- 18) **QUAL A SOMATÓRIA DAS RENDAS DAS PESSOAS QUE RESIDEM COM VOCÊ?** 1. ( ) até R\$ 622,00. 2. ( ) de R\$ 623,00 a R\$ 1.244,00. 3. ( ) de R\$ 1.245,00 a R\$ 1.866,00. 4. ( ) de R\$ 1.867,00 a R\$ 2.488,00. 5. ( ) de R\$ 2.489,00 a R\$ 3.110,00. 6. ( ) acima de R\$ 3.110,00.
- 19) **SUA FAMÍLIA É ASSISTIDA PELO PROGRAMA DO GOVERNO FEDERAL “BOLSA FAMÍLIA”?** 1. ( ) Sim / Qual o valor que sua família recebe por mês? R\$\_\_\_\_\_. 2. ( ) Não.
- 20) **COM EXCEÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, EXISTE ALGUM OUTRO INVESTIMENTO DAS INSTÂNCIAS FEDERAL, ESTADUAL OU MUNICIPAL QUE AJUDE NO SUSTENTO DA SUA FAMÍLIA?** 1. ( ) Sim / Qual? \_\_\_\_\_. 2. ( ) Não.
- 21) **VOCÊ EXERCE FUNÇÃO REMUNERADA?** 1. ( ) Sim / Com quantos anos começou a trabalhar \_\_\_\_\_. 2. ( ) Não (se sua resposta for “não” pule para a questão 24).
- 22) **QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA POR DIA?** 1. ( ) até 4 horas por dia. 2. ( ) Acima de 4 e menor que 8 horas por dia. 3. ( ) mais de 8 horas por dia.
- 23) **QUANTOS DIAS VOCÊ TRABALHA POR SEMANA?** 1. ( ) 1 a 2 dias por semana. 2. ( ) 3 a 4 dias por semana. 3. ( ) 5 a 6 dias por semana. 4. ( ) todos os dias da semana.
- 24) **VOCÊ CONTRIBUI NA RENDA FAMILIAR?** 1. ( ) Sim / Com quanto você contribui? \_\_\_\_\_. 2. ( ) Não.
- 25) **QUAL A SITUAÇÃO DA CASA ONDE MORA?** 1. ( ) Própria. 2. ( ) Alugada. 3. ( ) Emprestada. 4. ( ) Mora de favor. 5. ( ) Invasa. 6. ( ) Outra situação / Qual? \_\_\_\_\_.
- 26) **QUAL O MEMBRO DA SUA FAMÍLIA QUE MAIS CONTRIBUI FINANCEIRAMENTE NAS DESPESAS DE CASA?**  
\_\_\_\_\_.

### **D – Processo de Socialização dos Jovens**

- 27) **COMO VOCÊ OCUPOU O SEU TEMPO AO LONGO DA SEMANA, DURANTE O PERÍODO ESCOLAR?**

Turno	a. Segunda	b. Terça	c. Quarta	d. Quinta	e. Sexta	f. Sábado	g. Domingo
1. Manhã							

2.Tarde							
3.Noite							

*Códigos: 1= Executando Atividades Profissionais; 2= Estudo; 3= Atividades Culturais (teatro, cinema, recital de poesia, entre outros); 4= Atividades Esportivas; 5= Atividades de Lazer; 6= Participação em Projeto Social; 7= Atuação em Partido Político, Sindicato e Reuniões Comunitárias; 8= Descanso; 9= Outra.*

**28) COMO VOCÊ OCUPARÁ O SEU TEMPO AO LONGO DA SEMANA, APÓS O TERMINO DAS AULAS?**

Turno	a. Segunda	b. Terça	c. Quarta	d. Quinta	e. Sexta	f. Sábado	g. Domingo
1.Manhã							
2.Tarde							
3.Noite							

*Códigos: 1= Executando Atividades Profissionais; 2= Estudo; 3= Atividades Culturais (teatro, cinema, recital de poesia, entre outros); 4= Atividades Esportivas; 5= Atividades de Lazer; 6= Participação em Projeto Social; 7= Atuação em Partido Político, Sindicato e Reuniões Comunitárias; 8= Descanso; 9= Outra.*

