

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

EVELINE FISCHER

**OS PROCESSOS EDUCATIVOS E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DOS JOVENS AGRICULTORES DO MUNICÍPIO DE VACARIA (RS)**

Caxias do Sul

2019

EVELINE FISCHER

**OS PROCESSOS EDUCATIVOS E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DOS JOVENS AGRICULTORES DO MUNICÍPIO DE VACARIA (RS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Haddad.

Caxias do Sul

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F529p Fischer, Eveline

Os processos educativos e a construção identitária dos jovens
agricultores do município de Vacaria (RS) / Eveline Fischer. – 2019.
137 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Sérgio Haddad.

1. Educação. 2. Identidade. 3. Juventude. 4. Trabalhadores rurais -
Vacaria (RS). I. Haddad, Sérgio, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Os processos educativos e a construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria (RS)”

Eveline Fischer

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 16 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dr. Sérgio Haddad (presidente – UCS)

Dr. José Edimar de Souza (UCS)

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Maria Carla Corrochano (UFSCAR)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.uces.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88.648.761/0001-03 CGCTE 029/0089539

AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa só foi possível pela compreensão e ajuda de muitas pessoas. Agradeço a cada um que fez parte, de alguma forma, desta trajetória de dois anos.

À minha família, pelo incentivo e apoio incondicional neste e em todos os momentos de minha formação.

Aos colegas de Mestrado, por ter tido a oportunidade de conhecer trajetórias tão inspiradoras que se aproximam do que acredito que seja educação e pelas trocas de experiências.

Ao meu orientador, pelo carinho com minha pesquisa e por todos os momentos de revisões e sugestões.

Ao Instituto Federal pela bolsa de estudos concedida e por proporcionar que a formação continuada faça parte da vida profissional dos servidores.

Aos colegas do *Campus* Vacaria pela compreensão de minhas ausências e pelo suporte necessário para que fosse possível completar esta jornada.

E, principalmente, aos jovens que tão gentilmente auxiliaram na construção dos dados da pesquisa.

*... já não foi possível existir sem assumir
o direito e o dever de optar, de decidir,
de lutar, de fazer política. E tudo isso
nos traz de novo à imperiosidade
da prática formadora, de natureza
eminentemente ética. E tudo isso nos traz
de novo à radicalidade da esperança.
Sei que as coisas podem até piorar,
mas sei também que é possível
intervir para melhorá-las.
(FREIRE, 1996, p. 52).*

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo os processos educativos e a construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria (RS). O objetivo principal do estudo consistiu em investigar as influências dos processos educativos escolares e não escolares na construção identitária da juventude representada por pequenos agricultores familiares de Vacaria. O referencial teórico buscou conceituar o que se entende por juventudes plurais e construção identitária, além de educação escolar e não escolar, a partir de autores como Pais (1990; 2003), Sposito (1997; 2002; 2003; 2018), Carneiro (1998; 2007; 2008), Castro (2009; 2016); Hall (2006); Brandão (1984; 2007) e Freire (1996; 2017), entre outros. A análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007) foi utilizada como metodologia após as transcrições das entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco jovens entre 15 e 29 anos de idade. As narrativas dos jovens fizeram emergir categorias que se encaixaram em cinco diferentes temas: 1) Relações intrafamiliares e a condicionalidade da profissão; 2) A difícil tarefa de conciliar diferentes identidades: ser jovem, ser agricultor e ser estudante; 3) O conhecimento escolar e a afirmação da identidade do agricultor; 4) Estabelecendo uma rede de colaboração: o ensino não escolar; e 5) O compromisso social da agricultura. Os resultados da pesquisa mostraram que existem contribuições significativas, mas também limitações dos processos educativos escolares e não escolares na construção identitária dos jovens. O fato de terem nascido em famílias agricultoras fez com que se inserissem automaticamente na profissão e tivessem as suas primeiras experiências formativas, aprendendo desde cedo o trabalho na terra pela observação e reprodução das formas de trabalho dos adultos. Porém, para superar o papel inicial de ajudante até a consolidação da identidade de agricultor, com autonomia para atuar na profissão, foi verificado um longo trajeto que ainda está sendo percorrido pela maioria dos entrevistados. Para eles, o sentimento de pertença e valorização do meio rural deve ser reforçado pela escola básica, enquanto que os conhecimentos técnicos necessários para serem autônomos em suas profissões são atribuídos ao ensino superior ou técnico. O acesso ao saber sistematizado é entendido como uma forma de emancipação para os jovens. Mas revelam enfrentar inúmeras limitações para conciliarem suas identidades de jovens, estudantes e agricultores quando diferentes significados se confrontam em suas narrativas. É verificada a vivência de uma solidão juvenil quando não encontram referências no desenvolvimento da profissão por outros jovens em suas comunidades. Por fim, relatam buscar mecanismos para suprir a falta da educação escolar, atender as demandas diárias e complementar a *escola da vida*, em formações oferecidas pelo sindicato dos trabalhadores rurais e pela Emater.

Palavras-chave: Juventudes plurais. Jovens agricultores. Processos educativos. Educação do campo. Construção identitária.

ABSTRACT

This research had as object of study the educational processes and the identity construction of the young farmers of Vacaria - RS. The main objective of the study consists of investigating the influences of school and non-school educational processes on youth identity construction represented by small family farmers of Vacaria. The theoretical framework sought to conceptualize what is understood by plural youths, identity construction, and school and non-school education, from authors such as Pais (1990; 2003), Sposito (1997; 2002; 2003; 2018), Carneiro (1998; 2007 ; 2008), Castro (2009; 2016); Hall (2006); Brandão (1984; 2007), Freire (1996, 2017), among others. A textual discursive analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2007) was used as a method after transcripts of semi-structured interviews conducted with five young people between 15 and 29 years old. The narratives of the young emerged categories that fit into five themes: 1) Intrafamily relationships and conditionality of the profession; 2) The difficult task to identify different identities: being young, being a farmer and being a student; 3) School knowledge and declaration of identity of the farmer; 4) Establishment of a collaborative network: non-school education; and 5) The social commitment of agriculture. The research results show that there are applicable contributions, but also the school and non-school educational processes in the identity construction of young people. The fact that they had born in farming families makes them automatically enter the profession and have their first formation, learning early how to work on land by observing and reproducing adult forms of work. However, to overcome the initial role of helper until reinforcing the identity of the farmer, with autonomy to work in the profession, was recorded a long period of time that is still being covered by most respondents. For them, the sense of belonging and appreciation of the rural environment must be reinforced by the elementary school, while the technical knowledge necessary to be autonomous in their professions is attributed to higher or technical education. Access to the systematized knowledge is understood as a form of emancipation for young people. But they do face several limitations in identifying their identities as young people, students, and farmers when different meanings confront each other in their narratives. The experience of youthful loneliness is verified when no definitions are applied in the development of the profession by other young people in their communities. Finally, they report to seek mechanisms to address the lack of school education, meet their demands and complement *the school of life*, in training offered by syndicate of agricultural workers and Emater.

Keywords: Plural youth. Young farmers. Educational processes. Field education. Identity construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Vacaria no estado do Rio Grande do Sul.....	20
Figura 2 – Principais culturas agrícolas do município em 2017.....	25
Figura 3 – Escolaridade da população e taxa de analfabetismo	29
Figura 4 – Nível de instrução da população de Vacaria - 2016.....	30
Figura 5 – Taxa de desempenho escolar - 2017	30
Figura 6 – Número de estabelecimentos de ensino – 2018	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sociografia dos entrevistados	73
Quadro 2 – Tema e Categorias emergentes	86

LISTA DE ABREVIACOES

CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CLJ	Curso de Liderana Juvenil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDRAF	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FEE	Fundação de Economia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
Smed	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	15
2.1	O JOVEM AGRICULTOR E A PESQUISA ACADÊMICA	17
2.2	VACARIA: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E O ATUAL CONTEXTO DOS JOVENS AGRICULTORES	20
2.2.1	Reinventando a economia local	24
2.2.2	Cenário educacional do município e possibilidades formativas	29
3	JUVENTUDES E IDENTIDADES.....	36
3.1	TEMPO DE JUVENTUDE.....	36
3.1.1	O jovem do campo.....	41
3.2	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	45
3.2.1	Identidade e mundo do trabalho.....	49
4	PROCESSOS EDUCATIVOS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO	54
4.1	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR.....	55
4.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR	58
4.2.1	O conceito de escola do campo.....	61
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	68
5.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS SINGULARIDADES DOS SEUS DISCURSOS, DAS SUAS TRAJETÓRIAS E DOS MODOS DE VIVER AS SUAS RURALIDADES	73
5.1.1	Cleiton: limitações para viver plenamente a juventude	74
5.1.2	Francieli: busca pela independência através dos estudos.....	76
5.1.3	Bruno: satisfação com a profissão e vantagens de morar próximo da cidade.....	77
5.1.4	Marieli: vivências com a maternidade, os estudos e a gestão compartilhada da propriedade.....	78
5.1.5	Djair: consolidação da identidade de agricultor	80

6	A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS JOVENS AGRICULTORES DE VACARIA: INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS.....	86
6.1	RELAÇÕES INTRAFAMILIARES E A CONDICIONALIDADE DA PROFISSÃO	87
6.1.1	<i>Desde antigamente, da mãe e do pai: famílias agricultoras</i>	87
6.1.2	O caminho entre ser ajudante e o reconhecimento profissional: oscilação de identidades.....	89
6.2	A DIFÍCIL TAREFA DE CONCILIAR DIFERENTES IDENTIDADES: SER JOVEM, SER AGRICULTOR E SER ESTUDANTE	92
6.2.1	Dimensões do tempo: fronteiras entre a infância, a juventude e a vida adulta	92
6.2.2	Trabalho pesado, estudo exaustivo	96
6.2.3	Além da autonomia de escolha: as limitações impostas pelo espaço geográfico	99
6.2.4	O preconceito sofrido e os estereótipos criados.....	103
6.2.5	Considerações sobre ficar e sair: identidade em crise?	107
6.3	O CONHECIMENTO ESCOLAR E A AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE DO AGRICULTOR.....	110
6.3.1	Escola do campo e sentimento de pertença ao meio rural	110
6.3.2	A autonomia buscada no Ensino Técnico e Superior	113
6.4	ESTABELECENDO UMA REDE DE COLABORAÇÃO: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	116
6.4.1	Educação Paliativa	117
6.4.2	Representatividade.....	119
6.5	O COMPROMISSO SOCIAL DA AGRICULTURA	120
6.5.1	A responsabilidade de permanecer no campo	121
6.5.2	Entre os direitos previstos e a realidade apresentada: políticas públicas e dignidade no campo.....	123
	CONCLUSÕES.....	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa que aborda conceitos de juventude, educação, identidade e agricultura é uma forma de aproximar temas muito relacionados ao meu fazer profissional e pouco explorados no âmbito das pesquisas nacionais, revelando um campo de investigação profícuo. Na condição de profissional da educação atuante no campus agrícola do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul, do município de Vacaria, nacionalmente reconhecido pelo seu potencial na produção agropecuária, apresento uma dissertação descritiva e analítica cujo objetivo principal é investigar as influências dos processos educativos escolares e não escolares na construção identitária dos jovens agricultores de Vacaria.

A reflexão se ancora na análise das narrativas de um grupo de cinco jovens, agricultores familiares, com idade entre 15 e 29 anos, que residem e trabalham nas propriedades dos pais, à exceção de uma, que trabalha com o marido. Para ampliar o campo de debate sobre os trabalhadores jovens do campo e, sobretudo, sobre os diferentes processos educativos, escolares ou não, pelos quais passam e os influenciam na construção de suas identidades rurais, também é desenvolvido um diálogo com interlocutores teóricos que auxiliam na interpretação dos dados sistematizados.

Os objetivos específicos contribuem para o desdobramento da análise, verificando como as relações intrafamiliares contribuem para a inserção na profissão; identificando as experiências dos jovens com as diferentes formas de educação escolar e não escolar; analisando o trabalho como princípio educativo; além da caracterização das formas de viver as identidades de jovens, agricultores e estudantes no campo.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa dão condições de conhecer suas identidades, construídas a partir das experiências individuais e nas diferentes relações que estabelecem com suas famílias, seu trabalho, sua comunidade e pelas trajetórias escolares pelas quais passaram. Também permitem vislumbrar em que medida a influência de cada um desses espaços contribui para a afirmação de suas identidades rurais ou os tensionam para uma ruptura com as mesmas. A construção identitária, por não ser um processo apenas individual, deve ser observada também nas relações sociais, pois todo sujeito possui um caráter coletivo, que o faz parte de um grupo, onde exerce sua identidade individual e onde encontra semelhanças nos modos de ser de outros. É na busca pela autonomia, na construção de suas próprias histórias, que a identidade é construída cotidianamente pelas relações oferecidas pelo meio onde se vive, além da circulação em outros, na convivência com outras identidades.

O texto que segue problematiza o contexto de redefinição das identidades locais em função da globalização e de uma nova dimensão espacial que é vivenciada com o avanço da tecnologia, que agrega influências externas a identidades que antes eram vistas como unificadas. Como ficam essas novas relações? Há uma perda da identidade local? As pesquisas acessadas sobre o tema trazem novos dilemas que perpassam o trabalho dos jovens residentes em áreas rurais e questionam, inclusive, qual seria o lugar do rural em um contexto de globalização cada vez mais mediado pela tecnologia e informação. As interferências do urbano industrial em um contexto até então definido como rural, modifica algumas tradições pelas novas formas de se relacionar com o meio, mas também traz permanências nas relações intrafamiliares.

A fim de contextualizar com maior profundidade o objeto de estudo e minha implicação com o mesmo, além desta introdução, o segundo capítulo aborda de que forma o tema “jovens agricultores e educação” vem sendo trabalhado nas pesquisas acadêmicas em âmbito nacional. O capítulo 2 também explica como a agricultura e a pecuária se tornaram intrínsecas ao cotidiano da cidade, de que forma foi sendo construído historicamente este cenário e como ocorreu a apropriação de terras por parte dos pequenos agricultores num contexto originário de grandes latifundiários. Dados econômicos e sociais são apresentados para auxiliar na compreensão da atual situação dos jovens agricultores pertencentes a famílias de pequenos proprietários rurais. É abordado, também, o panorama educacional do município de Vacaria, com dados dos censos escolares e falas de gestores da Secretaria Municipal de Educação e de técnicos do sindicato dos trabalhadores rurais e da Emater.

No terceiro capítulo, os conceitos sobre juventude e identidade são problematizados para melhor compreender a fundamentação teórica que ancora o presente estudo, bem como entender de que forma juventude, identidade e os sujeitos do campo são retratados em outras pesquisas na área da sociologia e da educação.

Os processos educativos e a formação do sujeito do campo compõem a discussão do Capítulo 4. Os conceitos de educação escolar, não escolar e a relação com o saber, auxiliam na definição da base conceitual para compreender melhor a temática pesquisada. Em função das particularidades que apresenta, a educação do campo também é discutida, compreendendo sua relação com os sujeitos da pesquisa e os processos educativos formais que foram historicamente destinados às populações do campo.

Para contextualizar os percursos metodológicos do estudo, o Capítulo 5 apresenta o processo da análise textual discursiva, utilizado para analisar, categorizar e captar o novo emergente das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que sustentam a formação do metatexto. A

pesquisa, predominantemente qualitativa, contou com a realização de entrevistas semi-estruturadas, que permitem um roteiro mais flexível, oportunizando a interação entre o entrevistador e o entrevistado na abordagem de tópicos que são relevantes para o objetivo do estudo. Os desafios metodológicos e dificuldades enfrentadas são descritos a fim de situar as limitações e potencialidades do estudo. Esse capítulo também traz as singularidades dos discursos de cada sujeito entrevistado, juntamente com as subcategorias que emergiram ao analisar o *corpus* empírico constituído pelas falas de cada um. As diferentes versões em que vivem sua profissão e suas juventudes também são contempladas.

O Capítulo 6 concentra a análise e a discussão do *corpus* empírico, onde são apresentadas as 13 categorias que surgiram das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A sistematização das análises e discussões propostas ao longo do texto são feitas nas Conclusões, que enunciam as influências dos processos educativos escolares e não escolares na construção identitária dos jovens agricultores de Vacaria.

2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Os caminhos que levaram à estruturação da pesquisa sobre a influência dos processos educativos na construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria possuem relação com a formação da minha própria identidade de pesquisadora. A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul ocorreu pouco tempo depois do início do trabalho como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no *campus* situado no município de Vacaria. Contudo, o contato com a pesquisa foi iniciado ainda na Graduação em Pedagogia, por meio da participação como bolsista de iniciação científica em projetos de diferentes áreas da educação.

A pesquisa experienciada na ocasião, pelo grupo de colegas e professores de curso, também foi realizada em sala de aula, junto com os alunos da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os temas pesquisados com os alunos, aqueles que faziam parte do seu interesse investigativo eram transformados em perguntas norteadoras, auxiliando no trabalho de conteúdos relacionados aos mesmos e elaboração de novos conhecimentos. Já na academia, foram desenvolvidas pesquisas sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação não-formal dos centros educativos. Os questionamentos que perpassavam as vivências pessoais e profissionais sempre trouxeram aproximações com o universo da pesquisa e da academia.

Após nove anos na experiência docente no município de Caxias do Sul, uma nova área de atuação se apresentou: a oportunidade de atuar fora da sala de aula, mas sem deixar o espaço escolar e acadêmico. Em 2017, mudei de cidade e de instituição, e passei a integrar o corpo técnico da rede federal de ensino, atuando no *campus* situado em Vacaria.

A implantação de um *campus* do Instituto Federal em Vacaria foi resultado da expansão da rede federal de ensino no Brasil, que ocorreu principalmente entre os anos de 2003 e 2016, e deu origem a mais de 500 novas unidades. Atualmente, são 644 *campi* em funcionamento em todo o território nacional, com o objetivo de oferecer formação profissional gratuita em diferentes modalidades para jovens e adultos em áreas onde existam demandas locais. No caso de Vacaria, a qualificação foi centrada no desenvolvimento de cursos ligados à área da agropecuária, impulsionando o desenvolvimento da região.

Vacaria é um município de 65 mil habitantes, situado no Nordeste gaúcho, reconhecido nacionalmente como o maior produtor de maçãs do país, além de possuir uma grande produção de pequenos frutos e pecuária de corte (FEE, 2014). A história do município é marcada por intensos conflitos pela apropriação das terras e uma economia desde o início

baseada no setor primário. Os desdobramentos desde a sua fundação, e que serão expostos ao longo do texto, auxiliam a compreender a sua consolidação como referência no setor agropecuário e na fruticultura.

Foi vivenciando essa nova experiência profissional em uma cidade que se contrapõe à vivência em um grande polo metal-mecânico como Caxias do Sul que surgiu a intenção da pesquisa que se apresenta a seguir. Com base na busca de dados sobre o município no que diz respeito aos seus índices educacionais, mas também verificando os temas estudados até o momento na região e pensando no próprio objetivo do Instituto Federal de promover a formação profissional numa área de grande importância para a economia local, tomou-se como tema de pesquisa as influências dos processos educativos, aqui entendidos como escolares e também não escolares, na construção identitária dos jovens agricultores de Vacaria.

O estudo ancora-se na linha de pesquisa de História e Filosofia em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Visa compreender como a educação escolar acontece na vida dos pequenos agricultores e quais as suas implicações na construção e afirmação de sua identidade rural, ou se contribui para a marginalização desses sujeitos, colaborando para seu afastamento do campo e sua consequente crise identitária; assim como analisar as práticas de educação não escolar presentes em suas trajetórias, como a educação familiar, que por muito tempo foram tomadas como suficientes para desenvolver o trabalho no campo e perpetuar os modos de ser agricultor. O estudo pretende discutir, com a análise dos processos educativos pelos quais passaram ou que ainda acessam, como esses jovens se constituem agricultores em um cenário de grande volume de informação, avanço da tecnologia e redefinição de fronteiras entre o rural e o urbano. A partir de suas narrativas, procura-se problematizar as suas formas de se relacionar com a educação e, conseqüentemente, de viver o cotidiano, acessar as políticas públicas existentes e desenvolver sua prática profissional.

Falar sobre pequenos agricultores é necessário quando dados do município trazem a grande presença do agronegócio na região. É preciso, também, falar dos jovens e dos modos de vida da juventude na vivência em grupo, para a compreensão de como os sujeitos afetam e são afetados por uma cultura. E, por fim, sobre a urgência do debate sobre educação, sobretudo quando se verifica os índices insatisfatórios de desenvolvimento da educação básica do município. Esses fatores justificam a relevância de discutir a representação desses jovens agricultores e suas formas de se relacionar com o saber, conhecendo suas trajetórias e os reconhecendo enquanto sujeitos sociais, históricos e políticos.

Vacaria ainda carece de pesquisas acadêmicas que não sejam apenas orientadas pela implantação e avaliação de práticas agrícolas. É perceptível, ao procurar por pesquisas locais, a predominância dessas em relação às demais áreas. A pesquisa social na região também é fundamental para auxiliar no seu desenvolvimento, contribuindo para o levantamento de dados do município, não somente no aspecto quantitativo, mas principalmente na reflexão teórica sobre os dados qualitativos. Assim, os resultados da presente pesquisa fazem com que temas relevantes para o atual contexto social e econômico do município sejam colocados em pauta e deem visibilidade aos jovens agricultores.

É possível notar que o tom das pesquisas envolvendo jovens do campo muitas vezes os trazem como um problema social, seja pela questão do esvaziamento rural ou pela problemática da sucessão familiar. Por todas as questões que perpassam sua condição juvenil, há de se considerar que é uma tarefa difícil separá-los de uma visão de futuro, que pode representar a continuidade ou a interrupção da história de várias gerações de agricultores; ou de passado, que guarda os processos educativos que vivenciaram, muitas vezes sustentados pela tradição de sua família e de sua comunidade. Porém, é necessário compreender que também são sujeitos do presente, que vivem um conceito de ruralidade própria ao seu espaço e ao seu tempo. É o presente deles que sinaliza suas demandas, assim como são suas narrativas que permitem conhecê-los e colocá-los no centro do debate sobre suas profissões. Para além de somente pertencerem a uma juventude que reside no meio rural, suas identidades são influenciadas diretamente pela profissão que exercem, de pequenos agricultores.

2.1 O JOVEM AGRICULTOR E A PESQUISA ACADÊMICA

A pouca representatividade dos jovens do campo é uma característica que se percebe nas pesquisas nacionais. Muito se estuda sobre jovens e todo o universo que os permeia, principalmente suas problemáticas. Mas as pesquisas ainda são muito direcionadas ao jovem urbano, geralmente dos grandes centros urbanos. Esses dados são evidenciados ao buscar pelo estado da arte das pesquisas relacionadas ao tema. Muitas evidenciam uma invisibilidade do jovem rural.

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao

sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental. (WEISHEIMER, 2005, p. 8).

Os trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos de livros, relatórios de pesquisa e resumos em anais) sobre jovens do campo até o ano de 2000, não passavam de cinco por ano. A partir de então nota-se um aumento das pesquisas nesse campo, chegando ao ápice de 40 em 2006 (CASTRO et al., 2009).

Em relação às teses e dissertações, até 1999 apenas uma ou duas eram produzidas anualmente sobre a temática dos jovens rurais. Entre 2000 e 2006 manteve-se uma média de nove produções anuais de dissertações e duas teses (CASTRO et al., 2009). Os temas pesquisados buscam desde a relação de identidade desses sujeitos com suas escolas, os desafios profissionais dos egressos de cursos agrícolas, até as pesquisas relacionadas às práticas e políticas públicas das escolas do campo.

Weisheimer (2005), que também realizou um mapeamento das produções envolvendo a temática entre os anos de 1990 e 2004, sinalizou que embora tenha ocorrido um avanço no número de produções a partir dos primeiros anos do século XXI (86% dos trabalhos foram publicados nesse período) o número de pesquisas não pode ser considerado expressivo, ainda configurando-se como objeto pouco estudado.

Das teses e dissertações produzidas entre os anos de 2010 e 2015 sobre o tema juventude, apenas 27% dos registros apurados diziam respeito aos jovens em contextos rurais (BARASUOL, 2017). Dentre as 73 produções sobre o tema,

Salienta-se que foram encontrados, no ano de 2011, o total de 37 registros (seis teses de doutorado e 31 dissertações de mestrado acadêmico), e em equilíbrio, no ano de 2012 foram defendidas 36 produções acadêmicas (seis teses de doutorado, 30 dissertações de mestrado acadêmico e ainda três dissertações de mestrado profissional). Como pode ser observado, nesses dois anos há um significativo número de produções científicas defendidas, em especial as dissertações. (BARASUOL, 2017, p. 251).

A área onde mais se verificou o estudo dos jovens rurais foi nas Ciências Humanas. Barasuol (2017), apesar de apontar a disparidade entre o total de publicações envolvendo jovens urbanos e rurais considera importante relacionar o número de pesquisas que em apenas dois anos demonstrou ser mais expressivo do que no recorte temporal feito nos mapeamentos anteriores por Weisheimer (2005) e Castro et al. (2009), de 14 e 22 anos, respectivamente.

Castro et al. (2009) traz uma possível explicação para que se considere a população jovem rural como minoria e talvez justificar o pouco interesse em pesquisas que envolvem esses sujeitos, pois considerando os dados oficiais da população, eles podem representar

realmente um percentual pequeno. Porém, ao transformar esse percentual em números, não é possível ignorar sua expressividade.

Além da pouca representatividade do jovem que habita as zonas rurais de nosso país entre as pesquisas academicamente desenvolvidas, grande parte dos estudos sobre os jovens ainda está relacionado apenas com a sua experiência escolar. Sposito adverte que

estaria ocorrendo um padrão de esgotamento das análises sobre a escola no Brasil que privilegiariam apenas a experiência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais a apontar os limites da ação socializadora dessa instituição. (SPOSITO, 2002, p. 20).

A autora evidencia a grande centralidade da escola e o “estudo do jovem a partir de sua condição de aluno” (SPOSITO, 2002, p. 20). Mesmo reconhecendo a importância dos processos educativos escolares para contribuir com a geração de empregos e o aumento dos níveis socioeconômicos da cidade, não se pode deixar de questionar se estão conseguindo atender a demanda de qualificação dos jovens que provêm de famílias de pequenos agricultores. Demanda que não se expressa apenas pela quantidade de cursos para a qualificação dos trabalhadores, mas também pela relevância dos processos pelos quais os estudantes vivenciam. Existe a necessidade de pesquisar a juventude em outros contextos que não apenas os escolares, revelando que cada forma de viver a juventude é permeada por diversas influências, que não ocorrem apenas na escola. Embora haja o reconhecimento da importância institucional da escola na construção da identidade de cada indivíduo, ela não consegue fazer sozinha. A medida da importância de cada processo na vida e na constituição da identidade de cada um só pode ser esclarecida quando ela não assume o lugar único e central, mas sim como mais um elemento de socialização e formação.

Considerando o que o próprio trabalho possui de elemento educativo (CORROCHANO; NAKANO, 2002), é necessário explorar a sua importante posição nas formas de viver a juventude, seja pelo tempo que ocupa na vida de cada um ou pela necessidade de inserção em uma profissão. Sobre as produções que envolvem os jovens e sua relação com o mundo do trabalho e a escola, foi possível identificar que as mesmas avaliam a adequação ou não da instituição escolar para os estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho. O que revela

a existência de um ensino fundamental ou médio, na modalidade profissionalizante ou não, inadequado para jovens. Entre as razões básicas apontadas, uma delas diz respeito à incompatibilidade entre trabalho e escola, ora apontando as dificuldades

que nascem da atividade produtiva, em geral precoce, ora apontando a incapacidade da escola em atender às peculiaridades de um tipo diferente do aluno. Poucos são os estudos que se detiveram no próprio mundo do trabalho do jovem, investigado a partir de espaços não-escolares. Aqueles que o fizeram evidenciaram, sobretudo, o rico processo educativo existente neste universo e, de modo mais tímido, questões relativas ao mercado de trabalho. (CORROCHANO; NAKANO, 2002, p. 119).

As autoras complementam que, embora os estudos façam uma discussão sobre a condição da juventude trabalhadora, “pouco se sabe sobre o mundo do trabalho e o lugar ocupado por esses sujeitos neste espaço, seja de poder, seja de configuração da própria gestão e da organização dos processos produtivos” (CORROCHANO; NAKANO, 2002, p. 121). Verifica-se então a necessidade de expandir a observação para os processos educativos que não necessariamente ocorrem no espaço escolar, institucionalizado. Ainda mais quando o sujeito da pesquisa é o jovem agricultor, que historicamente teve sua profissão baseada no compartilhamento de saberes entre uma geração e outra, nos processos de tentativa e erro, na observação cotidiana do trabalho realizado por seus pares e no aprender fazendo.

2.2 VACARIA: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E O ATUAL CONTEXTO DOS JOVENS AGRICULTORES

Pelo fato da pesquisa trabalhar especificamente com o público de pequenos agricultores do município de Vacaria, é necessário realizar um levantamento histórico para conhecer as origens da região e compreender o seu atual perfil socioeconômico e a forma como ocorreu a ocupação das terras por esses proprietários.

Figura 1: Localização do município de Vacaria no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vacaria#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_Vacaria.svg. Acesso em: 18 out. 2019.

Localizada no planalto serrano do nordeste do Rio Grande do Sul, Vacaria é a maior cidade da região denominada Campos de Cima da Serra. Com uma área de 2.124 km² e situada a 962 metros acima do nível do mar, tem um clima ameno, com alta incidência de geadas e, inclusive, probabilidade de neve entre os meses de maio e setembro. Em função de sua localização geográfica, Vacaria ficou conhecida como a Porteira do Rio Grande, pois era a única via de entrada e saída do Estado até 1950, pela BR 116, recebendo grande fluxo rodoviário. Teve sua história pesquisada e documentada em alguns livros por historiadores locais. Dentre eles, encontra-se o seguinte trecho que descreve a geografia do município:

Delimitado por dois caudalosos rios – o das Pelotas e o das Antas – que correm por entre escarpas e penhascos das serras de iguais denominações, respectivamente, ao norte e ao sul, bem como pela antemural dos Aparados a leste e pelo Mato Português a oeste, o Planalto Soberbo assemelha-se a extensa e quase inexpugnável fortaleza. (OLIVEIRA, 1959, p. 7).

A fortaleza natural a qual se assemelha a região foi crucial para o início da ocupação das terras. Segundo registros históricos, no final do século XVII os padres jesuítas que viviam nos Sete Povos das Missões, localizado a oeste do atual território do Rio Grande do Sul, trouxeram as primeiras cabeças de gado para serem criadas nos vastos campos recém-descobertos. O gado serviria para abastecer as reduções jesuíticas. Em função das disputas de terra e inúmeras batalhas entre portugueses e espanhóis que permeavam o cenário da época, os jesuítas, com receio dos ataques das tropas portuguesas, usaram a geografia local dos campos cercados por barreiras naturais, para proteger seu gado. Assim, criava-se a *Baqueria de Los Piñales* (Vacaria dos Pinhais), que em castelhano designava as grandes extensões de campos naturais onde se criava o gado solto. No museu histórico da cidade ainda há um dos marcos de pedra com a inscrição “S.J. 1692”, levantados pelos jesuítas espanhóis para registrar a data da chegada nas terras de Vacaria.

O início da ocupação pelos jesuítas teve o auxílio dos índios que habitavam o local. Por serem nômades, suas tribos percorriam diversos territórios e ficavam períodos curtos em cada um deles. Os que ocuparam Vacaria pertenciam às tribos Guananás, Caigangues ou Coroados e Botocudos (OLIVEIRA, 1959). Estavam instalados principalmente às margens dos rios Pelotas e das Antas e consumiam o pinhão, que é a semente da pinha, fruto abundante das araucárias, o que influenciou o nome dado à região pelos jesuítas.

Para auxiliar no cuidado do gado e na proteção contra ataques e saques portugueses, os padres jesuítas davam orientações aos indígenas e depois retornavam às Missões, nas reduções do Uruguai, realizando apenas visitas periódicas para acompanhar o

desenvolvimento dos animais. Especula-se que cerca de 10 mil cabeças de gado tenham iniciado o trabalho, se multiplicando significativamente ao longo dos anos.

A região foi tornando-se conhecida pelo gado e terras abundantes e motivou a cobiça por parte dos portugueses que, por muitos anos, travaram uma série de batalhas com os espanhóis para a apropriação do território. Já no século XVIII, por volta de 1729, os primeiros tropeiros paulistas chegaram à região, sob a pretensão da expansão do domínio português. Começaram as primeiras tentativas de povoamento das terras do sul do Brasil em 1740, e abriram caminho para outras partes do território português. Até então, a única parte ocupada era o oeste, onde ficavam os jesuítas dos Sete Povos das Missões, sendo todo o restante do território inabitado pelos europeus.

A facilidade de deslocamento para outras regiões do país que o domínio de Vacaria proporcionou, auxiliou no fluxo de tropeiros em busca de gado para estabelecer comércio com a região central do País. Os nativos ofereceram extrema resistência aos primeiros colonizadores da região. É comum encontrar em algumas obras históricas da cidade, relatos de violência por parte dos índios, sendo responsabilizados por ataques aos novos habitantes do município. O estudo efetivo sobre as formas de vida e costumes desses povos primitivos não é vasto na região, o que explica algumas definições hostis encontradas durante a pesquisa. Num resgate histórico, Oliveira, já fazendo menção aos que sobreviveram no século XX, os relata de forma torpe:

Ferozes e vingativos, as suas hostilidades aos brancos recrudesciam a tal ponto, que culminavam no máximo da perversidade, pelo extermínio de famílias inteiras, saques e incêndios de muitos lares cristãos. [...] Atualmente os remanescentes desta nação acham-se muito reduzidos no planalto nordestino, existindo, apenas, um tódo na paróquia de Cacique Doble. Ainda há bem pouco tempo, estes índios viviam quase abandonados a si mesmos. Agora, porém, por interferência do Exmo. Revmo. Sr. D. Frei Cândido, Bispo de Vacaria, perante o Governador do Estado, os “Coroados” têm casinhas para morar, igreja e escola, o que os vai chamando à civilização. (OLIVEIRA, 1959, p. 8).

As terras, então sob domínio da coroa portuguesa, “eram dadas em sesmarias a quem as requeresse legalmente” (OLIVEIRA, 1959, p. 17). Mas isso ocorreu de forma lenta e, até 1754, apenas quatro sesmarias haviam sido doadas pelo governo. Nesse período surgiram também os chamados posseiros, que ocuparam de forma irregular as terras, juntamente com suas famílias, e somente depois de já terem começado a usufruí-las é que tratavam de buscar meios de legalizá-las. O autor reforça que desde o início da ocupação das terras do Rio Grande do Sul pelos portugueses, houve diversos embates entre índios e colonizadores,

chegando a descrever que “nos campos da Vacaria foram escritas com sangue as primeiras páginas da arrojada conquista portuguesa do Rio Grande do Sul” (OLIVEIRA, 1959, p. 18). Em 1768, Vacaria já estava consolidada como freguesia de Nossa Senhora da Oliveira e pertencente a Santo Antônio da Patrulha. O nome foi escolhido em homenagem a uma santa encontrada nos campos de um estancieiro.

Em 1779 houve mais uma série de ataques por parte dos índios Coroados, que acabou por amedrontar diversas famílias e fazer com que a maioria abandonasse suas terras. Com grandes propriedades de terra, seis importantes famílias permaneceram e reiniciaram o povoamento da região, dentre outros estancieiros menores. Em 1785, estima-se que 24 pessoas com títulos legais ocupavam as terras de Vacaria, junto a outras 64 sem títulos. Em 1850 eleva-se à categoria de vila. Os primeiros estancieiros de Vacaria foram os responsáveis por perpetuarem um estilo que até hoje é difícil de alterar na cidade. Os latifundiários exerceram grande influência na cena social da região.

De acordo com Borges,

Ela, a estância, tem caráter decisivo na formação social, política, econômica e urbana de Vacaria, pois garantiu a predominância da propriedade latifundiária e deu um aspecto urbano grotesco, a princípio, para a cidade. Ela funcionava apenas como centro abastecedor e domicílio para dias de festas para seu habitante principal: o estancieiro. (BORGES, 2001, p. 48).

A partir de 1850, com a chegada de outros imigrantes, inclusive dos italianos, ocorreu o povoamento de terras ainda não ocupadas pelos estancieiros, dando ênfase às pequenas propriedades com a atividade da agricultura. Mas a formação histórica e econômica de Vacaria é intrinsecamente ligada à criação de gado pelos latifundiários, fazendo com que fosse levado para diversas partes do país pelos tropeiros. Conforme Pinotti (2011) em 1920 os latifúndios estavam divididos em nove propriedades, sendo cinco delas com grandes extensões de terra.

No ano de 1932, um grupo de pecuaristas fundou a Associação Rural de Vacaria. Ela permitiu a organização da classe dos trabalhadores pecuaristas e maior representatividade junto ao governo estadual (MARTINS, 1996), iniciativa de grande valia para o desenvolvimento do setor primário na região, organizando exposições e mostrando a importância de se investir no setor.

Vacaria foi elevada à categoria de cidade apenas em 1936 e, na década de 1940, teve início a exploração da madeira, primeira atividade empresarial do município (PASTORE, 1996). Diversas serrarias se instalaram na região, que concentrava seus esforços na derrubada

da araucária, pertencente à floresta natural da região. Em 1950, a construção da ferrovia pelos militares impulsionou a economia da cidade.

As décadas seguintes, além de caracterizarem um grande progresso na economia da região, também foram importantes no processo de urbanização de Vacaria (BORGES, 2001). Foi nesse período que os grandes proprietários de áreas rurais começaram a lotear suas terras, dando origem aos atuais bairros da cidade.

2.2.1 Reinventando a economia local

Após os desdobramentos históricos explicitados até o momento, referentes à formação inicial do município, é importante resgatar que no final da década de 1960 a economia da cidade sofreu grande impacto com o declínio de suas atividades econômicas. Contribuíram para tal a derrubada indiscriminada de madeira, que acabou gerando a escassez de recursos naturais; a saída das unidades militares; e a construção da BR 101, que acabou desobstruindo o intenso fluxo rodoviário que passava, até então apenas pela BR 116, em Vacaria. Foi então que surgiu a necessidade de investir em uma diversificação da economia e começou o incentivo à fruticultura na região.

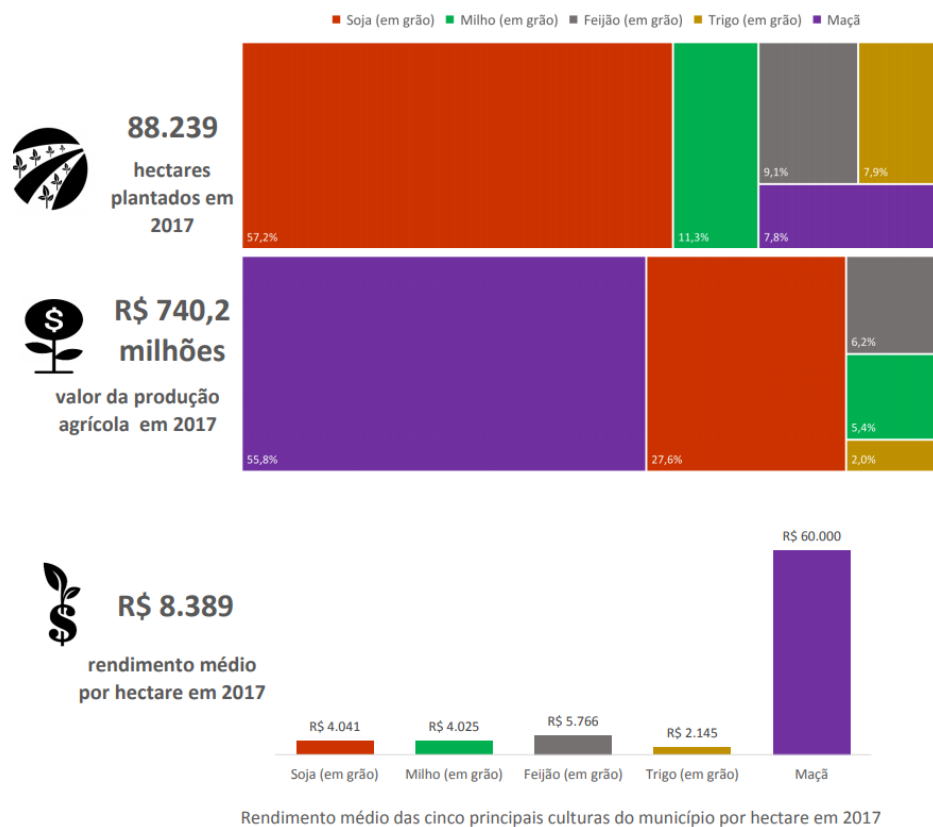
Em 1967, como desmembramento da série de ações promovidas pela Associação Rural de Vacaria, criou-se o Sindicato Rural do município. Em 1986, essas duas entidades se fundem, tendo em vista os interesses comuns. Em 1972, a administração municipal beneficiou pequenos agricultores com um projeto que intencionava alavancar a economia local após a crise de 1970. Ao mesmo passo em que realizava a doação de terras para a implantação de indústrias e investia na acolhida de grandes indústrias.

A partir de 1975 incentivos fiscais propiciaram o surgimento de grandes pomares em Vacaria. Foi, por exemplo, o caso da firma *Randon*, de Caxias do Sul, que contratou uma equipe de técnicos para a implantação de seus primeiros pomares às margens da BR 116, em direção a Lages. A *Randon* com o nome de *Rasip* foi a primeira a instalar pomares de grande porte em Vacaria. Foi seguida imediatamente pela Agriflor, hoje pertencente à firma de Francisco Schio, e a empresa de Francisco Isolam. Depois a própria Scania instalou-se também com pomares e a Emaflor. (BORGES, 2001, p. 61). [grifos do autor]

A instalação de grandes empresas agropecuárias no município fez com que a economia local fosse mudando significativamente seu foco ao longo das últimas cinco décadas, “a ponto de hoje, atividades tradicionais terem uma repercussão inferior em relação às mais recentes. É o caso da pecuária e da madeireira em relação à fruticultura” (BORGES,

2001, p. 61). E esse dado fica ainda mais significativo quando verificamos que as áreas destinadas às macieiras, por exemplo, ainda são muito pequenas se comparadas com as demais atividades econômicas. Segundo dados do último Censo Agropecuário, em 2017, 57,2% do total de área plantada no município eram ocupados pela soja, enquanto que apenas 7,8% eram ocupados pelos pomares de macieira. Ou seja, mesmo representando um percentual bem menor de terras, a fruticultura, aqui correspondente à produção de maçã, é a principal atividade econômica do município, sendo responsável por 55,8% do valor da produção agrícola de Vacaria. É o que podemos observar na Figura 2.

Figura 2: Principais culturas agrícolas do município em 2017



Fonte: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Vacaria.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

O Censo indicava ainda que havia 1.039 estabelecimentos agropecuários no município. Desses, 908 unidades eram de proprietários individuais e 65 unidades de arrendatários. Do total de estabelecimentos, 506 unidades eram reservadas para o cultivo de lavouras temporárias (feijão, milho, soja e mandioca) e 402 para lavouras permanentes (maçã, caqui, uva, pêssego e pera).

A representatividade que Vacaria tem no atual cenário nacional, pode ser exemplificada em alguns números. A Associação Gaúcha dos Produtores de Maçãs (Agapomi) estima que, no ano de 2014, a produção de maçãs em Vacaria atingiu a marca de 300 mil toneladas, sendo que a média estadual ficou em 530 toneladas e a nacional em 1,1 mil toneladas. Além de ser a maior produtora de maçãs no país, chegando a ¼ da produção total, a cidade também é a maior exportadora da fruta.

Segundo dados do IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) do município alcançou o valor de R\$ 1.925.244,54 (mi) em 2015 e o PIB per capita R\$ 29.684,45. Se comparada ao PIB de outros municípios, Vacaria ocupa o 904º lugar no país, de um total de 5.570 municípios. Já no Estado, fica em 198º lugar, de um total de 497 municípios.

Porém, em meio a tantos números grandiosos de áreas de terras, produção e arrecadação, há a situação das famílias dos pequenos agricultores que precisam conviver, e sobreviver, em meio ao domínio das agroindústrias na região. Conforme a Lei nº 11.326/2006, é considerado agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural, é proprietário de área de até quatro módulos fiscais, que correspondem em média a 100 hectares, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento, mão de obra e gerenciamento do estabelecimento feito pela própria família.

Segundo dados disponíveis no Sistema de Informações Territoriais, mantido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2010, 628 estabelecimentos eram de agricultura familiar em Vacaria, ocupando um total de 1.539 pessoas. Além desses, 43 famílias encontravam-se assentadas através da reforma agrária em 1.409 hectares de terra.

Para Mazoyer,

Apesar dos milhões gastos em sua promoção, a agricultura “moderna”, que triunfou nos países desenvolvidos utilizando muito capital e pouca mão de obra, penetrou apenas em pequenos setores limitados dos países em desenvolvimento. A grande maioria dos agricultores desses países é muito pobre para adquirir maquinário pesado e grandes quantidades de insumos. Aproximadamente 80% dos agricultores da África, 40% a 60% dos da América Latina e da Ásia continuam a trabalhar unicamente com equipamentos manuais, e apenas de 15% a 30% deles dispõem de tração animal. A agricultura moderna está, portanto, muito longe de ter conquistado o mundo. As outras formas de agricultura continuam predominantes e ocupam a maioria da população ativa dos países em desenvolvimento. (2010, p. 42).

Sobre a aquisição das terras por essas famílias e a localização das propriedades dentro do território do município atualmente, uma explicação foi encontrada ao entrevistar um membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais¹, que alegou que

¹ Nome preservado a pedido do entrevistado.

Se você pegar a agricultura familiar hoje, ela está marginalizada no entorno do município. As melhores áreas do município estão próximas da cidade, ali estão as grandes empresas. O pequeno agricultor foi empurrado pra pior área. Ele está lá e as grandes empresas estão na área boa. Da agricultura familiar quase 100% foi colonização italiana e alemã. Vieram da região de Caxias, Antônio Prado, Nova Roma. Talvez não a mesma geração que veio primeiro nessas cidades, mas os filhos deles, pois não havia mais terras lá e o pessoal migrou e veio, comprando as partes mais de mato porque o italiano gostava mais de mato pra derrubar e fazer a roça. Foi onde colonizou mais a “borda” do município. E essas áreas pra cá [aponta para o centro do município] eram grandes fazendas de gado. Hoje é tudo grãos, quase 100%. Mas é basicamente isso aí, principalmente a agricultura familiar, foi aquele povo que veio de fora, colonizou, fizeram as colônias, as capelas, as comunidades e permaneceram. Muitos dos filhos foram embora porque eram famílias grandes. E as áreas grandes até foram fatiadas também, mas as empresas grandes vão comprando e volta a ser um monopólio de novo. Porque aqui era uma região de fazendas muito grandes e hoje ainda têm fazendas muito grandes. Essa região onde hoje fica a comunidade de Fazenda da Estrela era de um dono só, toda ela. São muitos hectares. Os imigrantes compraram suas terras dessas pessoas porque na época os primeiros colonizadores foram para lá trabalhar em serrarias porque tinha muita araucária, aí o pessoal foi e começou a trabalhar nas serrarias e começou a comprar algumas colônias. Aí trabalhava e comprava mais um pedaço, e foram comprando...

Ao contrário das grandes empresas que concentram sua produção na maçã e na soja, os pequenos proprietários do município se dedicam ao cultivo dos pequenos frutos (morango, amora, framboesa e mirtilo) e criação de gado.

A agricultura familiar tem grande relevância também no âmbito nacional, pois do total de estabelecimentos agropecuários verificados em 2017, 77% foram classificados como sendo de agricultores familiares – embora tenha ocorrido uma diminuição em relação ao Censo de 2006, que apontara 84,4%. Em 2017 eles eram responsáveis por 23% do valor da produção nacional e ocupavam 23% do total da área total de plantio; 67% dos trabalhadores de estabelecimentos agropecuários trabalhavam na agricultura familiar. A produção orgânica, livre de agrotóxicos, que apresenta crescimento nos últimos anos no país, está fortemente ligada à agricultura familiar (CASTRO, 2016), sendo de extrema importância para garantir a perpetuação de um modelo de produção de alimentos saudáveis para o país. Torna-se então estratégico fortalecer a agricultura familiar, com gerações se sucedendo nesse ideal.

Portanto, quando falamos de juventude rural, juventude do campo, juventude camponesa, juventude da agricultura familiar, juventude quilombola, juventude ribeirinha, estamos tratando de categorias que representam populações, mas também identidades políticas e sociais que vivenciam, de forma direta ou indireta, as disputas em curso no Brasil e no mundo sobre a relação entre desenvolvimento e segurança alimentar, por exemplo. (CASTRO, 2016, p. 98). [grifos do autor]

Frente a esse cenário observa-se a carência de investimentos e do reconhecimento da importância da agricultura familiar, bem como a invisibilidade do jovem do campo, cujas

dificuldades, sonhos e desejos não fazem parte da pauta de nenhuma política social, tampouco econômica. As relações que se estabelecem dentro da sociedade e no próprio âmbito familiar sempre o colocam em uma posição de subalternidade. O próprio acesso à terra é uma dificuldade enfrentada pelos mesmos.

Uma das demandas mais citadas entre os jovens em todos os espaços observados é o acesso à terra. Também foi essa uma das principais razões associadas à saída do jovem do meio rural [...]. Mas essa questão foi tratada de duas formas distintas e que se relacionam: a dificuldade de adquirirem terra, seja pela reforma agrária, seja como pequenos proprietários; e a dificuldade de atuarem de forma compartilhada na terra de seus pais, o que caracterizaria o não se sentir proprietário e/ou responsável juntamente com os pais. (CASTRO et al., 2009, p. 88).

Pelo fato da atividade agrícola familiar pressupor relações que vão além das de trabalho, existe um conjunto de regras, divisão de papéis que extrapolam a sua compreensão apenas como atividade econômica onde há o emprego da mão de obra familiar e o tamanho limitado da propriedade e da produção (CARNEIRO, 2008). Negócio e família, neste caso, andam juntos. Então é necessário olhar para as relações internas a fim de compreender como se estabelecem as identidades dos envolvidos, que são estabelecidas dentro, mas também fora da família, seja na lavoura, na relação com a comunidade, com a cidade ou com a escola.

Para Carneiro (2008) uma das problemáticas atuais das famílias de agricultores é a continuidade do trabalho dos pais, principalmente quando a condição de vida e trabalho dos mesmos é precária. Em muitos casos, os próprios pais incentivam a saída dos filhos da propriedade para tentarem uma vida diferente na cidade. Mas a autora também conseguiu verificar em sua pesquisa que, quando os jovens conseguem aliar a comodidade da vida urbana com o trabalho que desenvolvem no campo, é possível que permaneçam, de forma mais digna e com acesso aos benefícios que outrora eram restritos à cidade, optando pela permanência na agricultura.

O Censo de 2017 também revelou que

não há renovação geracional nos estabelecimentos agrícolas. Se o comando das atividades por menores de 25 anos era de 3,3% em 2006, a proporção caiu para 2% em 2017, enquanto a participação de maiores de 65 anos subiu de 17,5% para 23,2%. Na faixa entre 25 e 35 anos, a taxa caiu de 13,6% para 9,3% e entre 55 e 65 anos passou de 20,4% para 23,5%. Isso se refletiu também no aumento de 92% no número de produtores que recebem aposentadoria.

A constituição da nova geração de agricultores traz muitos desafios, dentre eles, tentar estabelecer uma dinâmica interna familiar que oportunize ao jovem realizar um trabalho

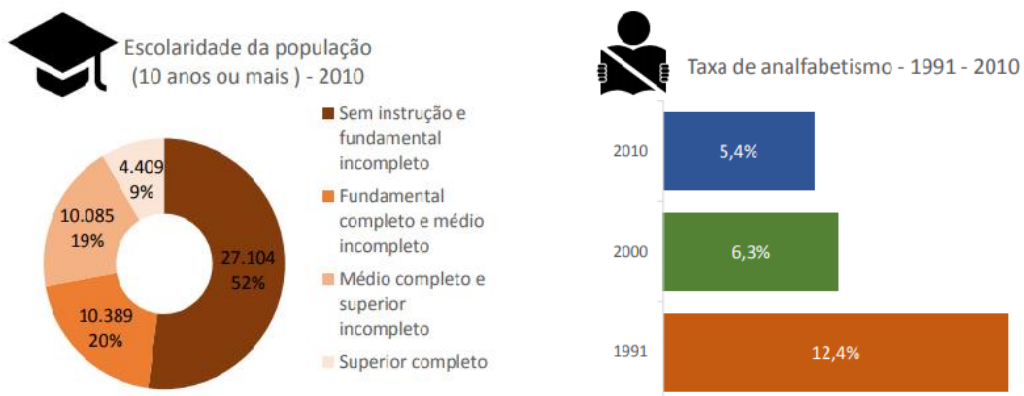
diferente dos pais, de forma autônoma, além de ter o poder de decisão de sua própria vida. Os agricultores do século XXI ainda precisam construir seu espaço nessa configuração familiar e profissional que pouco mudou ao longo dos anos, precisam ter possibilidade de dar novos rumos para as atividades econômicas da família, algumas vezes diversificando as atividades e fugindo um pouco da exclusividade da agricultura, como já vem acontecendo em algumas propriedades (ABRAMOVAY, 1998).

2.2.2 Cenário educacional do município e possibilidades formativas

Além dos aspectos históricos e econômicos que auxiliam na contextualização do cenário atual de Vacaria, é importante ampliar o debate sobre os dados sociais que caracterizam o município. Para isso, alguns indicadores serão apresentados para exemplificar o cenário educacional do qual os jovens agricultores fazem parte.

Os dados sobre a educação no município de Vacaria revelam que 52% da população não possuem instrução ou apenas o fundamental incompleto. Apenas 9% conseguiram acessar e concluir o ensino superior. A taxa de analfabetismo, embora tenha diminuído, é de 5,4%, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3: Escolaridade da população e taxa de analfabetismo - 2010

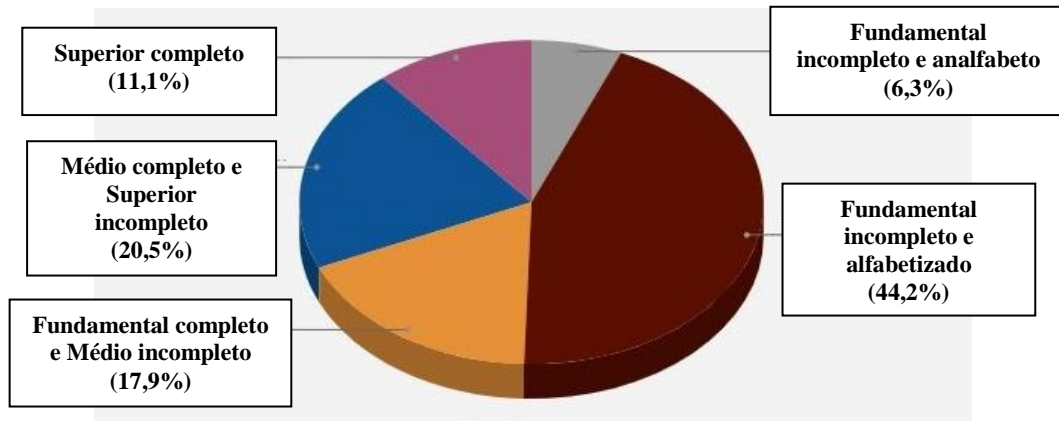


Fonte: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Vacaria.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

Se considerada apenas a população de 25 anos ou mais, é possível constatar que 68% dos cidadãos vacarienses não têm Ensino Médio completo, classificando-se entre fundamental incompleto e alfabetizado (6,3%), fundamental incompleto e alfabetizado (44,2%) e fundamental completo e médio incompleto (17,9%). O percentual de pessoas com Ensino

Médio completo e superior incompleto é de 20,5%. Já o de superior completo, nessa faixa etária, é de apenas 11,1%, conforme a Figura 4.