**29) DAS ATIVIDADES QUE REALIZA QUAL A QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER? POR QUÊ?**

---



---



---

**30) DAS ATIVIDADES QUE REALIZA QUAL A QUE VOCÊ MENOS GOSTA DE FAZER? POR QUÊ?**

---



---



---

**31) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NO SEU MOMENTO DE LAZER?**

---

---

---

**32) EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES DE LAZER ABAIXO, SOLICITO QUE INDIQUE MARCANDO COM O NÚMERO (1) AS OPÇÕES DETRE AS QUAIS VOCÊ TENHA FREQUENTADO DURANTE OS ULTIMOS 30 DIAS; COM O NÚMERO (2) AS OPÇÕES QUE VOCÊ TENHA FREQUENTADO NOS ÚLTIMOS 12 MESES; COM O NÚMERO (3) AS OPÇÕES QUE ALGUMA VEZ NA VIDA JÁ TENHA IDO; E COM O NÚMERO (4) AS OPÇÕES QUE VOCÊ NUNCA TENHA REALIZADO.**

- |    |                                       |    |  |
|----|---------------------------------------|----|--|
| 01 | ( ) Assistir show musical.            | 09 | ( ) Ir a praia.                                  |
| 02 | ( ) Dançar em bailes ou danceteria.   | 10 | ( ) Ir ao Shopping Center.                       |
| 03 | ( ) Festa em casa de amigos.          | 11 | ( ) Ir ao cinema.                                |
| 04 | ( ) Festa ou quermesse na comunidade. | 12 | ( ) Ir ao estádio de futebol.                    |
| 05 | ( ) Ir jantar em restaurante.         | 13 | ( ) Passear em parques e praças.                 |
| 06 | ( ) Ir a igreja.                      | 14 | ( ) Praticar esportes coletivos.                 |
| 07 | ( ) Ir a lanchonetes e sorveterias.   | 15 | ( ) Viajar final de semana para outro município. |
| 08 | ( ) Passear no rio.                   | 16 | ( ) Viajar para outro Estado                     |

**E – Representações dos Jovens em Relação ao Espaço Escolar, Processo de Escolarização e Projetos Profissionais**

**33) QUANTO VOCÊ GOSTA DA ESCOLA?** 1. ( ) Gosto Muito. 2. ( ) Mais ou Menos. 3. ( ) Pouco. 4. ( ) Não Gosto.

**34) DAS DISCIPLINAS ELENCADAS, ENUMERE DE 1 A 13 CLASSIFICANDO-AS DE ACORDO COM O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE ELA TEM PARA A SUA VIDA.**

1. ( ) Sociologia. 2. ( ) Inglês. 3. ( ) História. 4. ( ) Química. 5. ( ) Português. 6. ( ) Filosofia. 7. ( ) Física. 8. ( ) Espanhol. 9. ( ) Biologia. 10. ( ) Matemática. 11. ( ) Educação Física. 12. ( ) Geografia. 13. ( ) Educação Artística.

**35) DIANTE DA CLASSIFICAÇÃO ADOTADA POR VOCÊ, EM POUCAS PALAVRAS DEFINA O CRITÉRIO UTILIZADO PARA CLASSIFICAR AS DISCIPLINAS, JUSTIFICANDO AS CLASSIFICADAS COM OS NÚMEROS “1” E “13”.**

---

---

---

---

---

**36) COMO VOCÊ CLASSIFICA O MODO DE VIDA DE SEUS PAIS?** 1. ( ) Ótimo. 2. ( ) Bom. 3. ( ) Regular. 4. ( ) Ruim. ( ) Péssimo.

**37) JUSTIFIQUE A ESCOLHA DA “QUESTÃO 36” DIZENDO SE PRETENDE DAR CONTINUIDADE A FUNÇÃO EXERCIDA PELOS SEUS PAIS.**

---

---

---

---

**38) APÓS O FINAL DO ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?** 1. ( ) Sim, irei ingressar em uma faculdade pública. 2. ( ) Sim, irei ingressar em uma faculdade particular. 3. ( ) Sim, irei entrar em um cursinho pré-vestibular. 4. ( ) Sim, irei ingressar em um curso técnico profissionalizante. 5. ( ) Não, pois pretendo me dar um descanso. 6. ( ) Não, pois irei em busca de um emprego. 7. ( ) Não pretendo mais estudar na minha vida.

**39) APÓS A CONCLUSÃO DOS SEUS ESTUDOS, SEJA ELES NO ENSINO BÁSICO OU UNIVERSITÁRIO, VOCÊ PRETENDE CONTRIBUIR PARA O CRESCIMENTO DE CACHOEIRA, EXERCENDO SUA FUNÇÃO NA CIDADE?** 1. ( ) Sim. 2. ( ) Não. 3. ( ) Ainda não possuo opinião formada em relação a esse assunto.

**40) NO FUTURO ONDE VOCÊ PRETENDE MORAR?** 1. ( ) Meio Rural. 2. ( ) Meio Urbano.

**41) VOCÊ ACHA QUE O CONTEÚDO ABORDADO NA ESCOLA, CONDIZ COM SUA REALIDADE DE VIDA?** 1. ( ) Sim, totalmente. 2. ( ) Sim, parcialmente 3. ( ) Pouco 4. ( ) Não condiz nada com a minha realidade.