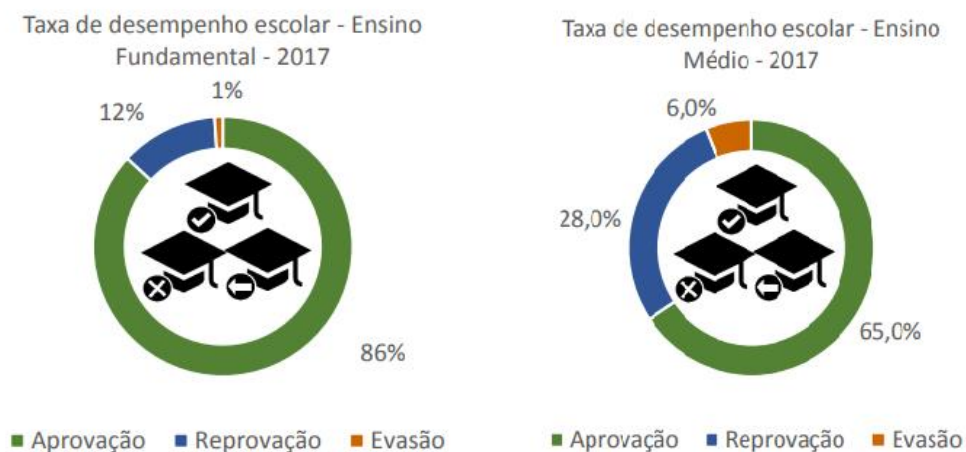
Figura 4: Nível de instrução da população de Vacaria - 2016



Fonte: <http://agenda2020.com.br/sinaleira/vacaria/>. Acesso em: 20 out. 2019.

Conforme demonstrado através dos gráficos, a escolaridade da população vacariense é muito baixa, ficando evidente a necessidade de mais investimentos na área da educação, em todos os seus níveis e modalidades. Também é verificada uma diferença significativa nos índices de aprovação, reprovação e evasão do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observe-se que, enquanto o percentual de aprovação diminui, os de reprovação e evasão aumentam no Ensino Médio.

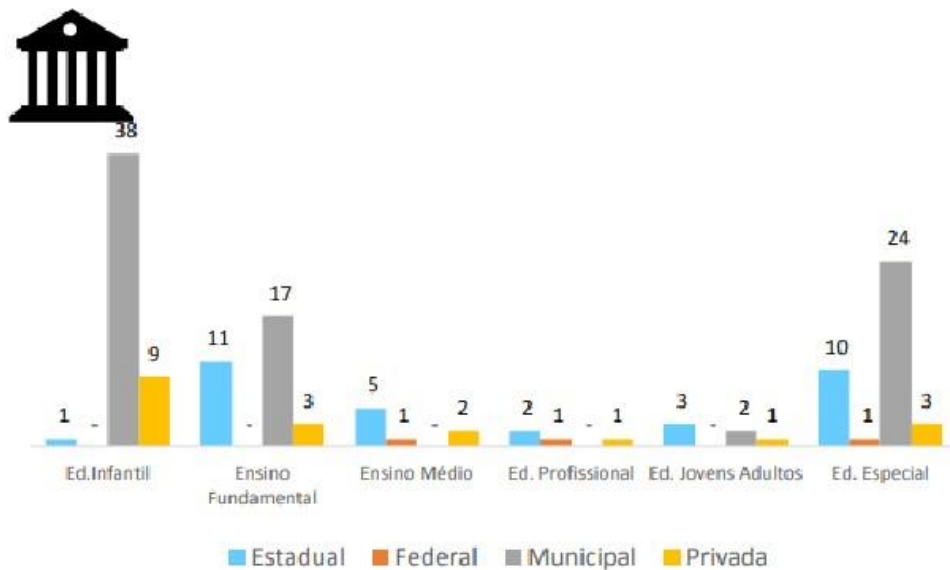
Figura 5: Taxa de desempenho escolar - 2017



Fonte: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Vacaria.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

A situação da educação no município também desperta preocupação ao analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 5,4 e diminui nos anos finais para 4,2, não atingindo a meta estabelecida pelo MEC, que é de 6,0. Essa nota coloca Vacaria nas 10ª e 9ª posições, respectivamente, da região, que contém 14 municípios. Sobre a quantidade de estabelecimentos de ensino de Vacaria, a figura abaixo ajuda a compreender a oferta da educação escolar em diferentes modalidades:

Figura 6: Número de estabelecimentos de ensino de Vacaria - 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria>. Acesso em: 20 out. 2019.

Completam esse quadro, 16 instituições de ensino superior, dentre as quais, uma universidade particular, uma pública e um instituto federal de educação.

Diante deste contexto estatístico, conclui-se que, assim como a realidade verificada a nível nacional, os índices da educação de Vacaria também não são satisfatórios, revelando um prejuízo à população quando se trata de uma escolarização de qualidade.

Especificamente sobre as escolas pertencentes à zona rural, por não encontrar dados sistematizados em sites ou documentos oficiais, foi realizada para esta pesquisa uma entrevista com a diretora da Secretaria Municipal de Educação (Smed) responsável pelas seis unidades de Vacaria e também com uma supervisora de educação que atua diretamente com as escolas do campo. Segundo a profissional entrevistada,

não tem direção lá na escola, a Smed é que responde como direção da escola do campo. Nós temos duas escolas com supervisão, pelo número de alunos tem a supervisora lá na escola. Ela nos traz tudo. E as que têm poucos alunos, com 30 ou

40 alunos, ou menos até, aí é diretamente nós com os professores. Não existe uma pessoa específica (Silvana, diretora das escolas do campo – Smed).

As gestoras relatam que o número de escolas era maior anos atrás, mas pelas dificuldades de mantê-las, que envolviam questões físicas e financeiras, e também a localização, elas foram inviabilizadas aos poucos. Outro fator importante, segundo elas, é que o transporte escolar facilitou muito o deslocamento dos alunos de localidades distantes para escolas mais “nucleadas”. Atualmente, há 401 alunos matriculados nas escolas da zona rural. Três delas oferecem Ensino Fundamental completo, duas do 1º ao 4º ano e uma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Uma proposta de escola em tempo integral foi iniciada este ano em uma escola do interior.

É uma proposta nova que iniciou este ano. Então estamos ainda fazendo uma caminhada. É integral desde a pré-escola até o 9º ano. É um sistema novo que ainda estamos aprendendo, porque não sabemos nenhuma da região aqui que tenha uma escola de tempo integral, né? Então seria a primeira. A ideia surgiu da solicitação da comunidade, que se uniu e pediu. Apesar que agora a gente está encontrando alguns problemas que os próprios pais não estão gostando muito da questão do tempo que o aluno fica na escola. (Silvana, diretora das escolas do campo – Smed).

O problema que Silvana cita é a reclamação dos pais em função do horário que os filhos saem de casa, geralmente bem cedo, e do retorno, que ocorre à tardinha. Para resolver essas questões foi estabelecido que a entrada dos alunos passaria a ser das 8h até às 8h30,

porque esses que moram mais distante a gente abriu um precedente para eles poderem chegar um pouco mais tarde na escola. Então têm uns que chegam 8h20, 8h15. O transporte vai chegando dependendo a localização, ele vai chegando até às 8h30 pra dar um pouco mais de qualidade pros alunos ficarem em casa um pouco mais de tempo. (Leila, supervisora das escolas do campo – Smed).

A partir do Ensino Médio, é necessário que os alunos se desloquem até o centro da cidade. O transporte é oferecido em uma parceria entre município e estado. É possível perceber, pela fala das profissionais, que existe uma atenção às necessidades da comunidade, que foi atendida na sua demanda de ter o turno integral, mas que continuou sendo ouvida para realizar os ajustes necessários e tornar a escola menos cansativa para os alunos do campo. Como reforça Silvana “*é a primeira escola que a gente está implantando, então tudo é conhecimento novo, é estudo, é adaptação*”.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a Smed tem realizado inúmeras formações com a comunidade escolar para que ocorra a reformulação dos documentos. Silvana defende que a postura da Smed é de que ele seja elaborado conforme a

realidade da comunidade a qual a escola pertence, e que vêm construindo uma pesquisa para ser feita junto aos pais, professores e alunos.

Numa tentativa de atender ao ideal de escola *do campo*, é possível verificar algumas práticas que vem ocorrendo nas escolas de Vacaria, como o componente curricular de Horticultura oferecido em algumas escolas; atividades que envolvem jardinagem e compostagem; o trabalho no pomar que fica dentro do espaço escolar e também na horta; palestras sobre os cuidados com o uso de defensivos agrícolas e utilização correta dos equipamentos de proteção individual (EPI); formações pedagógicas voltadas ao trabalho específico das escolas inseridas em contextos rurais; além do incentivo ao plantio de orgânicos, com técnicas naturais para evitar a infestação de pragas. Cada atividade depende da particularidade da escola envolvida como, por exemplo, no caso de uma onde

estão com um projeto de saneamento básico. Eles fizeram um estudo da nossa água aqui em Vacaria e tem muita poluição de esgoto, né? Então na escola eles estão com um projeto de saneamento básico pra própria escola. Então eles vão fazer lá uma piscina, vai ter acompanhamento técnico de biólogos que estão nesse projeto. Eu acho que cada um tem sua particularidade, sabe. (Leila, supervisora das escolas do campo – Smed).

Silvana e Leila reconhecem a importância da escola do campo para trabalhar o pertencimento e a valorização do meio rural entre os filhos dos pequenos agricultores, mas relatam que esbarram em questões administrativas:

Olha, é muito importante que a escola esteja inserida naquela comunidade. Eu vou falar pedagogicamente, o ideal é que toda localidade pequena tivesse esse acesso. Agora, se eu for falar administrativamente a questão é um pouco mais complicada porque pra você manter uma escola do campo... (Silvana, diretora das escolas do campo – Smed).

A fala de Silvana revela um discurso corrente em diferentes localidades, utilizado para justificar o fechamento ou nucleação de escolas. É urgente que as administrações, em qualquer esfera que estejam, comecem a perceber a educação a partir de uma perspectiva humanizada, em detrimento do seu caráter administrativo, que contabiliza se é viável ou não manter uma escola no campo. O fechamento ou nucleação das escolas do campo faz com que crianças e jovens tenham que viajar ainda mais para estudar, atrapalhando o acesso e a

permanência na escola. Além das seis escolas do campo municipais, há uma escola estadual localizada num assentamento, com 27 alunos².

A fim de verificar outras práticas educativas nas quais os agricultores estejam se formando, foram realizadas mais duas entrevistas, desta vez com representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Emater. Ambos trouxeram relatos das formações oferecidas na perspectiva da educação não escolar. Segundo Rafael³, técnico em agropecuária do sindicato, “*o pessoal do campo não tem muito da onde... Aonde se ‘agarrar’, então o pessoal busca muito o sindicato*”. O profissional conta que trabalha basicamente na assistência das propriedades de agricultura familiar da região, mas que também elabora projetos junto aos agricultores visando o atendimento das necessidades levantadas por eles. A melhoria na administração das propriedades e como aumentar a renda familiar são temas bastante solicitados, relata Rafael, que tenta “*evitar que o pessoal tenha gastos desnecessários, ajudar que o pessoal elabore projetos e não só faça dívidas em banco. Mas elaborar projetos que vá dar renda, que vá ter rentabilidade*”.

As formações organizadas pelo sindicato envolvem ainda palestras e dias de campo, que têm seus temas definidos através de pesquisa de opinião feita junto aos agricultores, verificando as maiores demandas. “*O que o pessoal pedia a gente ia atrás e encaminhava*”, resume Rafael. Sobre a dinâmica dos dias de campo, ele explica:

Os nossos dias de campo não são voltados às empresas, como acontece em alguns lugares. Os nossos acontecem na propriedade do agricultor familiar, porque têm produtores pontuais em cada região. Tem aquele que está mais desenvolvido nesse sistema, o outro naquele outro... Por exemplo, na minha propriedade a gente foi falar sobre pastagens porque aí já tem uma área mais desenvolvida, melhor... E os de abelhas também, quem tinha abelhas a gente foi nas propriedades. É basicamente agricultura familiar, sem nada de empresas. Só vendo como o proprietário desenvolve, como ele fez, qual o manejo dele, quem ajudou ele, como foi. Não levamos empresas porque foge da nossa alçada, a gente quer mais é trabalhar com o agricultor mesmo.

Na visão de Rafael, atualmente os agricultores de Vacaria vivem numa condição muito melhor do que tempos atrás. Para ele, a busca por formação, escolar ou não, contribuiu muito para isso.

Ivan Busin, engenheiro agrônomo, chefe do escritório da Emater de Vacaria, também percebe mudanças na relação dos pequenos agricultores com a educação. Ele cita o uso inevitável das novas tecnologias na gestão das propriedades.

² Disponível em <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria>. Acesso em 27 set. 2018.

³ Nome fictício a pedido do entrevistado.

Mas a educação entra em tudo, nós estamos caminhando para a agricultura de precisão. Na agricultura de precisão entra pequeno, médio e grande. Entra todos. A questão é como o produtor vai descobrir o custo da sua produção, porque a relação entre os mercados pode não ter no futuro intervenção do governo nos preços. E aí o produtor tem que saber quanto custou pra ele produzir, que é a gestão da propriedade. Eu acredito que a educação vai passar pela gestão da propriedade. A gestão da propriedade precisa de educação contínua, pelo menos cada ano, cada seis meses reciclagens. Depois entra pela rastreabilidade, pelos estudos de mercado e depois, que é o sonho do governo, pela nota eletrônica. Então quer queira ou não, a agricultura vai passar por esse tipo de modernização e não tem como escapar desse movimento. Porque hoje qualquer criança brinca aí, no computador e no celular. As notas vão ser tiradas por aí, as questões de chuva, se vai chover ou não, se vai dar granizo, dá pra plantar ou não dá. Tudo vai vir via celular, via informática. Então a agricultura vai ser de precisão, ela não vai ser mais de olhar pelo movimento da lua e etc. Ela vai ser de dados e quem não tiver dados infelizmente vai estar fora.

A respeito do trabalho de extensão rural desenvolvido pela Emater, Ivan relata que *levam* uma educação que apresenta perspectivas de mudança social e econômica ao homem do campo. [grifo nosso] Ao abrirem um escritório em uma nova cidade, conta que costumam formar grupos e estudar os usos e costumes dos proprietários para só então apresentar sugestões, numa perspectiva freireana. Dentre essas sugestões, cita que as relacionadas ao bem-estar na propriedade são as mais trabalhadas, “*que ela pelo menos produza alguma coisa de subsistência, que é a questão da horta, pequenos animais, questão de higiene, lazer, aproveitamento dos alimentos e melhoria da fonte de água*”. Numa segunda etapa, realizam o trabalho de apresentação e mediação de linhas de crédito do governo aos produtores, auxiliando com a papelada e os encaminhamentos necessários. Por fim, organizam reuniões, treinamentos e excursões. Ivan fala também da experiência das UD e UR, que são as Unidades Demonstrativas e Unidades de Resultados, quando localizam agricultores que estão mais adiantados em algumas práticas e, conseqüentemente, obtêm melhores resultados, para serem os difusores de conhecimentos aos demais. “*Chegando nesse nível, nós vemos a possibilidade de fazer uma associação, fazer uma cooperativa e buscar os mercados de uma forma mais grupal*”, completa Ivan.

3 JUVENTUDES E IDENTIDADES

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico a respeito dos conceitos de juventude e identidade que auxiliaram na construção das análises do material empírico proveniente das narrativas dos jovens agricultores, sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre as diferentes formas de viver a juventude e construir a identidade, levando em consideração tempos, espaços e culturas.

3.1 TEMPO DE JUVENTUDE

Conceituar juventude é uma tarefa complexa quando se busca generalizações, por isso será abordada na sua pluralidade. Ao começar pelo recorte etário e pela definição biológica do que a mesma seria, já é possível perceber que há variações teóricas e, inclusive, divergências. No que diz respeito aos aspectos legais, a pesquisa tomará a faixa etária entre 15 e 29 anos, conforme estabelece o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Marcar uma idade cronológica para o início e o fim da juventude é importante para que a mesma seja olhada e amparada por políticas públicas que a favoreçam enquanto tal, incluindo-a como categoria de direitos. A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, além de instituir o Estatuto da Juventude, dispõe sobre os direitos dos jovens e traz alguns princípios para nortear a construção das políticas públicas voltadas a esse público, como a promoção da autonomia, o reconhecimento do jovem enquanto sujeito de direitos, o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva, além da promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral desses sujeitos.

Para além do aspecto legal, sinalizar o que se entende conceitualmente como juventude exige também conceber o termo na sua pluralidade. Por ser um recorte de tempo longo na vida do ser humano e acontecer em diferentes espaços geográficos e culturais, as diferentes juventudes coexistem na diversidade de culturas que se tem em um mesmo território; mas também se manifestam na forma como são vividas ao longo de cada idade dentro do próprio tempo de juventude. Assim, justifica-se a necessidade de falar em juventudes. Sposito (1997) fala sobre a dificuldade de homogeneizar tal faixa etária, pois a mesma é definida por diversos nuances, que as aproximam entre si e também as particularizam conforme regiões e condições socioeconômicas. A demarcação da idade em si não dá conta de compreender a juventude em sua completude, pois não consegue revelar tudo sobre os indivíduos, seus modos de ser e de conviver. A área onde se ancora a presente pesquisa, nas ciências humanas, de cunho qualitativo, já exige que se considere o termo em

toda a sua complexidade. Ao escolher discutir sobre juventude rural, novamente se assume a diversidade de se viver a juventude, que é permeada por questões biopsicossociais.

Sendo a juventude uma realidade múltipla, ela desperta o interesse de muitos pesquisadores pela quantidade de situações envolvidas. Na atualidade, ela representa um espaço de tempo grande, que alguns autores consideram como um longo processo de transição da infância para a vida adulta, onde questões que levam o sujeito à busca de sua autonomia vão se definindo (ABRAMO, 2016). Seria o período das escolhas profissionais e do desenvolvimento da sexualidade, além da reorganização familiar, no momento em que sai da família de origem para constituir a sua. Todas essas vivências do presente não deixam de interferir ao começar a projetar a vida futura. Mas é importante ressaltar, conforme afirma Sposito (2002, p. 8-9), que, “embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de *transitoriedade* como elemento importante para a definição do jovem, é necessário ter o cuidado para não desqualificar a condição juvenil ‘exatamente porque se trata apenas de uma passagem’” [grifo do autor].

A necessidade de visualizar a juventude sob uma perspectiva plural também ocorre pelo fato de saber quais os acontecimentos que demarcam o início e o fim dessa etapa. Não são apenas os grupos sociais que as vivenciam de forma distinta, mas possivelmente cada integrante de determinado grupo também a vive de forma heterogênea. A transição para a vida adulta, principalmente, é “um dado importante para conhecimento da experiência juvenil” (SPOSITO, 2003, p. 21). A autora sinaliza que o Brasil ainda carece de estudos que problematizem essa questão e complementa que existe “um conjunto de práticas de reversão, ou seja, jovens que voltam a morar com os pais após o período que corresponderia à saída de casa, indicando não haver só um único caminho, mas também nenhuma linearidade no processo de entrada na vida adulta” (SPOSITO, 2003, p. 21).

Pode-se dizer que a juventude assume diferentes versões (PAIS, 2003), que podem inclusive revelar visões equivocadas de sua condição, da romantização até a sua rotulação como problema social. O crescimento da indústria cultural contribuiu substancialmente na tentativa de identizar a juventude nas últimas décadas, ocultando um viés mercadológico. A caracterização da juventude como tempo de experimentação (DAYRELL, 2007) trouxe visibilidade à mesma, que foi associada ao consumismo de diferentes produtos e ideias, que vão de artigos de moda às opções de lazer. O apelo midiático tem como propósito aumentar seu mercado de consumidores e associar um produto à ideia de juventude se tornou algo rentável.

Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa idéia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais. Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como momento de crise, fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade. (DAYRELL, 2007, p. 156).

Não é raro associar o termo a motivos de preocupações e condutas de irresponsabilidade, surgindo assim o reconhecimento social dos problemas da adolescência.

De um modo geral, pode-se dizer que a “juventude” tem estado presente, tanto na opinião pública como no pensamento acadêmico, como uma categoria propícia para simbolizar os dilemas da contemporaneidade. A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 2007, p. 79).

A autora problematiza ainda que o medo da ruptura com a continuidade social faz com que muitos pesquisadores enxerguem a juventude como problema. As transformações promovidas pelos jovens e os questionamentos ao sistema que herdaram dos seus antepassados fazem com que a conservação social e a aparente estabilidade sejam ameaçadas. A insegurança frente às atitudes juvenis toma o viés de problemática social, pois a desestruturação das bases até então consolidadas não é vista com simpatia. Espera-se que eles assumam os papéis até então desenvolvidos por seus pais e que adquiram os valores e a cultura compartilhados pelas gerações anteriores. Existe uma preparação, ou seja, uma educação envolvida para ajustar os papéis que cada um vai desempenhar.

Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nessa oportunidade que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social. (ABRAMO, 2007, p. 79).

Nessa versão, o jovem seria colocado numa situação de vulnerabilidade, onde estaria suscetível a buscar situações desafiantes, enfrentar a família, questionar regras, confrontar o sistema posto, entre outros comportamentos que evidenciarão a fragilidade juvenil. Para alguns autores, a visibilidade social das questões que envolvem a juventude pode justificar tal associação a uma fase de problemas e preocupação para os mais velhos. Seria o que o sociólogo Melucci chama de dilemas do tempo:

A definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal. Como medir o tempo? Quando será encontrado o significado ‘certo’ para o tempo individual e coletivo? Como podemos preservar nosso passado e preparar o nosso futuro em sociedades complexas? Tais questões sem respostas são alguns dos dilemas básicos com os quais se confronta a vida humana em sociedades complexas. A juventude, por causa de suas condições culturais e biológicas, é o grupo social mais diretamente exposto a estes dilemas, o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo. (2007, p. 33).

Tais oscilações nas representações da juventude podem assumir um caráter utilitarista. Quando passa a representar uma ruptura com o padrão vivido até o momento, oferecendo um risco para a continuidade social, ela é olhada mais atentamente, demandando intervenções para a garantia da estabilidade social. Porém, também serve de inspiração quando os questionamentos, a experimentação e a mobilização para o novo são abordados no sentido da perpetuação do espírito jovem, da busca pela novidade, representando a inovação e a conseqüente renovação social. Ser jovem adquire o status de modelo a ser seguido. Essa juvenalização, que por vezes a sociedade defende, traduz um pouco do modelo capitalista que o mundo vivencia, onde a adaptação ao novo e a constante renovação dos meios de produção faz com que se busque as características até então ligadas apenas a juventude em todas as fases da vida.

Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. (PERALVA, 2007, p. 25).

Se tais dilemas de tempo são constantes para quem pesquisa juventudes, o são ainda mais intensos para os próprios jovens. Afinal, qualquer tentativa de situá-los em algum lugar seria inapropriada, a julgar que seu cotidiano é constantemente invadido por rupturas com o passado e projeções para algo futuro. Melucci (2007) traz em seus estudos algumas considerações sobre a importância da dimensão do tempo nessa fase da vida. Segundo o autor, na juventude ocorreria um entrelaçamento de planos temporais, ou seja, onde “se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial” (2007, p. 34).

Essa “crise” identitária que pode ocorrer no início da juventude é justificada quando é esperado que o papel de criança seja superado e outro iniciado, o que pode levar à negação do primeiro.

Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações. A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra”. (MELUCCI, 2007, p. 35).

O autor faz ainda um comparativo entre as incertezas em relação ao futuro dos jovens em sociedades do passado que a posição de cada um era determinada pelo nascimento “e se tornava previsível pela história da família e o contexto social” (MELUCCI, 2007, p. 35), e atualmente, onde elas são multiplicadas pela quantidade de variáveis que se apresentam.

Pelo apresentado até então, é necessário compreender, conforme afirma Pais (2003, p. 37), que a juventude, uma categoria socialmente construída, é “formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas”, logo, uma categoria que tende, a partir desta afirmação, a modificar-se ao longo do tempo. O autor chama a atenção para o que se concebeu como as diferentes fases da vida ao longo da história da humanidade, melhor dizendo, os fatores que em determinados períodos contribuíram para a construção e a conceituação de cada fase da vida, fixando as características do que chamamos de infância, juventude, fase adulta e velhice. Essas problematizações sociológicas (PAIS, 2003), auxiliam a entender as transformações que ocorreram e que afetam a juventude.

Por não haver um conceito único de juventude que dê conta dos campos semânticos associados a ela, diferentes teorias são construídas. As principais, segundo o pesquisador, podem ser agrupadas no que chama de corrente geracional ou de corrente classista. Para analisar a juventude portuguesa, Pais (2003) não adotou nenhuma como pressuposto principal. O pesquisador português se concentrou na realidade dos sujeitos, observando-a de diferentes ângulos, que por vezes indicaram aproximações com uma e, em outros momentos, com a outra. As diferentes teorias não condicionaram os resultados de seu estudo. O autor problematiza o conceito de cultura juvenil e sugere olhá-lo além do processo de apropriação de normas ou de socialização, mas também pelo viés antropológico, “aquele que faz apelo para específicos modos de vida e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também ao nível da própria vida quotidiana” (PAIS, 1990, p. 163).

Diante do exposto até o momento passa a se assumir o jovem como protagonista nos processos que o rodeiam. O jovem numa sociedade que com uma expectativa de vida cada vez maior, não pode mais ser limitado a uma promessa de futuro; ele é um sujeito do presente que expressa suas demandas das mais variadas formas.

3.1.1 O jovem do campo

Dando continuidade à ideia de juventudes plurais, apresenta-se a partir de então a juventude rural como mais uma forma de expressão que se manifesta em diferentes regiões do país, também com suas particularidades. Levando em consideração que “não se pode traçar um perfil único da juventude rural” (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 246), é importante delimitar que o foco da pesquisa está nos jovens agricultores pertencentes a um município com forte presença na fruticultura, diferente talvez das condições vividas em outros lugares. Isso explica a necessidade de realizar um estudo histórico da região pesquisada, conforme apresentado no Capítulo 2, a fim de compreender quais os desdobramentos que levaram os pequenos agricultores a condição que se encontram atualmente, seja econômica ou social.

A juventude rural apenas recentemente surgiu como tema das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico. Sobre a pouca representação que esse perfil de juventude possui, Castro (2009) afirma que foi a partir dos anos 1990 que as temáticas sobre o jovem do mundo rural e a migração começaram a ser estudadas. Além da pouca representação e da falta de interesse no âmbito acadêmico, por muito tempo os jovens do campo foram contabilizados como números relacionados ao êxodo rural e associados ao problema do esvaziamento desse território. Os índices demonstram que historicamente há um movimento migratório para as cidades, principalmente na faixa etária que corresponde à juventude. Conforme problematizado anteriormente, o jovem geralmente ganha atenção quando põe sob tensão o sistema em que vive e pode representar uma ameaça para a continuidade do equilíbrio social. O êxodo da juventude rural preocupa ainda mais, pois diz respeito ao presságio do fim do mundo rural e afeta diretamente a economia de uma sociedade, que tem na agricultura a fonte de produção dos seus alimentos. A autora (2016) traz ainda a questão dos programas sociais destinados aos jovens do campo e como esses também são recentes. Somente em 2003 houve um aumento significativo de programas, principalmente ligados à educação.

Mais recentemente, final da década de 1990 e início do século XXI, o próprio termo juventude rural ganhou impulso em diversas pesquisas. Fortemente associado a migração, mas, neste caso, menos como estratégia familiar, mas como um

“problema” de desinteresse pela vida rural, gerando uma descontinuidade da vida no campo e da produção familiar. Estudos, principalmente sobre os países do Sul, partem dessa preocupação, apontando o modo como, em países da África, do Leste Europeu, da América Latina e em regiões rurais pauperizadas da Ásia, ocorreria uma forte tendência migratória de jovens do campo para as cidades. Essa leitura caracteriza a juventude rural como uma negação da sua própria identidade, atraída por um modo de vida urbano. (CASTRO, 2016, p. 62).

É notória a importância da agricultura para a manutenção da estabilidade social, mas olhar para os modos como os jovens vivem no campo talvez represente uma forma de enxergar também as condições que os fazem migrar. Os diferentes papéis que são esperados dessa juventude, vista como “uma categoria-chave para a reprodução social do campo e da agricultura familiar” (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 245), não são suficientes para que permaneçam em suas atividades.

Quando falamos em família rural, consideramos a força da transmissão cultural familiar, seja das técnicas de trabalho ou da identificação como agricultor. Por se tratar de um convívio diário, constante e com mínimas interferências externas, as raízes e a identificação com os valores passados pelas gerações mais antigas são a base de toda a constituição identitária das novas. A produção se concentra na força de trabalho da própria família, que vive em lugares afastados de outras casas, onde formas de lazer também são restritas. Esse convívio faz com que

Na família rural, o conjunto acumulado de conhecimentos é transmitido e progressivamente incorporado pelas novas gerações. Esta base de sustentação cultural, que permite ao agricultor entender e interagir com o mundo no qual está inserido, formada pelo conhecimento do meio, pelo domínio das técnicas tradicionais, pelos contatos úteis em termos de serviços e acesso aos mercados, também possibilita ampliar as habilidades do agricultor e assim desempenhar as atividades tradicionalmente desenvolvidas pela agricultura familiar da região. (MELLO et al., 2003, p. 10).

A constituição da identidade do sujeito rural é diferente daquela que se vê na cidade. Conforme Carneiro (1998, p. 72), a ruralidade é “uma representação social, definida culturalmente por atores sociais que desempenham atividades não homogêneas e que não estão necessariamente remetidas à produção agrícola”. A autora complementa o conceito, argumentando que a ruralidade pode se expressar por um “conjunto de categorias referidas a um universo simbólico ou visão de mundo” (1998, p. 73). Já o agricultor familiar, que concilia suas relações familiares com as de trabalho vai construindo sua identidade também nas práticas cotidianas, ao desenvolver seu ofício.

As relações sociais que conferem sentido e especificidade aos jovens na agricultura familiar estão fundamentadas na posição ocupada por eles na divisão social do trabalho como agricultores familiares. Não se pode menosprezar a dimensão do trabalho enquanto espaço de produção de valores materiais – produtos e serviços – e simbólicos – ideias, representações e identidades sociais –, uma vez que os jovens agricultores são membros de uma unidade doméstica que também atua como unidade de produção agrícola. (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 249).

Muitas vezes o jovem agricultor sofre com a falta de um espaço bem definido tanto na sociedade quanto na própria família, afetando diretamente o seu trabalho. Essa posição hierárquica de subalternidade “está, ainda, marcada por um contexto nacional de difíceis condições econômicas e sociais para a pequena produção familiar” (CASTRO et al., 2009, p. 39). Dentro das relações trabalhistas na unidade familiar de produção, algumas pesquisas são unânimes em afirmar a falta de autonomia e a dificuldade do jovem em assumir a identidade na propriedade que ainda não é sua, ficando submisso ao poder paterno (ABRAMOVAY, 1998). É comum que a maioria das decisões sobre a propriedade sejam tomadas pelo pai e que, enquanto ele dispor de condições para tocar o negócio, pouco o sucessor terá oportunidades de se destacar. Esse modelo ligado ao patriarcado influencia na sucessão da propriedade, por vezes é abandonada pelos herdeiros justamente pela falta de perspectivas.

O contexto apresentado vai compondo a identidade desse jovem agricultor que se pretende estudar, influenciada por questões externas e que põem em questionamento a própria existência de uma juventude rural. Já nos anos 1920 e 1930, alguns sociólogos alemães travavam esse debate, pois “seu argumento é que há uma transição direta da infância à vida adulta pela incorporação precoce do indivíduo no mundo do trabalho” (ABRAMOVAY, 1998, p. 36).

Por muito tempo foi fácil determinar o espaço ocupado pelos sujeitos do campo, auxiliando inclusive na sua identificação. Porém, atualmente há novas formas de se ver esse sujeito, interferindo inclusive na construção de sua identidade. Pelegrino (2011) pondera sobre o espaço que estes jovens ocupam, onde é necessário permear pelo urbano e pelo rural, buscando elementos que os identifiquem enquanto uma cultura particular, carregada de simbologias. Há atualmente uma dificuldade de demarcar limites claros, e muitas vezes rígidos, sobre o que é urbano e o que é rural. Ambos não podem mais ser considerados antagônicos ou incompatíveis. O rural não pode mais ser configurado como atrasado ou retrógrado, embora seja necessário reconhecer que ainda sofre com a discriminação e o empobrecimento quando não recebem incentivos para desenvolver suas atividades econômicas.

Os pequenos agricultores são capazes de se adaptar, assim como toda a sociedade, a novas formas de vida, compatíveis com as novas demandas sociais, mas conseguem manter firmes algumas tradições, preservando seus modos de vida. Passaram por transformações, mas não se descaracterizaram, como se verifica no município de Vacaria.

Assim, é possível verificar que

mudanças de hábitos, costumes, e mesmo de percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mas isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social. (CARNEIRO, 1998, p. 58).

Carneiro (2007) problematiza que há algumas dificuldades de definir conceitualmente os cenários rurais e urbanos por parte dos estudos realizados até o momento. No que se refere aos espaços geográficos ao menos, são perceptíveis a aproximação e a facilidade de mobilidade entre um e outro. As novas tecnologias, que oferecem meios de informação instantânea e facilitam a vida diária de todos vão aos poucos chegando ao campo. Embora ainda enfrentem dificuldades no acesso à internet, já é mais fácil encontrar residências rurais com tecnologias muito parecidas com o que se encontraria numa residência urbana. Esse contexto ligado à globalização acaba redefinindo fronteiras que até então eram fáceis de delimitar.

Ao nos aproximarmos da juventude que vive em regiões identificadas como rurais, trazemos uma complexidade de questões que devem ser consideradas ao avançarmos nas análises sobre questões como: ser jovem e viver no século XXI em regiões rurais, ser jovem rural e circular na cidade, sair ou ficar do/no meio rural, possibilidades e projetos para os jovens que vivem no campo. Afinal, ser jovem no campo e na cidade: o que aproxima e o que distancia essas vivências? A pesquisa nos mostrou que as distancias entre as condições de vida dos jovens rurais e dos jovens urbanos permanecem expressivas. Mas, os interesses nas praticas de lazer, os usos dos meios de comunicação, as percepções sobre o Brasil e as formas de participação na vida política os aproximam. (CASTRO, 2016, p. 97-98).

Para Carneiro (2007), é necessário considerar que atualmente há um diferencial na análise dos jovens do campo, pois a circulação entre os espaços urbanos e rurais foi facilitada pela atualidade e diz respeito a uma comunicação intensa entre campo e cidade. A internet foi fundamental para esse estreitamento de distâncias. Não é mais possível aceitar o abismo que até então separava os dois. A autora sugere falar em um novo rural ou uma nova ruralidade, levando em consideração as alterações das maneiras como os agricultores vivem suas vidas atualmente.

Um levantamento feito em 2013 apontou que a mobilidade entre os diferentes espaços geográficos de um município é real. Dentre os dados levantados, foi possível observar que uma parcela de 16% dos jovens entrevistados “experimentou mudança de situação. É digno de nota o registro de que um em cada cinco jovens passou pelo menos parte da infância no campo. Bem como, 5% cresceu na cidade, o que pode estar relacionado à circulação dos jovens entre campo e cidade” (BRASIL, 2013, p. 13).

Viver essa nova identidade que o cenário atual proporciona aos jovens agricultores exige algumas rupturas com as formas de viver dos seus antepassados (CARNEIRO, 2007). Não se vive mais isoladamente. Mesmo que o espaço geográfico sinalize o contrário, as novas formas de interação proporcionadas pelas mídias levam o que acontece ao redor do mundo para dentro da propriedade, fazendo com que ocorra uma aproximação com o que é vivido em diferentes espaços. Não apenas o trabalho do agricultor pode se modificar, mas a forma de viver a socialização e o lazer no campo. Por isso, é mais fácil se falar em identidade, pois, “sendo a identidade algo que se constrói, esses jovens vem construindo uma nova forma de ser perante o mundo novo que se apresenta” (CARNEIRO, 2007, p. 53).

3.2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Refletir sobre como as identidades se constituem tem sido tema de estudos de diversas áreas, dentre elas a psicologia, a filosofia e a sociologia. Neste trabalho será utilizado o conceito problematizado pela sociologia, principalmente no debate promovido pelo sociólogo jamaicano Stuart Hall (1932-2014) no que diz respeito à identidade cultural na pós modernidade. O autor faz importantes apontamentos ao considerar a identidade como resultado do pertencimento a variadas culturas, sejam elas raciais, linguísticas ou étnicas. Mesmo sendo difícil o trabalho de definir conclusivamente o conceito de identidade, pela complexidade que a mesma envolve, Hall (2006) afirma que identidade, sociedade e cultura não se separam.

Ao fazer um resgate histórico das diferentes concepções de sujeito e identidade presentes em nossa sociedade, Hall (2006) faz algumas observações sobre três delas. A primeira diz respeito ao Iluminismo, quando a razão e a consciência seriam determinantes na constituição do sujeito, o qual era dotado de um núcleo interior que o acompanhava ao longo de toda a sua vida, “permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 10). Porém, o conceito de identidade não pode mais ser considerado sem a

coletividade que envolve o sujeito, que é um ser de relações. Assim se tem a segunda concepção de identidade, que traz a noção de sujeito sociológico, que questiona a autossuficiência do eu interior aceito até então e passa a observar a interação do indivíduo com o meio, considerando-o individual e social. O núcleo, que ainda existe, passa a ser transformado constantemente pelas relações que se estabelecem externamente, onde outras identidades se apresentam e influenciam na constituição do sujeito.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12).

Surge então o debate sobre o que o autor chama de crise de identidade, quando estabelece a descentração dos indivíduos dos lugares que comumente ocupavam em virtude das mudanças históricas que os afetaram diretamente em suas formas de pensar e agir. Esse contexto é propício para a apresentação da terceira concepção de identidade verificada por Hall (2006) ao longo da história, a do sujeito pós-moderno. Abandona-se o conceito de identidade fixa, essencial ou permanente. A pós-modernidade traz um sujeito que coexiste em função de suas diversas identidades.

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13).

Todas essas variáveis em torno do que é a nova concepção de identidade do sujeito pós-moderno são diretamente influenciadas pelo contexto de globalização presente nos tempos atuais. O autor tece algumas explicações sobre a influência da globalização na identidade cultural pelo fato de a mesma trazer uma nova dimensão espacial e também temporal no cotidiano dos sujeitos. A inconstância que passa a se verificar a partir de então faz com que as identidades permaneçam abertas, em constante formação, interferindo no que o autor chama de identidades culturais nacionais, até então vistas como formas naturais e unificadas de pertencer a uma nação. Quando as culturas nacionais tornam-se mais expostas às influências externas, diz, “é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir

que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2006, p. 74). A influência da massificação da informação, que chega ao conhecimento dos indivíduos em tempo real, e a facilidade da mobilidade entre regiões geograficamente distantes, fazem com que ocorra uma miscigenação de culturas.

Outro fator importante para as mudanças da identidade cultural na pós-modernidade é o consumismo, que contribui para uma “homogeneização cultural”.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. (HALL, 2006, p. 75).

O autor demonstra cautela para que o quadro da homogeneização cultural não pareça exagerado e simplista. Para ele, é pouco provável que a globalização vá destruir as identidades nacionais. “É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (HALL, 2006, p. 78). O novo contexto global sinaliza a necessidade de visualizar as identidades locais e culturais presentes no interior das identidades culturais nacionais. O hibridismo presente nessa nova forma de pensar a identidade faz com que se aceite falar em um processo identitário ou de identificação, que é passível de mudança e nunca completado, além de permitir uma melhor compreensão das representações que constituem as culturas, os sujeitos e também os espaços que ambos ocupam.

Todo o exposto sobre o conceito de identidade proposto pelo sociólogo Stuart Hall auxilia a pensar a nova identidade rural que se verifica atualmente. Resultado de um longo processo histórico e diretamente influenciada pelas novas tecnologias e pela globalização, as novas formas de se viver a atividade agrícola são um exemplo concreto das identidades culturais na pós-modernidade, como assegura Melucci.

Adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é mais rápido e mais freqüente do que antes e a quantidade de tempo que os adolescentes investem em cada uma delas é reduzida. A quantidade de informação que mandam e recebem está crescendo em um ritmo sem

precedentes. Os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, relações interpessoais, lazer e tempo de consumo geram mensagens para os indivíduos que, por sua vez, são chamados a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens. O passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos adolescentes contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta. (MELUCCI, 2007, p. 37-38).

A globalização e a difusão das novas tecnologias da informação fazem com que essa realidade seja vivenciada pelos jovens da cidade, mas que também mude consideravelmente a situação dos jovens do campo. A tecnologia que até então parecia restrita ao urbano chega aos poucos ao campo, inserindo esses sujeitos no contexto global. Assim como as demarcações dos espaços urbanos e rurais, que até então eram rígidos e por vezes traziam distinções preconceituosas em relação ao sujeito do campo também passaram por modificações, fazendo com que as identidades que antes eram definidas também pelo espaço geográfico que cada indivíduo ocupava, fossem influenciadas. Não se trata de apontar a extinção da tradição rural, tampouco a perda da identidade local pela imposição do modelo urbano-industrial ao campo (CARNEIRO, 1998), mas de compreender como o intenso desenvolvimento capitalista reposicionou o conceito de rural e urbano.

O ritmo das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de “urbano” e “rural” em categorias simbólicas construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não correspondem mais a realidades distintas cultural e socialmente. Torna-se cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre as cidades e os pequenos vilarejos ou arraiais a partir de uma classificação sustentada em atividades econômicas ou mesmo em hábitos culturais. No entanto, tal processo não resulta, a nosso ver, numa homogeneização que reduziria a distinção entre o rural e o urbano a um continuum dominado pela cena urbana. (CARNEIRO, 1998, p. 53).

A autora defende que, levando em consideração as influências sobre os modos de vida do meio rural, não é mais possível falar em ruralidade de forma homogênea (CARNEIRO, 1998), pois ela se manifesta das mais variadas formas, em consonância com as diversidades sociais, econômicas e culturais de cada região. É possível dizer que essas seriam as novas formas de ver as identidades locais, como diria Hall (2006). Cada qual com as suas raízes culturais herdadas dos antepassados, mas diretamente influenciadas pela nova condição tecnológica e de globalização.

Em contraposição tanto à visão dicotômica quanto à do continuum, alguns autores sustentam a necessidade de proceder a análises mais específicas do rural, centradas nas relações sociais que se desenvolvem a partir de processos de integração das aldeias à economia global. Nesta visão, esse processo, ao invés de diluir as

diferenças, pode propiciar o reforço de identidades apoiadas no pertencimento a uma localidade. Essa âncora territorial seria a base sobre a qual a cultura realizaria a interação entre o rural e o urbano de um modo determinado, ou seja, mantendo uma lógica própria que lhe garantiria a manutenção de uma identidade (Chamborredon, 1980 e Rambaud, 1969 e 1981). Nessa perspectiva, as transformações na comunidade rural provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano (pessoais, simbólicas, materiais...) não resultam, necessariamente, na descaracterização de seu sistema social e cultural como os adeptos da abordagem adaptacionista interpretavam. Mudanças de hábitos, costumes, e mesmo de percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mas isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social. (CARNEIRO, 1998, p. 58).

Essa reconfiguração da identidade rural ocorre cotidianamente e não é puramente individual. É influenciada pelas relações que se estabelecem dentro da própria unidade familiar, pelas trocas com a comunidade, mas também pelas relações externas, inclusive pelo cenário econômico presente na atualidade. “Em certa medida, o que está sendo discutido é a tensão entre o ‘global’ e o ‘local’ na transformação das identidades” (HALL, 2006, p.76). Ou, como afirma Carneiro:

Esse conjunto de reflexões nos leva a pensar a ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implica um movimento em dupla direção no qual identificamos, de um lado, a reapropriação de elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo uma situação que não se traduz necessariamente pela destruição da cultura local mas que, ao contrário, pode vir a contribuir para alimentar a sociabilidade e reforçar os vínculos com a localidade. (CARNEIRO, 1998, p. 61).

Diante da constatação da importância do contexto histórico e social na formação das identidades e da sua constante transformação ao longo da vida do sujeito, é possível falar que a construção identitária possui um caráter educativo. A educação, entendida como um processo amplo, que ocorre em todos os momentos da vida e nos diferentes espaços que se ocupa, vai informando e abrindo possibilidades de mudanças em cada um. Possibilita o ensino e a aprendizagem de novos saberes, amplia as possibilidades de conhecimento. O próprio trabalho possui um elemento educativo, no aprender observando e fazendo.

3.2.1 Identidade e mundo do trabalho

O trabalho, por ocupar lugar central na sociedade, acaba preenchendo também muito tempo na vida dos sujeitos. E para os jovens, está ainda mais presente justamente por se tratar

do período de vida onde geralmente eles buscam sua inserção em alguma vaga do mercado de trabalho. “Os dados apresentados pela pesquisa *Agenda Juventude Brasil* revelam que o trabalho permanece como uma dimensão presente e central na estruturação das expectativas e dos projetos da população juvenil” (CORROCHANO; FREITAS, 2016, p. 155). A mesma pesquisa revela que, junto com a inserção em alguma profissão, vem a perspectiva de uma vida melhor, muito mais do que aquelas associadas à escolarização.

O Censo de 2010 apontou que o trabalho se faz presente precocemente na vida de muitos jovens, principalmente dos que pertencem às minorias sociais, como os agricultores. De acordo com o levantamento, 74% dos jovens do Brasil estão envolvidos com o mundo do trabalho, sendo que 53% já desenvolvem efetivamente alguma atividade e outros 21% estão à procura de uma vaga de emprego. Sendo o trabalho parte da vida desses jovens, ele também colabora como uma forma de experiência que os constitui enquanto sujeitos sociais. Por isso, Sposito (2018) fala da necessidade de enxergar a juventude não somente dentro do que acontece na escola, mas conhecer as suas experiências fora desse ambiente.

Ao escrever sobre o conceito de trabalhador/formação profissional no *Dicionário Paulo Freire*, Manfredi traz importante reflexão:

Para os trabalhadores, sujeitos que vivem do trabalho, este representa uma fonte de construção de identidade pessoal, social e profissional. Paulo Freire (1967), desde suas primeiras obras, valoriza o trabalho humano como sendo a expressão da relação homem/natureza, homem/homem e da produção de cultura e história. É pelo trabalho que os homens se constroem como sujeitos da história e da cultura. (MANFREDI, 2016, p. 461).

Segundo Bajoit e Franssen (2007), existe uma ética tradicional que coloca o trabalho muito mais do que uma atividade humana, mas como um dever moral e social. Participando do processo produtivo, o indivíduo ganharia um reconhecimento social e também se autorealizaria. Para a maioria dos jovens, “a experiência ou in experiência do mercado de trabalho constitui momento decisivo da sua redefinição identitária” (BAJOIT; FRANSSEN, 2007, p. 93). A identidade profissional é formada por um conjunto de valores, crenças e comportamentos que caracterizam os sujeitos e permitem uma compreensão muito mais coletiva do que individual de identidade, não por enxergá-los como iguais, mas por suas semelhanças, que os aproximam e os identificam. O trabalho oportuniza uma forma de interação e socialização entre os sujeitos que permite aos mesmos transformarem-se por essa experiência, gerando inúmeras aprendizagens.

Mas no trabalho dentro das propriedades de agricultura familiar, essas relações de trocas nem sempre são mútuas, pois o jovem rural passa por algumas dificuldades referentes à hierarquia de decisões que constituem seu núcleo familiar, muitas vezes ocupando uma posição de subalternidade (CASTRO et al., 2009). Ocorre que, para os jovens das famílias agricultoras, o trabalho é intrínseco às relações familiares, de acordo com Carneiro.

Cabe também registrar que a unidade familiar não se limita ao grupo de pessoas formado por laços de aliança ou de consangüinidade; ela deve ser percebida também como um valor (próximo a um “sentimento de identidade”) que integra seus membros, dando sentido às suas relações e informando as estratégias coletivas e individuais. Portanto, para entendermos a dinâmica de reprodução da agricultura familiar, é fundamental que se direcione o olhar também para os indivíduos e os valores que orientam as suas ações e projetos dentro e fora da família. Do mesmo modo, é imprescindível identificar e reconhecer os princípios de coesão e de dispersão (de conflito e de tensão) que atuam no interior do grupo familiar. (CARNEIRO, 2008, p. 259).

Além das relações familiares, os jovens do rural suscitam a necessidade de observar em seus perfis o contato com o trabalho agrícola e a migração para outros contextos, em busca de emprego ou novas possibilidades. O lugar que ocupam dentro das relações de trabalho pode ser um ponto de partida para compreender os motivos pelos quais buscam outros espaços, muitas vezes na cidade. Esperar para que sucedam os pais na propriedade ou tenham mais espaço nas decisões que dizem respeito à mesma, pode ser algo vislumbrado para um futuro distante. Enquanto isso, a vida diária se faz presente, trazendo suas demandas e urgências. A busca do reconhecimento e da autonomia muitas vezes não tem espaço dentro da unidade familiar. Para um filho exercer a sua profissão de agricultor dentro da propriedade dos pais há limites que historicamente se impõem, e a aquisição das suas próprias terras também esbarra em limitações.

Isso acaba influenciando a afirmação de sua identidade, especialmente por essa posição subalterna que ocupa, sendo negado a ele a decisão dos rumos da propriedade, que acaba ficando com os mais velhos, prioritariamente os pais, que por sua vez consideram-se os mantenedores do grupo familiar. Numa postura de obediência, muitas vezes exerce a função de um simples operário na lavoura e acaba buscando alternativas fora do contexto familiar (ABRAMOVAY, 1998). As questões de gênero também são marcantes no meio rural, seja pela divisão do trabalho ou reconhecimento dentro do núcleo familiar, onde os pais exercem um controle excessivo sobre as filhas. Esse fato explica o maior êxodo por parte das jovens mulheres, incentivado pela própria família ou em função de sua não-ocupação para o trabalho no campo.

Em pesquisa realizada com 615 jovens rurais residentes em três pequenos municípios de Pernambuco, Wanderley (2007) os questionou sobre onde gostariam de viver e as profissões que gostariam de exercer. A autora apontou que a atividade agrícola não atrai os jovens, mas há também limites para outras profissões, pois os caminhos alternativos são restritos. Dentre os jovens entrevistados, apenas 4,6% gostariam de trabalhar em atividades ligadas ao setor agrícola. Outros 29%, entretanto, ainda não sabiam o que queriam fazer, expressando o que poderia ser uma frustração entre o sonho e a possibilidade real. A mesma pesquisa evidenciou uma curiosidade, pois embora poucos manifestassem interesse em continuar com a atividade desenvolvida pelos pais, 45% sinalizaram a vontade em permanecer morando na área rural, tecendo uma avaliação positiva sobre o lugar onde habitam. Isso pode estar relacionado com a identidade que construíram no local de origem, mas não com a profissão. Para a autora, o passado, inter-relacionado com as tradições familiares, a vivência do cotidiano, além das escolhas profissionais, práticas de herança e sucessão familiar, se interligam e, “através delas, emerge um ator social multifacetário que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural” (WANDERLEY, 2007, p. 24). Brumer contribui para essa percepção quando ressalta que “a rejeição à atividade agrícola não significa necessariamente rejeição à vida no meio rural” (2007, p. 38).

Sobre os fatores principais para justificar o êxodo rural, Brumer (2007) alerta que os fatores de expulsão, relacionados às dificuldades que a vida agrícola apresenta, são anteriores aos de atração que a cidade oferece. Ou seja, antes de considerar o que a cidade oportuniza a mais para esses jovens, também deve ser levado em consideração os fatores cotidianos pelos quais passam os agricultores, de que forma a sua profissão ou a condição precária de sua profissão os expulsa de seu trabalho. Ela diz que o ingresso na profissão é endógeno, quer dizer, “são os *próprios agricultores* familiares que *geram seus sucessores*” (BRUMER, 2007, p. 40). [grifos do autor] Mesmo que o ingresso na profissão de agricultor familiar não seja por escolha própria, a permanência é, dependendo dos fatores apresentados para se efetivar ou não.

A identidade de quem trabalha no campo vai se formando por fatores que se verificam externamente, conforme já mencionado, mas outro aspecto importante é o acesso limitado à escola. Em relação à educação escolar, diversas pesquisas constataram que permanece na propriedade familiar o filho que menos estudou (MELLO et al., 2003). O equilíbrio entre estudar ou ficar no campo depende do número de vagas nas escolas do meio rural e da mobilidade até elas, mas também do tipo de conhecimento elaborado nas instituições, que por

vezes não atendem as necessidades de quem as acessa, sendo mais um instrumento de afastamento dos jovens do campo. Se o trabalho e a escola estão presentes na vida dos jovens, configurando-se como dois espaços intensos e longos na vida dos sujeitos, é possível dizer que exercem um jogo de influências sobre a formação de suas identidades. Da mesma forma como as influências das relações familiares, sociais e trabalhistas foram discutidas até o momento, no próximo capítulo será melhor elaborado o conceito de educação não escolar, assim como a escolarização e suas interferências na construção identitária dos jovens agricultores.

4 PROCESSOS EDUCATIVOS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO

Educação é um conceito amplo, que sofre variações ao longo de diferentes períodos históricos e que pode mudar de significado conforme a corrente ideológica a qual pertence. No presente trabalho, entende-se por educação o processo de interação entre os sujeitos em seu ambiente e com os seus objetos de conhecimento, sempre mediados pela linguagem, para a constituição do saber (VIGOTSKY, 1984).

Charlot (2000) traz uma importante contribuição ao campo educacional ao abordar a noção de relação com o saber. O autor problematiza o discurso difundido no senso comum sobre o “fracasso escolar” e propõe uma sociologia do sujeito, onde “o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos” (CHARLOT, 2000, p. 33). A relação com o saber então, é uma forma de relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É através da educação que esse sujeito se produz e também é produzido.