**42) JUSTIFIQUE A RESPOSTA DA “QUESTÃO 41”.**

---

---

---



### **APÊNDICE III - Discurso proferido pelo Orador da 11ª turma de Técnicos em Agropecuária da EFARA – 2019**

*Primeiramente, boa tarde, a todos e todas.*

*Gostaria de agradecer pelo privilégio de ser o orador de nossa turma nesta tarde.*

*Em nome dos formandos gostaria de agradecer a presença de todos que estão aqui. Todos aqueles que se disponibilizaram para participar desta ocasião tão especial.*

*Hoje concluímos mais uma etapa de nossas vidas, e esta, sem dúvidas, é apenas uma das tantas vitórias que estão por vir.*

*Ao longo de todos esses anos na escola convivemos com muitas pessoas. Professores e colegas vieram e se foram, e deles levamos apenas as boas lembranças conosco.*

*Hoje é também um dia de despedidas, talvez amanhã ainda nos falemos, mas, daqui a uma semana? Ou quem sabe daqui a um mês? Será que nos reconheceremos daqui a 10 anos? Pois é, a vida nos separa, mas as memórias permanecem, os bons momentos que passamos juntos não nos abandonam. E daqui a alguns anos nós iremos olhar para trás, e iremos pensar “onde está a minha turma da EFA?” E será neste momento que os corações irão apertar, e as únicas coisas que teremos para nos agarrar serão nossas lembranças e saudade.*

*Parece um tanto absurdo, mas foi exatamente o que ocorreu, os sussurros do passado que diziam “corra atrás”, “estude”, “siga em frente”, “você é capaz” tornaram-se furacões e mudaram nossas vidas. E todos esses acontecimentos fizeram com que estivéssemos aqui hoje.*

*É engraçado como durante anos nós contávamos os dias para as férias, mas desta vez foi um pouco diferente, quando íamos pedir por férias, nós tivemos uma epifania, não haverá férias, não haverá matrícula na escola, não haverá compras de materiais novos. Para serem férias é necessária uma data para voltar, e desta vez não voltaremos.*

*Esperamos concluir a escola durante tanto tempo, que agora, no fim, vemos quanta falta ela nos fará. Sentiremos saudades das risadas, das brincadeiras, até mesmo dos puxões de orelha, mesmo que esse último nem tanto. Sentiremos saudades do local, do cheiro dos livros novos, e sem dúvida alguma, do lanche também.*

*Passamos muito tempo aprendendo, e aprendemos. Aprendemos a ler, escrever, aprendemos que 1+1 são 11, e que Dom Pedro 2º descobriu o Brasil, ou não? Será que foi isto*

*mesmo? Bem, talvez, mas o aprendizado nunca termina, pois o conhecimento é a única coisa que levaremos sempre conosco.*

*Expressar este sentimento, encerro com um obrigado, ou não, melhor, muito obrigado por tudo. Somos pessoas completamente diferentes, cidades diferentes, famílias diferentes, costumes diferentes, mas com uma história em comum.*

*Hoje somos finalistas, mas nem sempre foi assim. Em 2016 quando entramos na EFA, foi acima de tudo uma fase de adaptação. Adaptação a uma escola maior, à novos colegas, uma experiência nova. Muitas disciplinas e professores exigentes, e com um grande potencial do ser profissional, mas, todos com um mesmo propósito, ao qual, estamos concluindo hoje depois de 4 anos de uma grande caminhada e luta, caminhada onde vivemos vários momentos tristes: a ausência da família, onde muitas vezes atrapalhava o nosso desempenho; a distância dos amigos; a perda dos colegas que não conseguiram concluir hoje; a ausência dos namorados e namoradas; a perda de entes queridos; as chamadas de atenção; as sessões que estávamos na EFA e psicologicamente estávamos em casa; a convivência que de certa forma foi forçada entre nós meninos e meninas, e que atrapalhou bastante a amizade; as decepções dos colegas por nos ferir em alguns momentos; os momentos de carência; a desconfiança pelo fato de um não confiar no outro, e que pena que só viemos confiar no final do curso; os nossos julgamentos; ou simplesmente por não termos coragem de assumir nosso erros, e pensar no outro, e muitas outras dificuldades que se tornaram tristeza na nossa caminhada.*