É possível dizer que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*” (CHARLOT, 2000, p. 72) [grifo do autor], quando aprender faz sentido ao se relacionar com a história de vida de cada sujeito, suas aspirações, sua rede de convivência, além da imagem que confere a si e a que quer dar de si aos outros. O autor corrobora com a ideia de que o homem nasce incompleto e vai se definindo ao longo de sua história, nas relações que estabelece:

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação seria então esse movimento constante e complexo de construção da identidade de cada sujeito. É um movimento que pode ser individual, mas não dispensa a coletividade; interno, mas também permeado pelas influências externas; e, por fim, que pode ocorrer em espaços escolares ou não escolares.

Porém, para o autor, sem a mobilização individual de cada um não há educação, e para que haja mobilização, é necessário que a situação apresente significado para o sujeito. O que se aprende e a situação na qual se aprende é fundamental para que ocorra apropriação do saber.

4.1 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Como visto, as múltiplas dimensões da educação oferecem possibilidades para cada sujeito construir sua identidade. A capacidade do homem de aprender fez com que, historicamente, a educação fosse vivenciada de geração em geração de diferentes formas, seja oralmente, pela observação dos mais velhos, ou socializada entre seus pares, por experiências e trocas. O fato é que o conhecimento não chegou aos seres humanos através de aulas em instituições fechadas; logo, os papéis sociais de quem aprende e de quem ensina não foram sempre demarcados. Na verdade, conforme afirma Brandão (2007), ao longo da história existe mais um processo de aprendizagem do que ensino propriamente dito. Ao analisar os processos de aprendizagem de algumas tribos registrados por antropólogos no início do século XX nas Américas, na Ásia, na África e na Oceania, o autor sintetiza que

não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico da arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. (BRANDÃO, 2007, p. 17-18). [grifos do autor]

Assim, num momento histórico onde a instituição escolar já havia sido amplamente massificada ao redor do mundo, ainda existiam culturas que continuavam desenvolvendo seus próprios modelos de educação, a partir do que acreditavam importante ser incorporado pelas novas gerações. Mesmo no interior de uma sociedade onde a escola se constitui como o centro da educação, ainda há práticas e vivências cotidianas que a colocam apenas como mais um espaço de aprendizagem, mas não como o único. E todos têm sua contribuição na constituição de cada indivíduo como um ser social e cultural.

A perpetuação da agricultura, que envolve parte importante da temática da pesquisa efetivada, pode exemplificar um dos conceitos que envolvem a educação que ocorre fora da

escola. A aprendizagem da atividade agrícola pelo homem se constituiu como um importante passo para a evolução da espécie humana e foi aperfeiçoada através da observação e da experimentação.

É importante resgatar o lugar que os agricultores ocuparam historicamente nos processos educativos por ser a agricultura uma das formas iniciais de organização do trabalho humano. Ela foi resultado de um longo processo de evolução que a cada estágio se aperfeiçoou. Foi a partir dela que o ser humano começou a se estabelecer em apenas um território, abandonando a vida nômade e adotando uma condição sedentária (MAZOYER, 2010). A partir de então, o homem passou a semear a terra, cultivar algumas espécies de plantas e domesticar diversos animais.

Para o autor, essa pode ser considerada uma das primeiras revoluções econômicas da humanidade. Embora não seja o único fator determinante para o aumento da população mundial, o domínio da agricultura fez-se extremamente importante para que grandes sociedades agrárias se desenvolvessem a partir de então. Não só contribuiu para o crescimento de habitantes do planeta, mas também foi primordial para o desenvolvimento cultural e social da humanidade.

Dentre tantas mudanças nos modos de vida, começaram a se fazer necessárias novas formas de organização do próprio grupo para manter o sistema agrário emergente. Surgem então técnicas de plantio e de colheita, além do planejamento da distribuição da safra. Padrões de comportamento, sistematização de regras de convivência, crenças, delimitação dos papéis de cada membro do grupo e dos trabalhos que cada um deve desempenhar também começam a surgir. Mas como transmitir isso para as novas gerações, a fim de perpetuar esse novo modo de vida? Havia a necessidade de manter o que fora dominado pelos mais velhos quando esses morriam ou se subdividiam em novos grupos. Isso foi possível através do que hoje chamamos educação, que ocorria pela observação e reprodução dos modos de fazer dos mais velhos. Da educação dos mais jovens dependia a sobrevivência da cultura construída pelos primeiros povos que habitaram a Terra.

Finalmente, é preciso dizer que nada do novo modo de vida teria sido compreendido, transmitido de um indivíduo a outro, conservado de geração em geração e aperfeiçoado sem a ajuda da linguagem. Esta deveria estar apta a expressar as novas condições materiais, as novas práticas produtivas, a nova organização e as novas regras sociais, assim como as ideias, as representações e as crenças correspondentes. No começo do novo modo de vida, houve necessariamente o verbo, ou seja, uma nova língua. (MAZOYER, 2010, p. 109).

A linguagem assume papel essencial na socialização dos indivíduos em seus contextos e nas relações deles com o saber. Passado muito tempo desde o domínio da agricultura pelo ser humano, a lavoura, assim como o pastoreio e o trabalho nas oficinas, continuaram a ser os lugares de aprendizagem de ofícios para grande parte da população. Aprender fora da escola foi a única experiência de educação de muitos desde as primeiras tentativas de sistematização do ensino, quando o conhecimento era passado de geração para geração através das atividades e experiências cotidianas.

Já a partir das primeiras experiências gregas e romanas, a educação formal passa a atender os filhos dos mais nobres e também da população mais pobre, dando para cada um uma formação diferente, condizente com sua classe social (BRANDÃO, 2007). Ao primeiro grupo, configurando-se como algo elitizado e acessado por poucos, enquanto ao segundo grupo uma educação destinada ao fazer, na contramão da educação para o pleno desenvolvimento e para a participação democrática na comunidade.

Como já nasce de maneira excludente, a educação escolar acaba acentuando os limites e as desigualdades entre os pobres e os ricos. Essa situação perdurou por séculos e ainda hoje não foi superada. Conforme Afonso (2001, p. 29), “chegamos assim, neste início do século XXI, a uma encruzilhada desenhada pela confluência de expectativas e percursos permeados de tensões e contradições sobre o papel e a função escolar”.

Por ter uma característica mais dinâmica e menos burocrática que a educação escolar, muitas vezes a educação não escolar permite que o diálogo seja o condutor de suas práticas. Por meio dele, os sujeitos têm condições de trazer à pauta seus interesses e demandas do cotidiano, problematizando-os e buscando chegar a consensos de como agir e intervir no seu próprio mundo, construindo, assim, seus conhecimentos, suas próprias verdades.

Muitos anos se passaram desde as formas mais antigas de cultivo até o avanço das ferramentas e aperfeiçoamento do manejo do solo, que proporcionaram a diversificação das culturas anuais, o aumento das safras e a implantação dos sistemas de irrigação. Atualmente, temos uma agricultura amplamente mecanizada e intrinsecamente ligada à tecnologia, desde a seleção e aprimoramento das sementes até os processos de escoamento da produção, convivendo com formas produtivas tradicionais. Em todo esse período de tempo, a educação não escolar esteve fortemente presente.

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR

No Brasil, o crescimento da oferta da educação escolar como um projeto de governo, com políticas públicas que garantissem o direito do acesso a todos, ocorreu somente durante o período da República Velha (1889 até 1930). Foi então que começou a se pensar também na educação oferecida aos povos do campo e considerar que deveria ser diferente daquela ofertada aos estudantes do meio urbano. Justamente nesse período ocorria o movimento de industrialização do país e um proeminente êxodo rural.

No ano de 1900, estima-se que a população rural chegava a 90% da população total do país (RAMAL, 2011). O movimento migratório começou a preocupar a elite agrária que oscilava no poder e no controle do país. Em torno da necessidade de controlar o êxodo rural e do ideal do desenvolvimento nacionalista, foi criado, na época, um grande movimento de adoração dos símbolos pátrios, valorização do homem do campo e criação de heróis nacionais, combatendo não só a migração, mas também criando uma identidade para unificar o país. Até esse período, o Brasil possuía diversas línguas e culturas, pois com o fim da escravidão, diversos povos estrangeiros buscaram nas extensas terras do Brasil um lugar para se fixar e produzir. A necessidade de criar um sentimento de pertencimento ao país encontrou na escola um importante meio de se concretizar esse ideal.

A educação escolar foi amplamente discutida e assumiu papel fundamental na busca de um país unificado. As taxas de analfabetismo eram impressionantes, principalmente no meio rural (RAMAL, 2011). Esse novo conceito de educação, chamado por ruralismo pedagógico, trouxe a intenção de fortalecer o vínculo da população com o meio rural.

Uma característica marcante da corrente do ruralismo pedagógico é a inquietação com os rumos da população rural, o que levou alguns autores da corrente ruralista a se ocuparem com a elaboração de propostas de adequação entre a educação e o trabalho no campo. (RAMAL, 2011, p. 7).

Havia uma crítica com a demasiada atenção que a educação urbana recebia em função da crescente industrialização e a desvalorização da figura do agricultor, que era visto como não merecedor de alguma forma de educação escolar, por seu trabalho ser exclusivamente braçal (RAMAL, 2011). Mas a nova configuração das cidades não conseguia absorver toda a mão de obra que estava chegando. Mais um motivo para se repensar a valorização da vida no campo, criando mecanismos para que as pessoas permanecessem nas atividades agrícolas, que foram menosprezadas em função das mesmas terem sido relegadas

aos escravos ao longo de todo o período colonial do Brasil. Esse “desprezo” pode ser compreendido pelo fato de os agricultores se configurarem como sucessores de uma condição servil que foi verificada até então na história do país.

Segundo Sobral (2009), já sobre as tentativas de formação dos agricultores no ambiente escolar, a

formação social baseada em relações de trabalho escravistas, em que o fazer era desqualificado e não digno para pessoas livres e cultas. Nesse sentido, qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de preconceito e de certa discriminação. (SOBRAL, 2009, p. 16).

O movimento do ruralismo pedagógico foi o responsável por buscar alternativas para qualificar o ofício do agricultor, valorizar a figura do camponês, resolver a questão da migração e fazer com que ele não precisasse buscar na cidade o que não dispunha no campo. Na Constituição de 1934, pela primeira vez, foi tratada a educação básica do campo, já estimando um orçamento a ser investido nesta modalidade, que buscava oferecer aos estudantes conhecimentos que estavam ligados ao manejo da terra, ao trabalho cotidiano na lavoura e também com os animais, contribuindo diretamente na prática e nos resultados alcançados pelos trabalhadores do campo (RAMAL, 2011).

Toda essa mudança de concepção na educação básica não foi acompanhada pelas escolas de ensino técnico-agrícola, que não obtiveram investimentos do poder público, contrariando o pensamento da época. Desde sua regulamentação, em 1910, pelo Presidente da República Nilo Peçanha (1867-1924), as escolas de ensino agrícola no Brasil, assim como as demais escolas de ensino técnico profissional, foram vistas de maneira assistencialista, com o objetivo de atender a parcela mais vulnerável da população. Sob intensa pressão dos latifundiários que representavam grande poder na economia nacional (SOBRAL, 2009), foi criado o Decreto nº 8.319, estruturando o ensino agrícola em quatro níveis: Superior, Médio, Aprendizes Agrícolas e também o Ensino Primário Agrícola.

O dualismo entre o ensino técnico e o de cultura geral foi questionado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*⁴, de 1932. Nesse documento, já se previa a organização dos

⁴ Assinaram o documento Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spíndola Teixeira, M Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida, J.P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

currículos acadêmicos e dos profissionais dentro da mesma instituição (SOBRAL, 2009). Mas apenas ao término da Ditadura Vargas, com o Decreto-Lei nº 9.613 de 1946, é que o Ensino Médio agrícola foi regulamentado. Com a LDB de 1961, o Ensino Médio passou a ter a opção de ser vinculado à formação industrial, agrícola e comercial.

Como a concretização de políticas públicas depende de financiamento e o mercado de trabalho precisava de qualificação para os profissionais que ingressavam nas fábricas, em 1964 foi privilegiado o ensino técnico de nível médio como medida rápida para qualificar a mão de obra. Como as universidades não comportavam tamanha demanda, foi a partir desse período que o ensino agrícola, principalmente o técnico profissionalizante, passou a se espalhar pelo país. O modelo de escola-fazenda foi um dos que mais cresceu, passando a ser chamadas de escolas agrotécnicas federais em 1979.

Após o período ditatorial, já com a elaboração da Constituição de 1988, o debate entre escola e trabalho ganhou força novamente. As discussões dão origem à LDB de 1996 que, segundo Sposito (2003), tenta superar a dualidade de ensino técnico e propedêutico, com a ideia de educação politécnica e do trabalho vistos como princípio educativo.

A LDB de 1996 também auxiliou na fixação das bases para a reforma do Ensino Médio profissionalizante. Porém, “essa Reforma é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país” (SOBRAL, 2009, p. 92). Com o Decreto nº 2.208/97 é realizada a separação do ensino profissional do de formação acadêmica. Porém, no ano de 2003, este é substituído pelo Decreto nº 5.154/04 que delimita novas configurações para a educação profissional e

é iniciada em 2006 a expansão das escolas federais de educação profissional e tecnológica inclusive em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, objetivando uma sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. Com previsão de implantação de 150 novas unidades de ensino até o ano de 2010, tanto de escolas técnicas como agrotécnicas. [...] iniciam uma discussão sobre a necessidade de se pensar outro significado para o ensino agrícola. (SOBRAL, 2009, p. 92-93).

No período de 1909 até 2002, a educação profissional promovida pela rede federal avançou pouco. Em quase cem anos havia 140 unidades espalhadas pelo território nacional. De 2003 até 2016 esse número aumentou para 644 unidades. Isso denota que o que antes era uma forma de qualificar a mão de obra das classes populares, hoje tem como objetivo universalizar a educação por meio da oferta de ensino público, gratuito e de qualidade a todos

os cidadãos, com enfoque humanizado e crítico⁵, dando oportunidade ao acesso às conquistas científicas e tecnológicas, mas também priorizando as demandas e arranjos produtivos locais, como a formação para a agricultura.

Segundo Sposito (2018, p. 5), “a partir da segunda metade do século XX, uma das características mais notáveis do sistema educacional brasileiro consistiu-se em sua rápida expansão”. A autora explica que durante esse período houve a ampliação de oportunidades de escolarização no que se refere à educação básica, principalmente entre os mais jovens, fato que se complementa com a ampliação da rede federal de ensino verificada no início do século XXI. Atualmente, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia estão presentes em mais de 560 municípios do Brasil e atendem a cerca de 1 milhão de estudantes.

O aumento das oportunidades de escolarização reflete diretamente no aumento da escolaridade dos jovens. “O ganho de escolaridade nessa geração de jovens é um dos fatos mais notáveis na análise das tendências dos últimos anos no país” (BRASIL, 2013, p. 20). Porém, apenas

13% dos jovens chegou ao ensino superior. O maior contingente (mais da metade, 59%) tem sua escolaridade localizada no Ensino Médio, 39% já concluídos. É muito importante reparar que ¼ dos jovens (25%) tem sua escolaridade limitada ao Ensino Fundamental (completo ou incompleto): significa que um em cada 4 jovens ainda não atingiu esse nível mais fundamental do ensino. (BRASIL, 2013, p. 20).

Embora ainda não se tenha atingido níveis desejáveis, já representa um importante avanço na história da educação do país, contrastando com a escolaridade atingida pelas gerações anteriores, como os pais dos jovens desta pesquisa. A escolaridade da população do campo também cresceu, mas continua abaixo da média da população urbana. Em 2015, a população urbana de 18 a 29 anos tinha 10,3 anos de estudo, contra 8,3 anos de estudo da população rural (CRUZ; MONTEIRO, 2018). No mesmo levantamento, constatou-se que apenas 7,2% da população de 18 a 24 anos que reside no campo tem acesso à faculdade, contra 21,9% da área urbana.

4.2.1 O conceito de escola do campo

Se por um lado existe um histórico de políticas públicas que foram essenciais para o aumento da escolaridade, bem como para a revisão do objetivo das escolas básicas no campo e do ensino profissionalizante para os camponeses, há de se considerar também como todo

⁵ <http://rededefederal.mec.br/historico>. Acesso: jun. 2019.

esse processo é visto por esses sujeitos. Ao pesquisar sobre o valor do estudo para os habitantes de pequenas comunidades, Brandão (1984, p. 222) chega à seguinte conclusão:

A escola não é percebida como um agente de formação do trabalho rural, primeiro porque de fato nada ensina a respeito, segundo porque ela é compreendida como o lugar da contra-educação rural, ou seja, como o lugar onde a criança aprende para poder deixar de “lidar com a terra”; terceiro porque entre subalternos, em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental daquilo que é necessário adquirir para então se aprender uma profissão: ler-escrever e contar. (BRANDÃO, 1984, p. 222). [grifos do autor]

Para os camponeses da pesquisa, é possível dizer que a escola se desvincula de suas realidades e é um agente de descaracterização desses povos. Para eles, que percebem sua condição como inferior às demais, a escola acaba sendo acessada para terem condições de desenvolver outra profissão, que não a sua, e prioritariamente urbana.

O estudo de Brandão revelou também que os camponeses não enxergavam como necessários os saberes escolares para os mais jovens aprenderem sobre agricultura, quanto menos para qualificá-la. O trabalho dito braçal, para eles, não depende de nada mais elaborado. “Pais, adultos, as próprias pessoas, educam em situações cotidianas de reprodução da vida e de seus símbolos; educam para o trabalho produtivo ‘da regra do pobre’ e para a vida comunitária tradicional” (BRANDÃO, 1984, p. 232).

Sobre a aprendizagem dos mais jovens,

uma oposição entre a diferença do ensino “em casa” e “na escola” é muito importante. Pais, adultos (parentes ou não) e a comunidade, transmitem aos filhos as regras da vida e os valores do *ethos* e da identidade do modo de “se ser” em Mossâmedes, como “gente do lugar” e como uma de suas categorias de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 1984, p. 233). [grifos do autor]

Brandão foi um dos autores que fez uma crítica importante ao modelo escolar urbano reproduzido no campo. Para ele, era necessário tirar os camponeses de uma situação de subordinação a que estavam submetidos dentro do sistema escolar e também social. E isso não acontecia apenas adaptando currículos e tipos de escola. Era preciso pensar, sobretudo, nas questões sociais e econômicas imbricadas nesse diálogo. Uma readequação educacional somente, não traria condições suficientes para esses povos permanecerem no campo dignamente. Para ele, era necessária uma política que garantisse a distribuição justa da terra para os agricultores, junto com políticas sociais que o auxiliassem no desenvolvimento de suas atividades.

Sobre o fato de aprender a ser agricultor, os pais da pesquisa realizada por Brandão defendem que essa é uma função deles e faz parte do trabalho diário na terra e não de um sistema formal de ensino. Daí a necessidade de não se falar apenas em escolas diferenciadas, mas sim em um novo sistema de políticas públicas que amparem a condição de ser desses agricultores. Há também uma tensão sobre o conceito de educação para os povos do campo onde a mesma é diferente da urbana, pelo fato de parecer “menos” que a outra:

As famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma *educação rural*. [...] Querem da escola que os filhos aprendam a dominar os símbolos do poder dominante: a leitura, a escrita e o cálculo. Não mostram o menor interesse em verem seus filhos aprendendo na escola o ofício de que se querem ver livres, porque são expulsos de sua condição. (BRANDÃO, 1984, p. 243). [grifos do autor]

Se por muito tempo foi suficiente ser agricultor apenas com o conhecimento que se aprendia na família e na comunidade,

Atualmente, a agricultura é uma atividade que se transforma mais rapidamente e as novas oportunidades de renda que surgem no meio rural, como é o caso da produção de base agroecológica, dos produtos originados da agroindústria familiar e daqueles que apresentam qualidades artesanais, dentre outros, apontam para a necessidade dos agricultores possuírem um nível educacional mais elevado e terem uma formação profissional contínua. (MELLO, 2003, p. 2).

Isso representa uma estratégia para fortalecer o sistema da agricultura familiar e dos pequenos agricultores. Em pesquisa realizada no ano de 2000 sobre a permanência dos jovens nesse setor numa cidade de Santa Catarina, é possível destacar que nas propriedades de agricultores familiares permaneciam os filhos que menos tiveram acesso à educação formal (MELLO, 2003). A mesma pesquisa reconhece a relevância das aprendizagens construídas junto à família e a comunidade, porém traz a necessidade de os jovens agricultores acessarem novos conhecimentos para conseguirem outras formas de qualificarem a produção familiar e diversificarem a economia à qual pertencem.

Os marcos legais que foram apresentados, juntamente com as questões de definição de conceito para uma educação que atenda às necessidades dos jovens que vivem no campo, levam a uma discussão recente no meio educacional. No que cabe ao ensino básico oferecido no país para as populações rurais, geralmente as decisões seguiam uma lógica hierárquica, partindo de intelectuais e lideranças políticas para então chegar às diversas comunidades rurais espalhadas pelo país. Essa constante acaba mudando nos últimos anos, ao surgir uma nova representação para tratar dos anseios dessa população.

Nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. (MOLINA, 2011, p. 18).

Pelo fato de a pesquisa ter como público-alvo os jovens agricultores, é importante buscar autores que embasem teoricamente a questão da educação *do* campo e diferenciá-la da educação *no* campo. [grifos meu] Entender de que forma a educação escolar é oferecida a este público também traz subsídios para compreender a relevância da mesma em seus processos formativos e na construção de suas identidades.

A divisão entre o que irá fazer parte do currículo escolar e o que não é cientificamente aceito, verdadeiramente concebido através de experiências, é a questão norteadora da construção do currículo formal. Na escola, ainda hoje, são os conhecimentos formais, e apenas de algumas áreas, que são aceitos. Os demais, como música, dança, artes, artesanato, a experiência pelo trabalho e até mesmo o próprio ato de brincar são colocados em segundo plano ou nem chegam a fazer parte da sistematização dos conhecimentos a serem desenvolvidos na escola. E mesmo em relação aos conteúdos escolhidos para serem reproduzidos, são delimitadas formas de se conceber cada um. Ou seja, a respeito de determinado assunto, a forma de explicá-lo se reduz a algumas variantes.

Se na educação como um todo já se observa uma forma de imposição de conteúdos e conhecimentos que são definidos verticalmente, num trabalho “sobre” o educando, na educação para as populações rurais a situação agrava-se ainda mais. A educação rural, ou educação *no* campo, que visava a escolarização de crianças e adolescentes de famílias de agricultores, trabalhava sob a perspectiva da ideologia dominante, onde o campo deveria servir aos interesses de uma sociedade majoritariamente urbana, pensada como atrasada tecnologicamente e culturalmente. Nessa visão, também se considerava necessário corrigir os atrasos dessa população, tida muitas vezes como retrógrada (SOUZA, 2008).

Freire, que em sua obra *Extensão ou Comunicação* reflete sobre o significado do extensionismo praticado pelos agrônomos educadores, como um ato mecânico, onde simplesmente leva suas práticas até o camponês, numa ideia de doação, também pode auxiliar na compreensão da ideia central da educação rural.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realiza, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para

fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo “extensão” se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc. (FREIRE, 2017, p. 20). [grifos do autor]

O conceito de extensão pode ser remetido a concepção de educação rural, entendida como um compilado da educação tradicional que chega até a população do campo, ignorando suas culturas e negando suas particularidades. Essa forma de educação pensada para o campo revela uma visão assistencialista da mesma, pois ingenuamente acredita que os camponeses necessitam do conhecimento como uma doação. Mas essa educação que se importa da cidade para o campo nada mais é do que uma forma muito clara de invasão cultural (FREIRE, 2017).

Na contramão do termo extensão, Freire anuncia a possibilidade da comunicação:

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (...) Em torno de um fato – a colheita, por exemplo – poderemos usar um sistema simbólico inteligível para eles. Nossa linguagem técnica, que se exprime num universo de signos linguísticos próprios, pode deixar de ser alcançada por eles como o significante do significado sobre o qual falamos. (FREIRE, 2017, p. 87-88).

É necessário conhecer a visão de mundo dos camponeses, pesquisar seus temas geradores e os conteúdos que farão parte de seu ensino. Nesse sentido, vem se configurando a proposta da educação *do* campo. Tal proposta se pauta também na questão da cultura desse povo, pois cultura significa para cada indivíduo que pertence a ela:

compreensão e integração no seu meio, identificação com os problemas fundamentais e as aspirações da sociedade, aceitação da possibilidade de modificação no sentido do progresso. (ANDRADE, 1976, apud GADOTTI, 1999, p. 208).

Educação do campo abrange o contexto de uma parcela da sociedade do país que não se encaixa como urbana e necessita de políticas específicas. Pressupõe uma reordenação de pensamento para um viés socioeducacional, que começa a ganhar força no final do século XX e início do século XXI, após um longo período de luta por direitos e garantia de leis que a respaldassem.

A partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, o termo despontou como uma forma de redefinir os objetivos que se têm para com esta modalidade educacional, pois visa substituir a concepção de educação rural pensada a partir das necessidades do urbano, marginalizando o contexto do campo e suas especificidades.

[...] a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. Parte relevante do Movimento da Educação do Campo tem-se voltado para a redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural. (MOLINA, 2011, p. 19).

Numa leitura histórica de empobrecimento dos pequenos agricultores, há o agravamento de suas condições de vida devido ao capitalismo que se instala também na agricultura, inviabilizando as práticas da pequena propriedade (MOLINA, 2011). Com a inserção do modelo do agronegócio, da agroindústria e a migração constante das populações rurais para os grandes centros, é necessário compreender de que forma a educação, entendida como um dos direitos básicos de cidadania, pode colaborar na permanência dos jovens no campo, com uma vida digna, e na conquista de novos territórios, assim tornando-os sujeitos de seu grupo social e reafirmando seu papel político na sociedade. A educação do campo vem como uma proposta de ensino, mas também de transformação social. Valoriza os saberes culturais locais e a luta pelo direito à terra, entendendo que o acesso ao conhecimento é um importante fator para garantir a permanência das pessoas no campo. O acesso ao conhecimento se torna uma forma de resistência.

Como resultado de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que, numa perspectiva de inclusão, visam o atendimento às demandas da população do campo, pensando a educação como um processo de integração entre os saberes da educação escolar e a identidade do meio, integrando escola/campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005) dizem que

não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (2005, p. 27).

No que são referendados por Molina:

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). No que diz respeito à legislação, o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as

condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. (MOLINA, 2011, p. 21).

A educação do campo extravasa os conhecimentos adquiridos apenas em sala de aula, característicos de uma educação tradicional. Ela considera toda a educação não escolar adquirida desde o âmbito familiar até as práticas desenvolvidas na sociedade em que estão inseridos para, a partir daí, construir o conhecimento científico.

Segundo Molina, a educação do campo “compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo” (2011, p. 19).

Portanto, pensar em uma educação para o campo, no sentido de doação, extensão, não cumpre com o papel de uma educação que atenda aos critérios que se procurou defender ao longo do texto. Como bem resume Freire,

[...] a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. (FREIRE, 2017, p. 104).

Assim como o conceito de cultura, a educação deve ser múltipla e, sobretudo, um processo dialógico, que prima pelo respeito entre os sujeitos que dialogam. Daí a emergência de uma educação do campo, que seja resultado das reivindicações dos camponeses e que os represente enquanto classe social. Ademais, é necessário se desvincular do modelo de educação preventivo, que orienta suas práticas numa perspectiva de preparação para algo futuro, esquecendo que os alunos são feitos também de presente. A escola tem uma responsabilidade grande no desenvolvimento pessoal dos estudantes, influenciando na consolidação da identidade de cada um.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Analisando os aspectos qualitativos que a pesquisa se propôs a levantar, foi escolhido como procedimento a realização de entrevistas semi-estruturadas com jovens agricultores na faixa etária entre 15 e 29 anos, reconhecida pelo Estatuto da Juventude como o segmento juvenil da população brasileira. Também foi priorizado o pequeno proprietário de terra ou agricultor familiar residente no município de Vacaria. Segundo a Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar, é considerado agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural, não detenha área maior do que 4 módulos fiscais (equivalente a 100 hectares), mão de obra predominantemente da própria família, renda familiar proveniente do próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família.