*Mas, também, não apenas as tristezas nos marcaram, mais os momentos alegres que vivemos, como: a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, pessoas que fez e vai continuar fazendo a diferença, onde fizemos grandes amizades que jamais serão esquecidas e onde tivemos a oportunidade de não só conhecer, mas de conviver, onde construímos um laço de amizade inesquecível de fato, víamos que neste momento éramos unidos, e não apenas tinha desavenças.*

*Nossas notas, que algumas conseguimos alcançar o objetivo, e isso nos deixava alegre, aliás, que jamais serão esquecidas. Também quando todos se reuniam para algumas comemorações. Mas com a ajuda de todos aqui presentes, à nossa família, dos professores, dos funcionários, dos nossos amigos, ultrapassamos a cada dia esses desafios.*

*Nada foi fácil e aprendemos que nada será. Aprendemos entre muitas coisas que a pontualidade é importante, que as regras são para ser respeitadas, que devemos ser solidários uns para com os outros, que devemos fazer valer a nossa voz, que sem esforço não se vai a lado nenhum, que o que alcançamos hoje é só uma pequena parte do que ainda podemos alcançar.*

*A nossa caminhada foi longa e difícil. Mas conseguimos chegar aqui e este é o fruto de nosso esforço. Portanto colegas, tenhamos sempre em nós essa força de vontade e persistência que nos trouxe até aqui.*

*Hoje despedimo-nos, com a certeza de dever cumprido. Mas em breve tentaremos esconder de todos que sentimos saudades de nossa escola, afinal, é aqui que passamos maior parte de nossos dias. Não sentiremos saudades somente da sala, mas dos trabalhos práticos, as viagens a Coopera, visitas as propriedades, ida ao centro de convenções, a jornada em Crisópolis, a ida ao cinema e também outras viagens que talvez passaram despercebidas por nós, mas jamais serão apagadas de nossas lembranças e do nosso coração.*

*Outros momentos marcantes também aconteceram em nossas vidas, como as viagens a Coopera, Fenagro e Bacell, os encontros de pais, as visitas, a visita de funcionários e alunos de outras escolas, experiências dos estagiários, as visitas de ex-alunos da própria EFA, a mostra científica, os recontros, o bate papo com pessoas de algumas entidades, as viagens para estágio, como, Alagoinhas, Ribeira do Pombal, Aporá, São Sebastião do Passé, Cícero Dantas e Inhambupe, o esporte, aulas práticas de beneficiamentos, bovinos, suínos, caprinos, ovinos, agricultura, cooperativismo, associativismo, olericultura, religião, construções, irrigação, e entre outras quanto do ensino profissionalizante, quanto do ensino médio, os seminários, as noites livres, as brincadeiras de Gilberto, nossas jantãs, nosso barulhos, nossas conversas e brincadeiras até tarde nos dormitórios, nossos jornais que muitas vezes nem tinha graça, mas nós ríamos. Os trabalhos que fazíamos no último dia de entrega, até das alternâncias, dos elogios de alguns monitores e professores e funcionários, que nós fomos a melhor turma e fomos (risos), para não nos sentirmos melhor que as outras, mas, para nos incentivar a aprimorar cada vez mais nossas qualidades, acima de tudo, nossa maior alegria foi, e é, o nosso conhecimento que adquirimos e que jamais será esquecido, sentiremos saudades de todos os cantos da EFA, que de alguma forma fomos felizes.*

*Passamos de alunos que vão à escola porque alguém os mandou, a alunos que vão à escola a busca de um futuro promissor.*

*Não nos resta mais a não ser agradecer.*

*Colegas, muitos desafios nos esperam. Temos ainda muito a conquistar. E este é o momento de comemorar juntos nossa primeira conquista, que abre a porta de nossa mais nova importante etapa da vida. E por tudo a saudade há de ficar.*

*Agora com esperança de grandes sucessos, seguimos nesta nova etapa de nossas vidas, pois a nossa caminhada apenas começou.*

*Enfim, chegou ao fim, mentira, apenas aprendizes de uma nova caminhada, caminhada essa que nós nos separamos mas não nos esqueceremos, apenas algumas lembranças que serão apagadas do papel mas em nossos corações jamais serão, a partir de hoje vamos viver sem sermos avaliados pela EFA, mas com certeza avaliados pelas pessoas que nunca duvidaram da nossa capacidade, e em momento algum vamos nos omitir, ao contrário, vamos seguir em frente e mostrar que realmente somos capazes de fazermos a diferença, por que nós fomos feitos para lutar e vencer os obstáculos que a vida nos propõe, por sermos capazes de depender de uma única pessoa, nós mesmos.*

*Um grande abraço a todos, com muita saudade, e desejar desde já a todos um feliz ano novo repleto de realizações são os votos da 11ª turma 2019.*