A opção metodológica pelas entrevistas semi-estruturadas se justifica pela possibilidade de organização da cronologia da entrevista, com vistas a conseguir conduzir um diálogo com o entrevistado, auxiliando-o também com as informações solicitadas. Segundo Gil (2008, p. 112), “se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. A entrevista proporciona também uma forma de tratar determinado assunto com maior profundidade, possibilitando a classificação e a quantificação dos seus dados, dependendo do objetivo. No caso, a pesquisa com os jovens agricultores foi oportuna para elucidar uma série de questionamentos que levaram à construção do diálogo entre a fundamentação teórica do projeto e as narrativas dos sujeitos entrevistados.

É sabido que há muito tempo enfrenta-se o êxodo rural no contexto mundial e, em maior número, dos jovens. Porém, ao apresentar Vacaria como uma cidade que tem sua economia baseada na produção agrícola, esperava-se que encontrar sujeitos considerados jovens não seria uma tarefa tão difícil. Ocorre que, ao tentar localizar esses sujeitos, muitos empecilhos foram se estabelecendo. A rede de informações para a pesquisa foi constituída por funcionários do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vacaria, da Emater e da Secretaria Municipal de Educação, além de pesquisa nos bancos de dados dos estudantes em curso e egressos do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, Campus Vacaria.

Diversos nomes foram localizados, porém, ao entrar em contato pessoalmente ou por telefone com os possíveis entrevistados, foi verificado que não pertenciam exatamente ao perfil estabelecido, principalmente em relação à faixa etária, pois muitos já estavam com mais de 30 anos. Outro fator determinante para a exclusão de muitos foi a localização da propriedade, que ficava em municípios vizinhos. Como Vacaria detinha uma grande porção

de terras e englobava diversos territórios que foram se emancipando ao longo dos anos, ainda é comum se referir a algum município, especialmente os muito pequenos, como Vacaria. Porém, como a pesquisa se comprometia a pesquisar sobre os agricultores de Vacaria, não foi possível entrevistar alguns jovens.

Sendo assim, foram localizados cinco agricultores que aceitaram prontamente conversar e contribuir para a pesquisa. Todos os contatos realizados tiveram retorno imediato, o que pode exemplificar a grande contribuição de cada um para o levantamento dos dados.

A amostra foi constituída, enfim, por cinco jovens agricultores entre 16 e 29 anos de idade, de ambos os sexos e de diferentes níveis de escolaridade, o que possibilitou fazer a escuta de um grupo heterogêneo dentro do perfil que se buscava. As perguntas foram elencadas previamente a fim de dar conta dos objetivos da pesquisa, mas sem desconsiderar as contribuições que poderiam surgir dos próprios entrevistados. As questões versavam sobre família, trabalho, educação e identidade.

Como o objetivo da pesquisa é analisar um grupo social representado pelos jovens agricultores de Vacaria, é necessário ter claro que os resultados das entrevistas foram

produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa. (GIL, 2008, p. 5).

Essa forma particular de construir o conhecimento, que muitas vezes leva em consideração questões subjetivas, é o que configura a pesquisa social. E na subjetividade de cada entrevistado foi se constituindo a conversa, que em alguns momentos necessitou de maiores intervenções devido à timidez que acabava constringendo alguns ou ao considerar novas questões para explorar ao longo do encontro, devido aos aspectos únicos que outros traziam.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais. Como Vacaria tem uma grande extensão de terra e os distritos ficam muito afastados do centro, os próprios jovens sugeriram que fosse aproveitado os momentos em que estariam na cidade para conversar. Uma entrevista foi realizada na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, outra na Emater e duas na escola dos entrevistados; a quinta foi feita por telefone por sugestão do próprio jovem, que só teria disponibilidade de conversar à noite e, em função da longa distância do centro e da condição precária da estrada, achou melhor fazer dessa forma. Todas as entrevistas foram

gravadas e posteriormente transcritas, possibilitando o surgimento de textos a serem analisados e interpretados, buscando respostas ao problema norteador da pesquisa.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156).

Cabe ressaltar que a análise dos dados obtidos ocorreu ao longo de toda a pesquisa e não somente ao obter os textos transcritos. O processo de análise também implicou uma forte sustentação teórica, que iniciou com o projeto de pesquisa, mas que se estendeu até o ponto de saturação na revisão dos dados. O trabalho desenvolvido auxiliou na exploração e compreensão dos dados obtidos a partir das falas dos entrevistados. Tendo como base a interpretação dos textos resultantes das entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa ancora-se no conceito epistemológico da hermenêutica filosófica, que possibilita uma alternativa para pensar o conhecimento produzido pelas ciências humanas. “Seu problema central é a interpretação, um ato cultural”, conforme Alves (2011, p. 18). O autor esclarece ainda que, na proposta da hermenêutica filosófica de Gadamer,

Estamos constantemente interpretando, sejam coisas, outras pessoas ou nós mesmos. Para ele, a interpretação se dá a partir de círculos distintos, sendo que a verdade nada mais é do que a fusão de horizontes (ou de círculos), algo consensual, acordado intersubjetivamente. Entendimento é um processo dialógico entre o passado e o presente no qual eu exponho minhas pressuposições ao outro, sabendo que essas pressuposições são elas mesmas afetadas durante esse encontro, ou seja, estão suscetíveis a revisões futuras. (ALVES, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, a hermenêutica é vista como a experiência do sujeito em seu meio, com seus pares, marcado pelos processos históricos pelos quais passou e que o constituíram como tal, sempre mediada pela linguagem. Mas para que essa experiência proporcione a compreensão do outro, é necessário que ocorra uma abertura para o diálogo. Assim, ambos terão espaço para expressar suas verdades fazendo com que possa ser compreendido seu ponto de vista. A esse movimento, Gadamer chama de fusão de horizontes, onde “a linguagem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo” (in ALVES, 2011, p. 23). As falas dos jovens trouxeram a percepção de cada um sobre sua própria realidade e auxiliaram para melhor compreender suas opções de vida, bem como a condição dos mesmos enquanto jovens e agricultores. Mas, por mais que pesquisas mostrem

padrões nas vivências e escolhas desse grupo em nível nacional e mundial, existem diversas juventudes e diversos contextos sociais que devem ser levados em consideração.

Também deve ser considerado que quem escuta também é marcado por sua historicidade:

Como estrutura básica de nossa experiência no mundo, não pode ser uma atividade isolada, pois a compreensão é participativa, dialógica. O significado de uma ação ou texto, portanto, é sempre negociado, consensuado, não pode ser simplesmente “descoberto” pelo pesquisador. Tampouco precisamos nos livrar de nossos preconceitos no ato de interpretação, pois as tradições e os prejulgamentos influenciam quem somos. Para Gadamer (2002:261), preconceitos “são antecipações de nossa abertura para o mundo”. (BATISTA, 2012, p. 106).

O diálogo estabelecido com os textos transcritos colaborou para qualificar a temática pesquisada, mas não buscou estabelecer uma resposta fixa para o problema, nem finita. É na ideia de espaço e de tempo em que se lê e interpreta determinado texto que se justifica as suas diversas interpretações e, inclusive, a necessidade de revisões futuras. Portanto, a análise que se realiza de um texto não pode ser considerada neutra se considerar que está inserida num contexto permeado por influência de significados e valores. Os textos trouxeram as vivências elencadas pelos entrevistados para destacar a relevância dos processos educativos escolares e não escolares na constituição de suas identidades, enquanto trabalhadores do campo. Eu, enquanto pesquisadora, sustentada em minhas próprias experiências no assunto e na busca pelo referencial teórico necessário, tive condições de compreender quais as particularidades deste grupo social, como se enxergam enquanto sujeitos, de que maneira estão sendo atendidos pelo Estado no que diz respeito à sua formação escolar e quais as contribuições das experiências formativas pelas quais passaram para qualificar seu trabalho e permanecer no campo.

Segundo Gil (2008, p. 31), “todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório”. Para atender a questão central da interpretação dos textos, a metodologia adotada foi a análise textual discursiva, que consistiu em “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 191). Foram utilizados, então, três focos principais: a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente.

A impregnação com o material empírico foi realizada a partir de diversas leituras de cada entrevista transcrita que levaram em consideração a fala do outro, ou seja, de cada jovem

agricultor. Durante esse processo, foi possível iniciar a identificação de fragmentos dos textos que chamavam a atenção. Iniciava então a primeira etapa, a desmontagem dos textos, que também pode ser chamada de processo de unitarização, onde o objetivo foi fazer uma análise minuciosa do material que se dispunha, buscando elementos que caracterizavam o assunto estudado.

No segundo passo, foi realizado o estabelecimento de relações, que também pode ser chamado de categorização, onde o intuito é “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 191). As categorias não foram dadas *a priori*, mas emergiram das unidades de sentido que foram sendo agrupadas nessa segunda etapa.

A última fase da análise textual discursiva consistiu na captação do novo emergente, que seria a “culminância” das duas etapas anteriores, ou seja:

uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O meta-texto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (MORAES, 2003, p. 191).

Foi realizada a escrita do metatexto, ou seja, a análise e interpretação dos dados trabalhados nas etapas de unitarização e categorização. A partir dos elementos que emergiram das entrevistas, foi possível pensá-los à luz das teorias sobre a temática da juventude rural e dos processos educativos escolares e não escolares. Alguns trechos das falas dos agricultores foram utilizados ao longo do texto para que pudessem conversar com a teorização estabelecida e outros foram reescritos a partir das aproximações com os demais. O significado e os sentidos das falas, juntamente com as análises realizadas ancoradas pelas teorias inicialmente assumidas ou complementadas ao longo da pesquisa, foram compondo a conclusão do estudo para estabelecer as influências dos processos educativos na construção identitária dos jovens agricultores de Vacaria.

Outro aspecto importante a ser pontuado é a busca por dados complementares do município que não foram localizados em documentos ou estudos anteriores. Sendo assim, foram realizadas outras 3 entrevistas: 1 com as gestoras responsáveis pelas escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação; 1 com o técnico em agropecuária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; e outra com o chefe do escritório da Emater de Vacaria. Os dados

obtidos auxiliaram na compreensão da realidade de Vacaria e das possibilidades formativas disponíveis atualmente aos jovens. As informações adquiridas com esses profissionais compõem a presente pesquisa em diferentes momentos, exemplificando ou complementando o referencial bibliográfico utilizado.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E AS SINGULARIDADES DOS SEUS DISCURSOS, DAS SUAS TRAJETÓRIAS E DOS MODOS DE VIVER AS SUAS RURALIDADES

Antes de apresentar as categorias resultantes do processo metodológico da análise textual discursiva, uma pequena narrativa sobre a trajetória de cada jovem e as subcategorias que emergiram ao analisar o *corpus* empírico constituído pelas falas de cada um será apresentada. Ao mesmo tempo em que as semelhanças existentes entre os jovens agricultores de Vacaria os aproximam e os tornam parte de um grupo comum, seus discursos também são únicos, e dizem respeito à singularidade de cada sujeito entrevistado.

Como bem exemplificou um dos entrevistados em sua fala, “*existem vários jovens e existem vários campos*”. Dentre os vários jovens agricultores de Vacaria, apresenta-se a seguir um pouco da história de cinco deles, pertencentes a comunidades diferentes do município, com características que revelam as diferentes versões em que vivem sua profissão e suas juventudes.

Quadro 1: Sociografia dos entrevistados

Participante:	Cleiton	Francieli	Bruno	Marieli	Djair
Idade:	20 anos	16 anos	22 anos	29 anos	18 anos
Localização da propriedade no município:	6º Distrito	6º Distrito	1º Distrito	4º Distrito	4º Distrito
Com quem reside:	Pais	Pais e irmã	Pais e irmão	Marido e filho	Pais e avó
Produção da propriedade:	Bovinos, uva e pinhão	Bovinos e queijo	Bovinos, adestramento de cavalos e queijo	Bovinos, suínos, amora e framboesa	Bovinos, amora
Escolaridade	Ensino Médio completo	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Cursando o 6º semestre de Agronomia	Graduação em Pedagogia	Ensino Médio Incompleto (cursou até o primeiro ano)

Cursos técnicos	Não	Não	Não	Não	Informática
Cursos oferecidos pelo sindicato ou pela Emater:	Fez curso sobre encorajamento e comportamento oferecido pelo sindicato, participou de alguns Dias de Campo da Emater	Os pais participam das formações oferecidas pela Emater, mas ela não consegue por causa da escola, foi apenas uma vez, quando falaram sobre pecuária	Nunca participou, mas os pais já	Participou de várias formações oferecidas pela Emater e pelo sindicato	Participou de alguns cursos de um ou dois dias com a Emater
Participação em movimentos sociais, grupos, sindicato:	Participou apenas do sindicato durante 3 anos, como representante jovem	Não	Não	Participa do grupo de jovens da igreja, apenas o marido faz parte do sindicato	Não

Fonte: elaborado pela autora (2019).

5.1.1 Cleiton: limitações para viver plenamente a juventude

Cleiton tem 20 anos e a propriedade de sua família fica a 60 quilômetros do centro da cidade. Extremamente falante e com um discurso bem articulado, já foi convidado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais para atuar junto aos demais jovens agricultores:

Eu participei uns dois, três anos, agora parei. (...) pediram porque queriam alguém jovem e como não têm jovens eu não podia deixar o sindicato na mão e fui. Fizemos reuniões, palestras, intercâmbios com a regional, conhecemos realidades diferentes. Desde conhecer culturas diferentes, mas que infelizmente não se adaptam à região... A questão do encorajamento que eu falei, a importância do jovem permanecer no meio rural, esse tipo de coisa.

Mesmo tendo a experiência de participar das atividades do sindicato, inclusive promovendo formações a respeito da valorização do agricultor, é enfático ao afirmar que não quer mais viver neste meio. Dentre os jovens entrevistados, se mostra o mais descontente com a sua profissão, deixando claro que logo abandonará o campo. Cleiton relata que nunca gostou do trabalho e que a propriedade da família demanda muito dele, do pai e da mãe. Os três cuidam sozinhos dos parreirais de uva e do cultivo de pinhão, além da criação de gado. A irmã mais velha, de 29 anos, mora na cidade; “Ela foi pra estudar, acabou arrumando emprego e ficou por lá”, justifica o jovem.

Cleiton também fala sobre a relação entre família e trabalho, que considera difícil. “Qualquer família acho que é complicado, mas aquela que trabalha junto é bem complicado”. Talvez em função da relação descrita, os pais não sejam contra sua saída do campo, mas não deixam de lamentar o fato de representar o fim de uma tradição familiar, que iniciou com seus antepassados.

Eles sabem que não vai dar pra ficar aqui, eles já têm a consciência de que não vai dar. Eles ficam tristes porque vai chegar um tempo que vai cair tudo que eles demoraram tanto para construir, né? Porque se eu for embora daqui... Mas eles sabem que a realidade é essa. Até que dá eles continuam...

Embora ainda não tenha pensado num prazo para sair do campo, o jovem já tem algumas ideias de qual profissão seguir. “Eu poderia fazer um técnico em enfermagem, ciências contábeis também eu já pensei em fazer.” As séries iniciais foram frequentadas na escola da comunidade, precisando realizar do 5º ao 9º ano já em escolas urbanas. Concluiu o Ensino Médio em 2017, numa escola do centro de Vacaria.

Apesar de relatar que o trabalho é desgastante, conta que economicamente é viável e que sua saída não seria por questões financeiras, e sim pelo *lado pessoal*. [grifo nosso] O fato de não ter opções de lazer na comunidade o incomoda muito. Em função disso, vai todos os finais de semana para a cidade, onde tem amigos e participa de festas e encontros. Argumenta que essas limitações influenciam não apenas ele, mas todos os jovens que vivem no meio rural e que *do jeito que tá, vai acabar*, referindo-se à atividade de agricultor.

É possível dizer que Cleiton não se identifica com o perfil de agricultor, pois, para ele, a vida no campo limita suas possibilidades de viver sua juventude. Além da limitação geográfica, fala muito sobre os estereótipos criados a respeito do trabalhador rural e de suas formas de viver o cotidiano que, para ele, não condizem com sua personalidade.

Eu sempre fui papudo, sempre fui estudioso. Hoje tem a internet... Eu sempre fui diferente. Na escola, por exemplo, tu deve saber, tu conhece, se tu for numa sala ou na hora do intervalo, tu vai ver num canto lá os mais mal vestidos, os mais quietos vão ser os jovens do meio rural. Eu sempre fui o oposto disso aí, me machucava ver aquelas pessoas lá, sabe. Por isso que eu sempre quis fazer diferente, me mostrar diferente.

Cleiton fala muito de suas frustrações por viver tão longe da cidade e da sua necessidade de estar próximo dos amigos ou envolvido com atividades de lazer que encontra apenas na zona urbana. É possível dizer que sua futura saída do campo está diretamente ligada a esses aspectos.

5.1.2 Francieli: busca pela independência através dos estudos

Francieli tem 16 anos e é estudante do 2º ano do Ensino Médio numa escola que fica no centro de Vacaria. Seu contato foi passado por uma de suas professoras. A jovem respondeu as perguntas de forma tranquila e, em diversos momentos, pareceu não se encaixar quando falava “deles”, ou seja, dos jovens. Mora com seus pais e sua irmã mais velha, de 18 anos, em uma propriedade que fica a 60 quilômetros da cidade, onde trabalham basicamente com a criação de gado e produção de queijos. A família cultiva, ainda, alguns alimentos para consumo próprio.

A família da jovem não é natural de Vacaria; morava em uma cidade pequena chamada Muliterno, também no Rio Grande do Sul. Mas os conflitos pela divisão das terras entre a família do pai, após a morte dos avós, fez com que se mudassem para Vacaria há onze anos. “*Deu conflito na família dele, daí o pai preferiu se retirar, né?*” Esse fato traz à reflexão a mudança das relações entre as famílias de pequenos agricultores, pois o que antigamente era motivo de disputa, ou seja, a apropriação das terras dos pais e avós, hoje padece pela falta de interesse das novas gerações em seguir a profissão, ocasionando o esvaziamento de muitas propriedades.

A jovem, que gosta muito de estudar, pensa em concluir o Ensino Médio e realizar o vestibular para veterinária ou medicina, mas é realista quanto ao ingresso nesses cursos. “*Eu procuro uma [universidade] federal, daí tem Pelotas, Porto Alegre, Santa Maria... Mas pra passar é meio difícil, né?*” Sobre a opinião dos pais a respeito da saída da propriedade, ela argumenta:

Ah, eles disseram que a decisão é nossa. Se nós quiser sair, pode ir. Mas se nós quiser ficar lá, eles vão ajudar nós a continuar mantendo a fazenda, dando ajuda em tudo. Eles disseram que era pra mim correr atrás, que era pra seguir meu sonho, que não era pra mim desistir, se não desse certo tinha onde eu morar, onde eu ter apoio.

O pai chegou a colocar um novo lote de terras que adquiriu no nome das filhas, segundo Francieli, para incentivar que fiquem com a fazenda, *tocando* as coisas. A irmã, que concluiu o Ensino Médio em 2018, não tem as mesmas ambições que Francieli, prefere ficar na fazenda.

Ela está na fazenda. Ela vai fazer um curso técnico pra ajudar na fazenda, aprimorar as coisas. Ela gosta mais da agricultura do que eu. Estudar para ela era

um pesadelo, ela não gostava de estudar. Daí o pai disse que era pra ela terminar o Ensino Médio e depois se ela quisesse parar era por conta.

Para a jovem, continuar estudando representa independência, construir algo para ela mesma. Ao contar sobre os seus projetos para o futuro, a faculdade aparece em primeiro lugar. Fala em casamento também, mas como algo incerto. “*Depois talvez casar, talvez... Mas primeiro ser independente, sem depender de outras pessoas*”, demonstrando qual sua prioridade. Sobre o presente, é possível perceber, pela sua fala, que seu lazer e os momentos que seriam de descanso muitas vezes se confundem com o próprio trabalho. Relata que nos finais de semana ajuda o pai com algumas tarefas de manutenção na fazenda. Teve dificuldades para falar sobre as atividades que faz no seu tempo livre; pensou bastante antes de responder e, por fim, disse que gosta de andar a cavalo.

Quando perguntada sobre a socialização com os demais jovens da sua comunidade, uma risada antecedeu a sua resposta: “*Tem eu e minha irmã só, de jovem, lá, daí tem um casal que teve um filho recentemente.*” Sendo assim, costuma conversar com sua irmã e brincar com seus cachorros. Sobre as redes sociais e a interação com outros jovens de forma *online*, o fato de não terem internet em casa acaba dificultando, fazendo com que as utilize apenas quando vai para a escola ou para algum outro lugar que fique na cidade. Além das aulas, costuma ir para a cidade uma vez por semana para acompanhar o pai na venda dos queijos ou mesmo quando precisa fazer algum exame ou consulta, “*ou só ir junto com ele pra fazer companhia*”.

E, assim, Francieli vive sua rotina, entre o presente que a confina entre a escola, o trabalho na propriedade e as escapadas com o pai para a cidade; e o futuro, cheio de sonhos que alargam seu horizonte quando fala em mudar de cidade, expandir seus horizontes e experiências, com novas vivências e possibilidades, tentando talvez a inserção em uma nova profissão, ganhando sua independência.

5.1.3 Bruno: satisfação com a profissão e vantagens de morar próximo da cidade

Bruno é estudante do 6º semestre do curso Superior de Agronomia, no *Campus Vacaria* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dos cinco entrevistados, é o que mora mais próximo da cidade, são apenas nove quilômetros de distância entre a propriedade de sua família até o Centro. Essa proximidade com a zona urbana fez com que Bruno não sofresse o desgaste dos demais jovens com longos trajetos até a escola ou que ficasse excluído das possibilidades encontradas apenas na cidade.

É que a distância te limita muita coisa, né? O que a cidade tem de bom, quem mora longe não tem. Que nem a gente é a mesma coisa que estar na cidade, vem todo dia, é pertinho, o que precisa vem buscar. Acho que se morar longe, no interior, te limita muita coisa.

Bruno, que frequentou uma instituição particular durante sua escolarização básica, conta que de sua casa até a escola levava 15 minutos, percorrendo apenas estrada asfaltada. Agora, já no curso superior, tem a opção de ficar na casa da avó na cidade quando necessário. Segundo ele, se a propriedade da família “*não fosse pertinho, não tinha como vir todo dia, né?*” Antes da escolha pela Agronomia, chegou a se matricular no curso de Veterinária em outra cidade, mas antes de iniciarem as aulas resolveu trocar de curso. “*É que eu tinha mais relação com a veterinária, eu via os veterinários com os bichos lá em casa e gostava. Só que daí, pensando num mercado futuro de trabalho, eu achei a agronomia com uma área mais ampla pra poder expandir.*” Revelou que já pensou em mudar de profissão e que, pela facilidade com os cálculos, a contabilidade seria uma das opções. Independente da profissão que escolhesse, fala muito do incentivo dos pais para que continuasse estudando.

Na propriedade, o jovem de 22 anos mora com os pais e com o irmão mais novo, de 15 anos. Esse, porém, fica na casa da avó, na cidade, durante toda a semana, pois joga no time de futebol local. A família possui criação de gado e cavalos, e produz queijos. “*Cavalo a gente cria pra laço, vende éguas pra laçar; terneiros, boi gordo e o queijo. A gente vende pro abate o gado, vende égua pra laçar, leva no rodeio e vende*”.

O lazer de Bruno tem relação direta com sua profissão e sempre que há rodeios nos finais de semana pela região, ele e os amigos se organizam para participar. Se mostra feliz em sua rotina de aulas, trabalho e demais atividades e, mesmo já tendo cogitado seguir outros caminhos, atualmente se considera satisfeito com a profissão, “*a gente não se vê fazendo outra coisa, né?*”

5.1.4 Marieli: vivências com a maternidade, com os estudos e com a gestão compartilhada da propriedade

A agricultora de 29 anos, Marieli, mora com o marido e o filho, de oito anos de idade. Na propriedade da família há pomares de framboesa e amora, além da criação de gado. Já morava na mesma comunidade quando se casou, há 12 anos, indo morar na propriedade do marido. Formada em pedagogia, sua única experiência docente foi durante os estágios do curso, não conseguindo trabalhar depois da conclusão do mesmo.

Onde eu moro as vagas são bem limitadas, sabe. Tem pessoal de sobra. Quando eu comecei a faculdade não tinha, né? Aí agora vem pessoal de Vacaria pra trabalhar lá, a prefeitura deu um bônus a mais porque ninguém queria trabalhar lá. Aí a gente fez faculdade pra trabalhar lá e agora não tem mais vaga. Aí eu trabalho em casa só.

A jovem só conseguiu realizar seu curso superior porque o mesmo foi feito na modalidade à distância. *“Porque a pedagogia era uma área mais fácil de eu estudar, sabe. Porque é longe, muito longe, daí a pedagogia eu fazia semanal, aquelas à distância”*. Sua ideia era conciliar a docência com as atividades de agricultora, mas ao realizar o concurso para o magistério municipal não conseguiu ficar bem classificada e não foi chamada. De qualquer forma, em função do incentivo para os professores atuarem nas escolas do interior, as vagas que havia próximo da sua casa já não estão mais disponíveis, e trabalhar em escolas mais distantes ficaria inviável financeiramente para Marieli. Mesmo assim, revela que, se conseguisse ser professora em uma escola rural, teria uma relação diferente com seus alunos daquela que teve com seus professores à época da escola. *“Ah, eu ia procurar ajudar mais os meus alunos”*, diz a jovem, ao lembrar da dificuldade de fazer as atividades extraclasse depois de um dia cansativo de trabalho e estudos.

Já seu marido, conseguiu conciliar uma segunda atividade com a de agricultor e há 12 anos faz o transporte escolar dos alunos do interior. Em função disso, Marieli acaba realizando a maioria das tarefas e cuidando da administração da propriedade: *“Eu me viro com quase tudo.”* O desenvolvimento de atividades não necessariamente agrícolas por parte de quem mora no interior exemplifica o novo rural vivenciado atualmente:

Em primeiro lugar, o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola. Como já foi observado, é significativa a redução de pessoas ocupadas na agricultura, dado que se associa ao aumento do número de pessoas residentes no campo exercendo atividades não-agrícolas e ao aparecimento de uma camada relevante de pequenos agricultores que combinam a agricultura com outras fontes de rendimento (GRAZIANO DA SILVA, 1996). Esse fenômeno – a pluriatividade –, ainda que antigo, adquire novas dimensões no campo brasileiro, chamando a nossa atenção para a possibilidade de novas formas de organização da produção virem a se desenvolver no campo ou de antigas práticas assumirem novos significados. (CARNEIRO, 1998, p. 56).

Ao falar dos seus projetos de futuro, Marieli revela que a ampliação e a diversificação da produção ficam comprometidas justamente por não conseguir contar com a presença integral do marido na propriedade, ficando sobrecarregada caso o façam. Mas o trabalho de motorista, que gera uma renda fixa, garante a seguridade das finanças do casal.

A gente tá pensando em ele parar, mas é que a gente ainda precisa daquele dinheiro todo mês, é bom. É sofrido, mas aquele dinheiro vai fazer falta se ele parar. E vai que dê uma safra mal, aquele dinheiro ajuda a gente. Aquele é garantido, porque vai que dê uma chuva de pedra, geada, quebra tudo.

Segundo ela, nos dois meses de safra das amoras e framboesas o trabalho é muito cansativo e desgastante, sendo quase impossível arrumar um tempo para o lazer. Porém, no restante do ano costumam sair todos os finais de semana: “*A gente sai sempre, a gente nunca para em casa.*” O casal participa ativamente do Curso de Liderança Juvenil (CLJ), onde convivem com os jovens da comunidade e de outras localidades.

Marieli, pela classificação etária utilizada na pesquisa, estaria no último ano de sua juventude. Mas ela consegue exemplificar através de sua fala que o conceito de juventude é tão complexo e amplo que não deve ficar restrito apenas a uma idade cronológica. Segundo ela, se identifica com *as coisas boas da juventude*, estando sempre *disposta pra tudo*.

5.1.5 Djair: consolidação da identidade de agricultor

Djair foi o primeiro jovem a ser entrevistado. O contato foi possível por intermédio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vacaria. No momento da entrevista, ele realizava as aulas para obter sua carteira de motorista, pois recém havia completado 18 anos. Demonstrou uma profunda timidez ao falar e se sentia mais à vontade quando tinha apenas que relatar sobre sua rotina. Ao responder questões que demandavam seu posicionamento, emitindo alguma opinião sobre determinado assunto, era possível perceber seu desconforto, respondendo às perguntas de forma direta, sem dar maiores detalhes dos motivos pelos quais pensava assim. Foi necessário readequar algumas questões a fim de obter mais informações a respeito do que era solicitado.

Sua propriedade fica a 70 quilômetros do centro do município e, embora as condições da estrada sejam muito ruins, conforme relatado pela outra participante da pesquisa, que reside na mesma comunidade, Djair em nenhum momento da entrevista reclamou da situação. Assim como em outros pontos abordados pelos outros participantes como restritivos da vida no campo, ao contrário, para Djair pareciam não ter muita relevância na sua vivência cotidiana. “*Mas sei lá... Acho que não tem tantas coisas ruins, não tem o que reclamar do interior.*” Em função disso, a narrativa de suas singularidades é maior do que a dos demais sujeitos da pesquisa, pois a maioria dos aspectos que trouxe não pôde ser aproximada à fala dos colegas de profissão.

Ele justifica que, no momento, ser agricultor é a melhor opção para ele, que já teve uma experiência em outra profissão, na zona urbana de uma grande cidade próxima à Vacaria.

Eu até fiquei ano passado quatro meses em Caxias, que o meu irmão ele teve depressão e eu fui ajudar ele lá. Aí eu trabalhava no lugar dele na empresa, mas eu acho que trabalhar na cidade não é pra mim. A gente fechado numa firma oito horas por dia parece que a hora não passa nunca, né? E no interior a gente pode até trabalhar mais no serviço mais pesado, só que é melhor. (...) Não tem tanto horário assim, a gente vai quando dá porque no interior o serviço é a gente mesmo que faz o horário.

Djair foi na contramão dos dois irmãos mais velhos, que saíram de casa quando ele ainda nem tinha nascido. “Na época era meio complicado ficar no interior, era mais difícil. O pai e a mãe, eles não tinham tanto suporte pra fazer eles ficarem. Não tinham tanta condição e agora já tem mais condições.” Ambos saíram para trabalhar em outras profissões e, conseqüentemente, em outras cidades. Atualmente a irmã trabalha no setor financeiro de uma empresa de plásticos e o irmão vendeu as máquinas de injetora e sopradora que possuía e é líder numa empresa do mesmo ramo. [grifo nosso] Embora tenha revelado que seu sonho era seguir o mesmo caminho dos irmãos, trabalhando de empregado em alguma empresa, depois da curta vivência na cidade para ajudar o irmão, mudou de ideia. A experiência não o agradou e quis retornar para a propriedade da família.

Outro ponto em que difere dos demais jovens pesquisados é em relação ao seu compromisso com o cuidado dos pais, que têm 62 anos. Enquanto que para os outros a família significa *a base de tudo* [grifo nosso], ou seja, uma instituição estruturante através da qual sustentam seus valores, constroem seus aprendizados e têm o apoio necessário quando precisam, Djair se refere aos pais no sentido de retribuição dos cuidados que recebeu. Para ele, um dos motivos para permanecer no campo é para cuidá-los em sua velhice.

Principalmente os pais eu acho que são tudo porque eles cuidaram da gente, criaram a gente. E agora eles já tão numa idade mais avançada e a gente tem que cuidar deles, né? Tem que ficar no interior. (...) Não tem como deixar meus pais sozinhos no interior. Como eles [refere-se aos irmãos] saíram, alguém tem que ficar.

Atualmente a propriedade da família tem 32 hectares, divididos entre o pomar de amoras, com cerca de dois mil pés; a lavoura; a área de pastagem para o gado que criam e vendem para a *engorda* [grifo nosso]; e outra parte que é arrendada para soja. No início da propriedade, conta que o forte era o plantio do milho e do feijão, mas desde 2004 começaram a investir nas amoras. Sobre o motivo para mudarem a produção, cita que “o pessoal começou a plantar e começou a dar renda, né? Era uma coisa que não existia lá no interior. E daí eles

começaram a plantar e começou a dar renda, aí viram que compensava e eles plantaram". A orientação sobre as novas opções de plantio partiram da Embrapa que, segundo o jovem, *"ajuda bastante nessa parte"*. Ao falar sobre as melhorias que poderiam ser feitas na propriedade, deixa transparecer que pensa bastante sobre o assunto e vislumbra algumas possibilidades:

Ideias a gente sempre tem pra melhorar. Lá onde a gente mora, desses 32 hectares eu falei que tem lavoura, pomar... Só que tem bastante área com mato ainda e tem bastante lugar que dá lavoura. Com o tempo eu vou tentar fazer mais lavouras. Meu sonho mesmo é tentar fazer pastagem, eu gosto de trabalhar com gado. Até tem que deixar um pouco de mato por causa do IBAMA, só que a maioria da nossa área de terra é mato ainda. Daí eu acho que um pouco dá pra explorar ainda.

Djair valoriza muito em seu discurso a educação não escolar para desenvolver melhor o seu ofício. Cita, além da assessoria e das formações oferecidas pela Embrapa, os dias de campo promovidos pelo sindicato como importantes para *"o que estão fazendo lá"*, ou seja, para as necessidades urgentes da propriedade e da produção. O fato de *ensinarem na prática*; terem uma curta duração, de alguns dias no máximo; e, principalmente, de conseguirem proporcionar a visualização a curto prazo dos seus resultados contribui bastante para que essas formações sejam bem vistas pelos agricultores, inclusive para Djair, que reforça na sua fala todos esses aspectos. A formação continuada proporcionada por esses encontros se mostra importante para a atualização dos agricultores mais velhos. É possível perceber pela fala do jovem que a forma como as práticas foram aprendidas com os mais velhos já não eram mais suficientes, necessitando de uma intervenção externa para seu aprimoramento.

Nas formas de poda que às vezes a gente fazia errado, agora a gente faz certo. Aí aumenta a produção, ajuda bastante. Antes desse curso de poda... Tem várias pessoas lá que são mais antigas, né? Eles sabem podar, só que lá o jeito de podar era diferente, era tudo diferente. Era uma época mais antiga. Então eu acho que ajudou bastante.

Já a rotina cansativa de frequentar a escola de Ensino Fundamental, que mesmo ficando na mesma comunidade onde reside, exigia que acordasse de madrugada para fazer um longo trajeto para chegar à instituição, assim como para voltar para casa, parece ganhar no discurso do jovem uma conotação de cansaço, bem maior do que quando fala das obrigações do trabalho. Após concluir o 9º ano, precisou cursar o Ensino Médio em uma cidade vizinha, pois era mais próximo ir até lá do que se dirigir ao centro de Vacaria. Mesmo assim, a viagem

continuava longa e desgastante. Djair acabou reprovando no 1º ano e desistindo logo em seguida.

Eu reprovei um ano, daí eu parei de estudar. Agora eu vou fazer aquelas provas do Ceja, eu acho que é... Em Porto Alegre, pra completar o Ensino Médio [refere-se ao Encceja]. Reprovei um pouco pela falta de atenção mesmo, porque... Teve uma época em que eu gostava de estudar, mas aí chega uma hora que, eu pelo menos, cansei de estudar e perdi a atenção. Eu saía às 5h30 de casa e chegava lá às 7h. Daí saía de lá ao meio-dia e dependendo do dia chegava em casa quase duas horas da tarde. Daí era muito cansativo. (...) Importante era. O estudo sempre vai fazer falta, né? Só que era muito longe, a viagem era muito grande porque tinha que pegar alunos em vários pontos, né? Aí ficava cansativa a viagem, a gente chegava lá na escola e aí tinha que se concentrar, chegava em casa tarde e aí tinha que trabalhar. De noite às vezes a gente ia dormir tarde e ter que acordar cedo no outro dia se tornava muito cansativo, né?

Além do cansaço físico da viagem e de ter que conciliar com as tarefas na propriedade, o jovem relata ainda que lá só aprendiam *coisas de escola*. No final do Ensino Fundamental teve uma professora que tentou fazer uma *lavourinha* [grifo nosso] com os alunos, mas, para ele, não há a necessidade da escola tentar trabalhar com a realidade dos alunos, ou seja, reproduzir a vida cotidiana do agricultor. “*Sei lá... É que uma pessoa que mora no interior não... A gente não vai ver na escola o que a gente está vendo todo dia, né? Não tem o porquê também.*” Sua trajetória escolar na educação básica não teve nenhuma relevância, em seu ponto de vista, para o desenvolvimento de sua profissão de agricultor. No geral, acredita que para quem mora no campo a educação básica seria necessária apenas para tentar algum curso técnico, ou seja, é um pré-requisito para acessar uma modalidade que realmente vá fazer alguma diferença na sua profissão.

Eu acho que no interior não tem tanta necessidade. Claro que é sempre bom ter, né? Caso a gente faça um curso técnico, a gente vai precisar, né? Até por isso que eu quero completar, mas em termos de que ele [refere-se ao Ensino Fundamental e Ensino Médio] vá fazer falta pra morar no interior, não. Pra o que a gente ocupa lá, não.

Estudar numa escola na própria comunidade não garantiu a Djair um ensino diferenciado. Talvez o seu crescente desinteresse pela escola esteja justamente relacionado ao fato de ela apenas trabalhar com *coisas de escola*, conforme ele relata. Somado às longas distâncias percorridas e ao conseqüente cansaço, há uma explicação para ele negar sua importância. A escola pode ser representada por uma instituição que o prepara para uma profissão que não irá seguir ou que, em nome de um futuro distante, o ocupa com conteúdos desconectados de sua realidade. O que diferencia e muito da formação não escolar que

vivenciou, onde conseguiu vislumbrar algo para o seu presente, aplicável a sua realidade, inserido no seu contexto. Não se sugere que a escola básica vire uma escola profissionalizante e esqueça os conteúdos propedêuticos; apenas que, de alguma forma, os próprios conteúdos estabelecidos para cada etapa sejam discutidos a partir de algo que seja concreto para os alunos. Para o abandono escolar de Djair, podem ser atribuídos diversos fatores:

Mais do que prepará-los para um retorno ao campo, a educação oferecida nos centros urbanos raramente privilegia aspectos que possam ser transpostos ou que valorizem a realidade rural. Além disso, o ensino rural, mais que o urbano, padece de qualidade e, quase como regra, não dispõe de instalações, materiais e equipamentos suficientes e adequados. Outros obstáculos de ordem econômica e cultural estão presentes, destacando-se: a escassez de recursos financeiros da família, que não lhes permite custear a passagem de ônibus até a cidade; a necessidade da presença mais permanente de jovens nas atividades agropecuárias; as dificuldades de acesso à escola – longas distâncias, falta de transporte ou precárias condições da estrada; e o desinteresse pelo estudo, pois os conteúdos das disciplinas não estão adaptados à sua realidade social. Contudo, ainda com maior peso está o entendimento de muitos jovens – e, principalmente, de seus pais – de que para ser agricultor não é necessário estudar. (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 247-248).

Sobre suas opções de lazer, também foi o único a relatar que a comunidade supre as suas demandas. Não tem o costume de ir para a cidade e, segundo ele mesmo diz, *fica mais no interior*. Vai a algumas festas na comunidade e joga futebol nos finais de semana. Como na sua propriedade há acesso à internet, ocupa bastante os aplicativos de mensagens. É enfático ao afirmar que tem acesso a tudo que um jovem da cidade tem e que as diferenças entre jovens do campo e da cidade já foram maiores, *“mas agora não é mais. Tem algumas diferenças, mas não é tão grande assim”*.

Djair, no tempo da entrevista, não conseguiu estabelecer uma reflexão sobre os seus sonhos e projetos de futuro, pareceu constrangido ao ser perguntado sobre o assunto. Para além do investimento em melhorias na propriedade mencionado em outro momento da entrevista, disse, por fim, que tem a ambição de comprar um carro. Esses dois sonhos de certa forma dão a entender sua vontade de autonomia, seja na relação com os pais no trabalho ou na vida pessoal.

Ao final da conversa com o jovem, quando perguntado sobre a experiência de ser escutado, sua resposta leva a uma importante reflexão: *“Eu acho que é bom ter uma opinião diferente, né?”* Talvez apenas ser escutado não seja habitual para ele, como se esperasse que após ter falado sobre os assuntos que pedia, eu fosse fazer alguma orientação ou tecer algum comentário sobre os fatos que me citou.

A identidade de Djair foi sendo construída pela sua identificação com a própria comunidade e com os processos educativos oriundos das relações que estabeleceu dentro da mesma; mas também por experiências negativas que vivenciou fora do seu contexto, que o afastavam de seu cotidiano, as quais lhe trouxeram a certeza de estar e de querer permanecer na profissão de agricultor.

6 A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS JOVENS AGRICULTORES DE VACARIA: INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS

Ao realizar a análise do *corpus* empírico, cumprindo com as etapas estabelecidas pela metodologia da análise textual discursiva, foi possível verificar que muitas categorias que emergiram durante o processo aproximam os dados sistematizados sobre a realidade dos jovens agricultores de Vacaria ao que outras pesquisas, em diferentes regiões do país, também comunicaram. Outras categorias, porém, reforçam a identidade local, distanciando-se do que se verifica em outras regiões e caracterizando os agricultores de Vacaria. Sendo assim, neste capítulo serão apresentadas as treze categorias que surgiram das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que buscam responder a questão central das influências dos diferentes processos educativos, sejam eles escolares ou não escolares, na construção identitária dos jovens agricultores do município.

Como forma de organização, as categorias foram agrupadas em cinco temas que contemplam as suas especificidades, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2: Temas e categorias emergentes

Tema	Categorias emergentes
Relações intrafamiliares e a condicionalidade da profissão.	1. Desde antigamente, da mãe e do pai: famílias agricultoras. 2. O caminho entre ser ajudante e o reconhecimento profissional: oscilação de identidades.
Difícil tarefa de conciliar diferentes identidades: ser jovem, ser agricultor e ser estudante.	1. Dimensões do tempo: fronteiras entre a infância, a juventude e a vida adulta 2. Trabalho pesado, estudo exaustivo 3. Além da autonomia de escolha: as limitações impostas pelo espaço geográfico 4. O preconceito sofrido e os estereótipos criados 5. Considerações sobre ficar e sair: identidades em crise?
O conhecimento escolar e a afirmação da identidade do agricultor.	1. A escola do campo e o pertencimento à comunidade. 2. A autonomia buscada no Ensino Técnico e Superior.
Estabelecendo uma rede de colaboração: o ensino não escolar.	1. Educação paliativa. 2. Representatividade.
Compromisso social da agricultura.	1. A responsabilidade de permanecer no campo. 2. Entre os direitos previstos e a realidade apresentada: políticas públicas e dignidade no campo.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

As temáticas, juntamente com as suas categorias, serão melhor analisadas em forma de subtítulos, a fim de tecer os comentários pertinentes a cada uma, aproximando-as do

referencial teórico utilizado na pesquisa e possibilitando novas interpretações a partir das palavras dos jovens sobre os processos educativos pelos quais passaram e que auxiliam na constituição de suas identidades.

6.1 RELAÇÕES INTRAFAMILIARES E A CONDICIONALIDADE DA PROFISSÃO

Este tema surgiu a partir da análise das respostas sobre as relações familiares vivenciadas pelos jovens entrevistados, o processo de aquisição das terras onde moram e trabalham, a trajetória de suas famílias na profissão e como eles iniciaram suas atividades como agricultores.

6.1.1 *Desde antigamente, da mãe e do pai: famílias agricultoras*

Um dos aspectos comuns ao fazer as entrevistas foi certamente a ideia de que a família se constitui como a base estruturante da identidade dos jovens agricultores. Nas suas palavras, “*a família é a base, né? Pra qualquer pessoa, eu acho que é a base*” (Cleiton, 20 anos). Foi no convívio familiar que praticaram suas primeiras experiências de sociabilidade, internalizaram valores, obtiveram proteção e cuidados, além do suporte material e psicológico necessários para se desenvolverem.

Como bem sintetiza Marieli, “*A família pra gente é tudo, né? Sem a família... Eu não sei como é uma pessoa sem família*”. Nesse sentido, a família é a primeira instituição social dos sujeitos, sendo também a matriz da formação identitária humana. É na família que ocorrem os primeiros processos educativos de forma espontânea, nas relações primárias que se estabelecem entre seus membros, mas também naqueles que são intencionais, como a perpetuação de valores e crenças.

Sendo a família tão importante a partir do contexto apresentado, é natural que as relações que se estabelecem entre os seus membros influenciem inclusive nas escolhas profissionais. Numa família de agricultores, onde o trabalho é partilhado por pais e filhos, ocorre um convívio ainda mais próximo. Então, é comum que ocorra uma continuidade do ofício em função da atividade que já era exercida pelas gerações anteriores. A atividade pode ser considerada intergeracional, ou seja, é herdada pelos filhos dos agricultores, que podem ou não dar continuidade. É o que ocorre com os agricultores da pesquisa, que são descendentes de pais e avós que já desenvolviam a profissão. “*Desde antigamente, da mãe e do pai*”, conta Francieli, 16 anos, assim como Marieli: “*Meu pai e minha mãe eram agricultores e meu*

sogro e minha sogra também.” Abramovay (1998, p. 34) também encontrou em suas pesquisas essa situação. “Todos os agricultores por nós entrevistados são filhos de agricultores. Essa característica – que não se verifica em outras profissões – é generalizada internacionalmente até hoje.”

Mesmo a profissão sendo desenvolvida tanto pelas mães como pelos pais dos entrevistados, a herança das terras ficou restrita aos homens, o que faz com que as mães dos jovens tenham ido morar na propriedade dos maridos, após o matrimônio. E a continuidade dessa prática pode ser exemplificada por Marieli, quando conta que, ao casar, mudou-se para a propriedade que já era do esposo.

Todos os jovens conviveram desde pequenos com a profissão, percorrendo caminhos muito parecidos ao se inserirem no trabalho.

Eu ia acompanhando eles [os pais], sempre que eles iam trabalhar. Quando eu era mais pequena, até os 8 ou 9 anos, eu ficava com a minha avó, porque minha avó morava lá no sítio. Depois a minha vó veio pra Vacaria, daí depois dessa época eu ia junto com eles. Aí eu ajudava. A minha mãe eu ajudava a limpar, carpir. Ajudava meu pai a limpar feijão, ajudava meu pai bater feijão, colher milho, ele me emprestava o trator pra ir puxando, a gente descarregava o carretão. Essas coisas. (Marieli, 29 anos).

Tipo, o pai levava a gente junto. Aí a gente foi vendo, foi ajudando ele. Daí a gente foi gostando, foi ajudando ele, como até hoje a gente ajuda. Às vezes ele botava a gente roçar ou carpir, ou ir junto com ele pra algum lugar, pra ver como ele fazia. Aí depois tu vai... Ou ele explica como tu faz e tu vai fazer. (Francieli, 16 anos).

Eu comecei a ajudar eu acho que eu tinha uns 11 anos. Eu aprendi com o pai e com a mãe. (Djair, 18 anos).

Mas desde criança, morando junto e trabalhando. Era ajudando nas mangueiras, ajudando a tocar um boi pequeno. Sempre, desde pequeno, ia no campo junto, eles me levavam. (Bruno, 22 anos).

Tinha uns 12, 13 anos e o pai pedia pra ir junto, ajudar. (Cleiton, 20 anos).

Quando Marieli, após descrever suas primeiras tarefas como agricultora, conclui sua fala com a expressão *essas coisas*, é possível perceber que existe uma naturalização das atividades que descrevem, nas quais começaram ajudando, como sendo parte do próprio convívio familiar e intrínseco ao cotidiano no campo. Todos começaram acompanhando os pais nas tarefas que eles mesmos já desenvolviam e começaram a ter pequenas funções, a partir da explicação sobre como fazer ou da observação e da reprodução das formas que os adultos trabalhavam.

Para alguns, a “ajuda no trabalho” foi a pedido dos pais; para outros, por vontade própria; ou, como esclarece Djair: “É que lá no interior não tem muito o que fazer, né? A

gente ia pra passar o tempo, e daí... Eu ajudava, mas não tinha aquele compromisso que eu tenho agora.” Assim, foram se constituindo agricultores inicialmente com as possibilidades educativas oferecidas pelas relações familiares, depois com o meio e também através do próprio trabalho, aprendendo a partir das dúvidas e necessidades que se apresentavam.

6.1.2 O caminho entre ser ajudante e o reconhecimento profissional: oscilação de identidades

O levantamento do referencial teórico da presente pesquisa possibilitou concluir que existem algumas dinâmicas que são próprias das famílias de pequenos agricultores, verificadas em diferentes regiões do país, como o poder paterno, a falta da remuneração individual e fixa mensal, além do lugar de subalternidade que muitas vezes os jovens ocupam nas relações familiares e trabalhistas. Esses fatos levam ao questionamento da própria identidade dos jovens agricultores que ainda residem na propriedade dos pais, pois como existe uma dificuldade histórica para a aquisição de novas terras por parte dos mais jovens, muitos permanecem trabalhando na propriedade dos progenitores até terem condições de comprarem as suas próprias, ou acabarem as herdando.

Os jovens, com exceção de Mariele, que reside com o esposo, relatam que têm abertura no diálogo com os pais para opinarem sobre o trabalho e a propriedade, e que são inclusive estimulados por eles a contribuírem nas decisões que envolvem a atividade familiar:

Aceita, ele [o pai] gosta muito... Briga pra gente falar o que pensa. (Bruno, 22 anos).

Sim, senta todo mundo, conversa e faz um planejamento. Se não tiver planejamento não tem como sair, né? Eles aceitam bem as sugestões. (Francieli, 16 anos).

Ocorre que, num espaço pequeno, muitas vezes com pouca renda, é difícil pensar numa gestão compartilhada da propriedade, onde o jovem passe de mero ajudante, como fazia até então, a um profissional reconhecido e com direito de opinar sobre os rumos da produção. É possível perceber na fala dos entrevistados que, mesmo reconhecendo uma certa democracia nos processos decisórios do grupo familiar, existe uma contradição, que é revelada ao usarem diversas vezes a palavra “ajudar” quando se referem ao que fazem diariamente na propriedade.

Existe então, uma dificuldade de superar o papel de ajudante, conforme relatam que exerciam no início da profissão, e serem reconhecidos efetivamente como agricultores, como sugerem as falas:

Depende do que tem pra fazer. Às vezes ele manda um fazer uma coisa e outro faz outra. Ou às vezes faz tudo junto, entendeu? O pai é o que precisa mais de ajuda, porque ele fica mais lá fora. A mãe é mais ao redor de casa. A minha preferência e da minha irmã é lidar com gado, daí a gente ajuda ele, a gente laça, faz tudo. Se tiver um bicho doente a gente vai lá e vacina, ou traz pra banheira. (Francieli, 16 anos).

A gente tenta combinar as coisas, né? Mas quem toma a última decisão é o pai. Mas eles aceitam bem a minha opinião. (Djair, 18 anos).

Já Cleiton é bem direto quanto ao assunto e diz que, sobre a divisão do trabalho na propriedade: “O pai define as coisas e eu e a mãe fazemos.” O poder das decisões centradas na figura masculina, seja do pai ou do marido, no caso de Marieli, também fica evidente. Todos, em algum momento, referenciam *a ajuda a ele*. [grifo nosso]

Embora haja consenso entre os jovens de que as relações familiares e trabalhistas são na maioria das vezes tranquilas, fica evidente um silenciamento sobre determinados assuntos, como a remuneração do trabalho prestado. Nenhum dos entrevistados tem uma renda fixa.

Não sei te dizer (risos), eu acho complicado a gente tá dependendo de pedir, isso aí acho que não é tão bom... Não tem isso de eu vou pegar tanto por mês, a gente nunca combinou, nunca pensou nisso também. Eu pretendo me formar e procurar uma coisa fora também, agora falta dois anos pra eu me formar. Eu pretendo fazer alguma atividade fora pra arrumar uma renda fixa, é melhor, né... (Bruno, 22 anos).

O que a gente precisa, se perguntar pra ele, ele ajuda. Se está precisando de uma roupa, de um calçado, tu chega nele e ele ajuda. Porque depende de quanto a gente consegue. Não é todo mês a renda. Tem que vender o gado, tudo. Daí depende. (...) Ah, tem o lado bom e tem o lado ruim. Se tu tem o salário, é o salário, né? Se tu não tem, tu pode pedir a mais ou menos. Depende. [risos] Ai, eu não sei... Porque tem os dois lados, né? [ao perguntar o que ela prefere]. No momento tá dando certo. (Francieli, 16 anos).

Além de ser comum não se conversar sobre o assunto na família, embora os jovens tenham ressalvas a esse modelo, muitos justificam os motivos para ele permanecer. A remuneração devida pelo trabalho realizado também é uma forma de afirmar sua identidade e contribuir para a autonomia de cada um. Alguns jovens, como Djair, foram adquirindo cabeças de gado com o dinheiro que foram recebendo pelo trabalho com os pais, salientando que conseguem obter uma renda própria a partir dessas aquisições.

Não, é que o pai e a mãe eles já são aposentados, né? Daí eles têm o salário da aposentadoria e mais o... Porque o ganho do pessoal que mora no interior não é todo mês, né? Na produção das frutas que a gente vende, do gado... Eu tenho um pouco de gado que é só meu, eu ganho com as minhas coisas, né? O que é do pai, o ganho é dele; o que é meu, é o meu ganho. As amoras daí faz a divisão, só que claro que o ganho dele é maior, né? Porque o terreno é dele... (Djair, 18 anos).

Embora argumente que nas atividades diárias da propriedade, “*não tem essa divisão de cada um pra si*”, Djair ajuda o pai em todas as tarefas, que no final revertem em renda maior para ele, o pai. Marieli também não possui uma renda fixa mensal, mas já vive uma independência financeira maior que os demais. “*É tudo junto. Quando eu preciso eu pego, quando ele precisa ele pega. É assim, a gente põe tudo junto. Tem duas contas no banco e a gente põe um pouquinho na minha, quando eu quero comprar uma coisa pra mim eu vou lá e compro, é bem...*”. A jovem traz uma observação importante sobre a realidade dos demais jovens agricultores que conhece:

Assim, oh. Esse vizinho, vou te citar ele. Ele mora lá com os pais dele, a vó, a mãe e o pai. Ele foi influenciado pra ir embora. Ele é bem cabeça e ele não quis ir embora, ele quis seguir lá. Eles recebem três salários e ele trabalha fora, ele ajuda o pai e a mãe dele e se dá um tempinho ele vem trabalhar com nós pra ele ganhar o dinheirinho pra ele sair, porque jovem, eles querem sair, querem ter o dinheirinho pra comprar alguma coisa, pra sair com a namorada... E ele ajuda muito. Isso eu acho injusto... Eu trabalho lá com o Volcir, tenho amora, tenho isso... E o jovem lá ele não tem um emprego, ele trabalha o dia que eu te chamo, tipo hoje de tarde tu vem me ajudar que tem um serviço, mas já semana que vem periga não ter aquele serviço e ele não ter nada pra fazer, não ter um ganho. E o jovem lá ele acha chato ir pedir pro pai, tipo “Ah pai, hoje tu me dá 50 reais?”. “Mas de novo 50 reais?”. Eles não têm um salário no fim do mês que podem comprar um tênis, uma coisa. Eles têm que ver se tem o emprego pra receber dinheiro. Tipo, o pai dele tem um pomar de amora pra colher, ele contrata pessoas de fora pra colher e o filho vai trabalhar com os outros, ele podia dizer “Oh filho, te dou a metade desse pomar e me ajude a colher, me ajude que é metade teu e metade meu”. Eu não entendo, os pais não ajudam os filhos a viver lá naquele lugar, permanecer. Falta aquele apoio. (Marieli, 29 anos).

A realidade descrita pela jovem define o papel que muitos ocupam dentro das relações familiares, de incômodo ao pedir o que seria um direito seu, de medo de ser advertido por solicitar pagamento aos próprios pais, mas, sobretudo, da falta de um lugar bem definido. “A remuneração individualizada do trabalho acaba por minar os princípios fundados, até então, no parentesco e sustentados na reciprocidade e na dívida moral” (CARNEIRO, 2008, p. 264). Observa-se então, a naturalização de alguns comportamentos, que se justificam por um processo histórico que, por vezes, seus próprios pais já passaram dentro da propriedade dos seus avós.

O que hoje pode não ter um peso significativo para eles, explicando o silenciamento desses assuntos, outras pesquisas mostram que é um fator importante para romper com a identidade entre família e unidade de produção (CARNEIRO, 2008). Isso porque, com o tempo, os jovens acabam buscando fora da propriedade uma forma de remuneração pelo seu trabalho, pois “não se sentem mais estimulados a permanecer trabalhando com e para a família, na medida em que a renda obtida pela unidade de produção camponesa é indivisa”

(CARNEIRO, 2008, p. 264), ou, em outras palavras, a mão de obra familiar não é remunerada individualmente.

6.2 A DIFÍCIL TAREFA DE CONCILIAR DIFERENTES IDENTIDADES: SER JOVEM, SER AGRICULTOR E SER ESTUDANTE

As narrativas dos jovens revelaram que exercer individualmente as identidades que perpassam seus modos de ser já é difícil, mas quando é necessário exercê-las em conjunto, a tarefa fica ainda mais complexa. Muitos dilemas surgem ao cruzar as falas que envolvem os processos educativos pelos quais passam no trabalho, na família, na escola e na sua rede de socialização. Os diferentes espaços pelos quais transitam muitas vezes não conseguem estabelecer relações entre si, disputando a prioridade dos jovens e fazendo com que tenham que optar por um ou outro. O texto que segue aborda algumas categorias que emergiram da difícil tarefa de conciliarem as diferentes identidades que os constituem: de jovem, de agricultor e de estudante.

6.2.1 Dimensões do tempo: fronteiras entre a infância, a juventude e a vida adulta

Falar sobre suas condições juvenis implicou para os entrevistados definir algumas fronteiras entre o que já foram, ou seja, crianças, e o que ainda os aguarda no futuro, a maturidade. Embora estejam com idades diversas, todos se encaixam no período de vida denominado como juventude e tecem alguns comentários sobre seus entendimentos de cada etapa da vida humana, mas também sobre suas experiências que os fazem transitar entre os conceitos de um ou outro.

O que pode sintetizar o pensamento do grupo pesquisado é o fato de as diferentes etapas da vida se caracterizarem por uma crescente de responsabilidades, que vai do tempo de ser livre da infância até os compromissos inerentes à vida adulta. O que está em consonância com Peralva (2007, p. 17): “[...] uma vez dotadas de especificidade própria, as fases da vida não se tornam apenas autônomas, umas em relação às outras. Permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas”.

Para Francieli, a infância é sinônimo de espontaneidade, onde cada um age de acordo com seus desejos: “*Ah, criança tu não tem responsabilidade nenhuma. Tu é livre, tu não pensa em nada.*” Ou seja, pode corresponder à única fase onde é possível viver plenamente, sem a preocupação com a seguinte. Porém, a partir da entrada na adolescência, parece que

alguns aspectos do cotidiano vão ganhando um peso diferente. Mesmo vivendo nos mesmos espaços, as relações vão se diferenciando, o sujeito assume outros papéis dentro do grupo em que vive, onde se passa a esperar outros comportamentos dele. E isso é naturalmente internalizado pelos entrevistados, quando, a exemplo de Cleiton, começam a estabelecer as diferenças entre a fase da infância e a seguinte: “*Ser criança é não se preocupar com as responsabilidades, querer se divertir. Ser jovem é aproveitar a vida, se divertir, mas também tem que pensar que tem que fazer escolhas, né?*” Ou seja, o grau de responsabilidade começa a aumentar, mas ainda é possível desfrutar de certos “benefícios” que descrevem como pertencentes ao universo infantil.

Eu acho que ser jovem é... A gente tem que aproveitar a vida da gente, só que a gente tem que ter os compromissos. Nem tudo é farra, nem tudo é brincadeira, tem que levar um pouco a sério as coisas, senão... (Djair, 18 anos).

A juventude também é considerada uma fase de aprendizado privilegiada pelos jovens, um momento em que a identidade que esperam ter definida no futuro começa a ser buscada. Para eles, os sonhos e planejamentos dependem do que se faz no presente, e o conhecimento é considerado um fator importante para tal.

Ser jovem é ter energia pra buscar conhecimento, é a hora de aprender. Eu vejo como a hora de aprender agora. Depois pra frente a gente... Sei lá, se muda a cabeça ou alguma coisa... Mas eu vejo como a hora de aprender e poder evoluir agora, pra ter esse conhecimento pro resto da vida. (Bruno, 22 anos).

Algumas narrativas correspondem ao que fora levantado no capítulo que trata sobre o referencial teórico da juventude, reproduzindo estereótipos difundidos no senso comum. Juventude como a fase da propensão ao erro, experimentação e preparação para a vida adulta parecem se refletir nas narrativas da presente pesquisa. Essas opiniões levam à definição do que entendem por ser adulto, quando um papel mais responsável e estável é esperado, com mais deveres a cumprir do que direitos a usufruir. Novamente, há um degrau na escalada da responsabilidade que ascende:

Eu acho que ser jovem é um momento complicado, tu tem que saber o que quer da vida e adulto é quando tu já está estabelecido, sabe o que quer da vida. Eu não considero uma pessoa com mais de 22 anos jovem. Eu acho que depois que passa dos 22 já tem que ter a cabeça no lugar... (Cleiton, 20 anos).

Eu acho que as responsabilidades que mudam bastante. Pra pessoa que mora no interior, um adulto tem que ter bastante responsabilidade. Às vezes tem que fazer

algum investimento, alguma coisa e se não tiver cabeça, nada dá certo. (Djair, 18 anos).

Jovem tu não tem tanta responsabilidade, um adulto às vezes tu casa e tem que cuidar da família, tem marido, tem que cuidar da casa. Se tu não casa tu tem que arrumar um lugar pra morar, tem casa, aluguel, tudo pra pagar. (Francieli, 16 anos).

Segundo Pais (1990), quando a juventude é considerada na sua diversidade, o ingresso na vida adulta pode ser delimitado por fatores nem sempre estáveis ou heterogêneos. Para o autor, a ocupação de um posto de trabalho poderia configurar essa transição para a vida ativa. Mas as características socialmente atribuídas ao jovem e ao adulto também são problematizadas pelo autor, que argumenta que, se o jovem não se esforça para superar os “problemas” que permeiam sua condição juvenil, pode ser considerado irresponsável ou desinteressado, não estando apto a assumir um papel mais “maduro”. Já o adulto, é caracterizado como responsável.

[porque] responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). (PAIS, 1990, p. 141).

Assim, na medida em que os jovens vão adquirindo essas responsabilidades, vão também concretizando a transição para a vida adulta.

Outro aspecto importante foi pensar na juventude que ocorre no campo que, no caso do público-alvo da pesquisa, é intrínseca à profissão de agricultor.

Olha, falando da minha realidade, né, porque existem vários jovens e existem vários campos. Mas falando da minha realidade é difícil dizer que a pessoa é jovem, porque tu não tem lazer, tu não tem parceria, tu não tem nada. Então aqui tu não tem momento pra ser jovem, quando tu começa a trabalhar tu já vira um adulto. E na cidade tu aproveita mais a vida, tu também erra mais [risos], mas tem muita diferença, nossa, absurda. (Cleiton, 20 anos).

A partir dos 12 eu acho, que o pai puxou mais nós pra ter alguma responsabilidade, dar valor àquilo que a gente estava fazendo. Eu me sinto... Acho que mais adulta [risos]. (Francieli, 16 anos).

Em diversos momentos das entrevistas se referiam aos jovens como sendo “eles”, não se incluindo nesse grupo. Em outros, seus lugares de fala já eram de dentro do grupo. Talvez o lugar que ocupam não esteja claro para eles mesmos e essa oscilação entre o que sentem e o que a realidade vivida exige deles justifique a dificuldade de se identificarem como jovens. Durante as conversas, todos apresentaram aspectos da “maturidade” esperada da

vida adulta ao falarem da dificuldade da vida no campo, das questões financeiras da propriedade e das responsabilidades da profissão; alguns já as compreendem como inerentes à escolha de permanecerem como agricultores.

É necessário retomar que “a noção de juventude é socialmente construída, está em constante disputa e é passível de variações e ressignificações dentro de uma mesma sociedade” (ABRAMO, 2016, p. 21). Isso justifica as distintas percepções acerca de suas representações e também o fato de que muitos já não se sentem pertencentes ao recorte etário estabelecido. Em pesquisa realizada no ano de 2013 para a Agenda Juventude Brasil, 3.300 jovens brasileiros responderam a como se sentem na maior parte do tempo, e o resultado mostrou que, entre os 15 e os 29 anos de idade, pouco mais de metade se considera *adolescente* ou *jovem*, o que corresponde a 55% deles, “e uma parcela significativa (45%) não se identifica com essa designação, considerando-se já *adulto*” (ABRAMO, 2016, p. 21).
[grifos do autor]

Embora assumam uma identidade que é mais adulta do que jovem, não quer dizer que estejam satisfeitos com isso. Mais do que o desejo de ser adulto, parece que há uma identificação com a projeção de vida que têm desta fase, fazendo com que se sintam muito mais na condição negativa da adultez do que no lugar de curtir sua juventude.

Naquilo que nos foi possível apreender, não evidenciamos a existência de uma crise na entrada da juventude, muito menos sinais de conflitos atribuídos tipicamente aos adolescentes. Se existe uma crise, esta foi constatada na passagem para a vida adulta. A imagem de adulto que eles constroem é muito negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Mas é também assumir uma postura “séria”, diminuindo os espaços e tempos de encontro, com uma moral baseada em valores mais rígidos, abrindo mão da festa, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo. Para muitos, ser adulto implica ter de abrir mão do estilo, fazendo dessa passagem um momento de dúvidas e angústias, vivida sempre como tensão. Não que recusem ou neguem essa passagem, mas a vivenciam como uma crise. Uma crise vivida não na entrada da juventude, mas na sua saída. (DAYRELL, 2007, p. 171).

Quando Cleiton relata que não existe juventude no campo, ao mesmo tempo em que se entende que a definição de juventude pode ser algo convencionalizado através de alguns comportamentos, quer dizer que ele não encontra referências suficientes à juventude onde mora e trabalha.

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o

relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais. (MELUCCI, 2007, p. 42).

Entre a definição do que é ser jovem para os próprios jovens e das diferenças da fase adulta, eles parecem encontrar subsídios para reconstruírem os seus papéis. Levando em consideração a inevitável entrada na vida adulta, eles parecem organizar um desejo de permanecer com algumas características jovens. Ao mesmo tempo em que parece haver uma visão mais séria do que é ser adulto, onde se espera que o mesmo haja de acordo com uma convenção social, que diz como deve se portar ou agir; os jovens agricultores de Vacaria também trazem indícios de que têm vontade de reinventar esse papel. Falam da possibilidade de combinar alguns aspectos que acreditam pertencer ao universo jovem com outros do adulto.

Mas olha, se tiver um adulto com a cabeça aberta, ele pode ser um jovem. E se um jovem fechar a cabeça e não quiser nada ele vira um adulto... Não sei explicar bem essa diferença, mas é o que eu penso. (Bruno, 22 anos).

Ser jovem... Ah, a gente consegue sair mais fácil porque as pessoas de idade dizem “Ah, hoje tá frio, hoje não vou sair...”. E eu não, sempre me dizem “Porque tu é jovem, por isso tu tem pique”. Não, eu pra mim sair, eu gosto de sair. A gente não para em casa um fim de semana pra tu ter uma noção, a gente sempre tá saindo pra cá e pra lá. Eu acho que ser jovem é uma pessoa que está disposta pra tudo. Depois que começa a vir mais a idade... “Ah, não vou sair, tô cansada e tal”. Eu não, às vezes eu trabalho a semana inteira, aí no final de semana que faço todo o meu serviço e depois aí de tarde a gente sai, a gente nunca tá cansado. Ah, eu acho que a gente deveria ser jovem sempre. Eu acho que a juventude e a criança deveriam estar em todas as pessoas. Porque criança brinca, né? E a gente deveria sempre brincar com as pessoas. (Marieli, 29 anos).

Talvez essas narrativas revelem uma forma de superar a dureza da vida no campo, trazendo um pouco da leveza da juventude para compor uma nova identidade, ajustando seus desejos com suas obrigações. Essa tendência de tomar para as diferentes fases da vida as características que até então eram próprias da juventude “começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura” (MELUCCI, 2007, p. 36).

6.2.2 Trabalho pesado, estudo exaustivo

Pelo fato de se inserirem muito cedo na profissão, mesmo que ainda como ajudantes, os jovens agricultores têm a necessidade de conciliá-la com a educação escolar. E, por vezes, o trabalho exposto às intempéries climáticas que causam desconforto, cansaço e insegurança

quanto aos resultados da produção, parece não incomodar tanto quando comparado às longas jornadas para frequentar a escola. Se o trabalho no campo é considerado pesado para ser desenvolvido, o estudo escolar pode ser tomado como exaustivo na fala dos jovens. Assim, entre ser agricultor e ser estudante há embates travados que nem sempre conseguem ser conciliados, o que a categoria apresentada neste momento tentará esclarecer.

O grupo entrevistado para a pesquisa combina atividades diferentes de produção em suas propriedades, que vão da fruticultura até a criação de gado. Diferentes tipos de produção revelam diferentes níveis de dificuldade, mas todos pressupõem uma dedicação intensa para garantir a conseqüente renda. Então, embora o trabalho em si não seja tão pesado, como na criação de gado, a dedicação é quase que exclusiva. Outras, como a fruticultura, são visivelmente mais *espinhosas*, [grifo nosso] como exemplifica Marieli:

Ah, ela é espinhenta sabe. Ela é espinhosa, o pé é espinhoso. As mãos da gente ficam puro espinho, muito espinho. E ninguém gosta de lidar com ela porque tu tem que entrar lá no meio e pegar amora. Aí tu tem que ir com jeitinho lá no meio, sabe. Se tu pegar numa perna um galho ela te... Mas também se tiver um bicho doente e a gente tiver que sair, a gente tem que ficar em casa pra ver aquele bicho doente e cuidar. Eu gosto mais de lidar com os bichos, sabe. Fruta eu gosto, sabe. Mas é cansativo, porque tu tem que colher hoje porque amanhã tu sabe que tu vai perder. Tu tem que embalar hoje fruta porque ela é colhida verde. Porque amanhã ela vai amadurar e não vai dar mais. Tu tem que fazer aquilo agora, hoje tu tem que achar jeito pra fazer aquilo. Aí, bicho... Ah, eu gosto de lidar mais com os bichos.

[...]

Quando a gente tá na safra é direto, sabe. Às vezes no domingo de tarde dá uma brecha e a gente descansa. Mas é de vez em quando naqueles dois meses ali. Novembro e dezembro, dois meses dura a safra. Nesse pico aí a gente começa às 4h30 e vai dormir 1h, por aí. A gente fica que nem um zumbi, sabe. Porque a gente embala muita fruta, sabe aquelas cumbuquinhas, lá? [se refere às embalagens de plástico onde armazenam as amoras para a venda]. [...] Às vezes eu deixo o Vitor a Deus dará, sabe. A gente não sobra tempo nem pra dormir, sabe. Sabe quando a gente dorme e sonha que tá colhendo amora? É assim. (Marieli, 29 anos).

Eu, o pai e a mãe trabalhamos na propriedade. A gente faz o que pode, porque é muito trabalho. Não pensamos em investir mais no momento, chega num ponto que a gente não consegue nem dar conta do que tem, quem dirá inventar uma coisa nova. (Cleiton, 20 anos).

A criação do gado de leite também traz suas demandas diárias, ficando o gado de corte na situação mais favorável no que se refere ao volume de trabalho e renda gerada.

Não, só domingo mesmo [sobre o dia de folga]. Domingo ninguém trabalha. O pai disse que tem a semana inteira e domingo é pra descansar [risos]. Dormir até mais tarde não, porque tem as vacas... (Francieli, 16 anos).

As três não é fácil na verdade. O cavalo tu tem que saber mexer pra laço, daí é mais comigo, que trabalho mais com a parte do laço pra treinar as éguas. O queijo é serviço, é tirar leite à mão, é puxado tratar das vacas e essas coisas, e a pecuária eu

acho que é a mais rentável e a que menos demanda de trabalho. Mais é olhar o gado, fazer medicamento uma vez por mês. (Bruno, 22 anos).

A rotina imposta pela necessidade de frequentar a escola se torna, diante do contexto profissional apresentado, motivo de maior queixa do que o próprio trabalho na propriedade. Pelo fato das escolas geralmente ficarem muito distantes de onde moram os agricultores, é necessário percorrer longos quilômetros de deslocamento com apenas um transporte que faz todo o percurso entre as propriedades dos estudantes pertencentes à comunidade até a escola.

Só de ida a gente fazia uns 40, 40 e poucos quilômetros. Só pra ir. Nós saía de casa acho que era cinco e meia da manhã. Chegava às duas da tarde em casa. Ah, mas o tempo da escola foi muito bom. A gente sente falta. Ah, nos transporte a gente brincava com todo mundo, a gente ia jogando baralho, se entertia. Mas dias frios era bem sofrido, a gente se gelava, sabe. Porque tinha que fazer uns 600, 700 metros a pé, com escuro, frio, chuva. Mas eu nunca desisti. E a gente chegava muito tarde, às vezes quebrava o ônibus e a gente chegava duas, três horas da tarde. Três horas da tarde, porque às duas horas era o normal de nós chegar. Com fome... A gente tomava café às cinco da manhã, daí tem uma merenda, né? Mas aquela merenda às vezes a gente não comia porque a gente não gostava, e todo dia a gente não podia comprar o lanche, né, porque os pais da gente não tinham condições. E daí, nossa, tu chegava duas horas da tarde em casa... Daí o estômago tava na última, sabe. É bem sofrido lá o estudo, essas coisas, não é fácil. Todo mundo passa por isso lá. Agora tem uma escola lá que é até o 9º ano. Daí agora tem. (Marieli, 29 anos).

Quando Marieli cursou o Ensino Fundamental ainda não havia escola na sua comunidade. Por esse motivo, era mais fácil o transporte até a cidade vizinha do que ao centro de Vacaria. Atualmente, seu filho de oito anos frequenta a escola da comunidade e sua rotina já é um pouco diferente, não precisando acordar tão cedo para se deslocar.

Já na comunidade de Francieli, que saiu recentemente do Ensino Fundamental, chegar na escola da comunidade levava o mesmo tempo que leva atualmente para frequentar o Ensino Médio, no centro de Vacaria. “Lá no Capão da Herança eu tinha que levantar a mesma hora que eu venho pra cá, às 4h30. E chego em casa às 14h30. É cansativo, mas eu acho que vale a pena pelo estudo.” Cleiton, em contrapartida, não encontrava conforto para justificar esse desgaste diário. “Todos os dias [voz de tédio], eu saía de casa às 4h da manhã e chegava em casa às 3h da tarde.”

O esforço de frequentar a escola precisava ser, para os jovens pesquisados, conciliado com as atividades profissionais da família, suas rotinas não se encerravam quando retornavam para casa.

Eu me lembro que a gente chegava em casa e trabalhava, aí tinha um monte de tarefa. Eu trabalhava até de noite, né? Daí de noite ia fazer as tarefas e eu tinha

que dormir cedo porque no outro dia tinha que levantar cedo, né? Chegava podre de cansada, imagina. Aí às vezes tinha prova e tinha que estudar até tarde, aí chegava no outro dia de manhã e não lembrava mais de nada porque tu estudava cansada e se tu não tá com a cabeça ali... (Marieli, 29 anos).

Sim, importante era. O estudo sempre vai fazer falta, né? Só que era muito longe, a viagem era muito grande porque tinha que pegar alunos em vários pontos, né? Aí ficava cansativa a viagem, a gente chegava lá na escola aí tinha que se concentrar, chegava em casa de tarde e aí tinha que trabalhar. De noite, às vezes, a gente ia dormir tarde e ter que acordar cedo no outro dia se tornava muito cansativo, né? (Djair, 18 anos).

Assim, o acesso e a permanência na educação escolar ficam condicionados, e muitas vezes prejudicados, pelas dificuldades geográficas apresentadas; da mesma forma como o pleno desenvolvimento das atividades profissionais, em função do tempo despendido com a frequência escolar. Ser estudante e ser agricultor acabam exigindo dos jovens uma dedicação difícil de ser conciliada, sendo possível compreender o motivo pelo qual muitos agricultores não conseguem completar a educação básica ou acabam abandonando o campo para darem continuidade aos estudos.

6.2.3 Além da autonomia de escolha: as limitações impostas pelo espaço geográfico

A presente categoria foi a que mais concentrou unidades de sentido, justamente por agrupar as limitações impostas pelo espaço onde vivem os jovens, que vão além da autonomia de suas escolhas. Estar no campo, para a maioria dos jovens entrevistados, ainda é sinônimo de limitação do exercício de outras identidades. Quanto maior a distância da propriedade em relação ao centro da cidade, mais restritas as opções lazer, educação e, conseqüentemente, de socialização. Assim, uma pergunta fica evidente, ser agricultor seria uma opção para os jovens ou uma condicionalidade pelas limitações do lugar onde moram? Exercer outras profissões aparece nos discursos da maioria dos jovens da pesquisa como um desejo, mas se inserir efetivamente em qualquer uma delas torna-se incompatível com o lugar onde moram, principalmente pela dificuldade de deslocamento.

Seus processos educativos vão ficando restritos ao que a comunidade e a unidade familiar oferecem a partir do momento em que saem da escola. É importante destacar que o meio onde transitam também é educativo, pois oportuniza trocas de relações que vão formando o círculo de convivência de cada sujeito, contribuindo para a sua construção identitária ou restringindo a vivência de novas experiências e talhando as possibilidades de novas identidades.

O êxodo rural também foi naturalizado pelos entrevistados. Eles percebem cotidianamente a solidão juvenil no campo ao terem dificuldade para lembrar de algum outro jovem que viva na sua comunidade. “*Tipo, os jovens que vão têm a idade do Volcir*”, resume Marieli, ao falar das atividades na comunidade, onde os que são considerados jovens são aqueles da idade do marido, que tem 33 anos. Fato corroborado pela dificuldade da pesquisadora de localizar jovens para realizar as entrevistas, conforme explicado no capítulo dos percursos metodológicos. A juventude rural de Vacaria segue a estatística nacional, com cada vez mais migração para as cidades.

Eles saíram faz tempo [os jovens]. Quando eu estudava na 5ª série tinha 40 alunos na escola, depois que eu me formei via a van com cinco ou seis alunos. A comunidade que eu moro em extensão é enorme, mas se tu for pegar tem quatro só [jovens]. (Cleiton, 20 anos).

Tá saindo, saindo bastante. Nossa... Os conhecidos nossos ali estão... Terminam o colégio e vão pra cidade trabalhar. (Bruno, 22 anos).

Tem quatro vizinhos. Nós somos o último. O mais perto de nós é dois quilômetros e meio. Daí os outros é mais perto da comunidade, tem dois que moram um em cima do outro, dá uns 500 metros só. Nós somos os mais longe. Quando eu vim morar ali era só nós de criança. Aí tem mais pra cima, que é da Fazenda Três Rios, tem um caseiro lá que tem um piá que estuda aqui e mais duas filhas. Uma parou de estudar e a outra tem dois filhos. (Francieli, 16 anos).

Sim, da minha idade lá tem... Eu! Minhas amigas saíram, uma trabalha no correio, outra é professora, outra numa corretora. E só ficou eu. Ah, se continuar assim... A gente já tá em pouco, vai continuar o mesmo. Agora, por exemplo, nós conseguimos pro CLJ oito jovens, oito em toda a comunidade. E se esses oito irem embora... (Marieli, 29 anos).

As opções de lazer, restritas às festas nos salões das igrejas comunitárias e o futebol, não são suficientes para contentar a todos. Para muitos, o lazer acaba se confundindo com as atividades de trabalho desenvolvidas ao longo da semana. Bruno, apesar de viver mais próximo da cidade e ter um deslocamento melhor que os demais, reconhece que a distância que observa os amigos que moram em outras comunidades enfrentarem é algo muito representativo na vida dos mesmos. “*Limita porque ele sai só final de semana de casa, senão fica só lá trabalhando. Limita muita coisa.*” A possibilidade de transitar por diferentes espaços não se faz tão fácil para muitos jovens de Vacaria. A distância da cidade é apontada diversas vezes nas entrevistas como a maior dificuldade de morar no campo:

A distância. Pra gente chegar na cidade, a gente demora 1h30, se as estradas tiverem em condições boas. E negativo é que a gente morando lá longe, no sítio... Aqui tu pode levar teu filho numa escolinha de futebol, o meu filho lá não tem, sabe. A gente é religioso, a gente participa do CLJ, daí é muito distante, a gente gasta pra

ir ou levar os jovens até certo lugar, essas coisas como fazer uma academia, lá a gente não tem essa possibilidade. Mas no mais lá é tranquilo, tipo, se tu quiser sair e deixar o carro de porta aberta, tu sai. E aqui vocês tão saindo e tão gastando, né? Lá não, a gente vai na capela, lá tem a igreja e tal, não é tanto gasto, mas se a gente tocar de vim pra cá, gasta mais, por causa da distância. Agora a gente tá saindo jogar bola, a gente mora em poucas pessoas e não tem uma equipe de mulheres. Até teria, mas aí é umas mais de idade, umas menos, a gente joga futebol com os homens, aí a gente se enterte, sabe. É bom um esporte pras pessoas. Daí se falta homens a gente vai lá e joga. (Marieli, 29 anos).

Marieli traz alguns pontos importantes em sua fala, que vão ao encontro dos demais relatos. O primeiro em relação aos aspectos positivos de se morar no campo, que ainda guarda a ideia de segurança, paz e tranquilidade. Porém, muitas vezes eles são suprimidos pela dificuldade de locomoção, para acessar outras possibilidades de lazer, que a comunidade não pode oferecer. Quando a jovem diz *se entertar*, no sentido de passar o tempo, ela lembra a fala de Djair já mencionada em outro momento, de que *lá não tem muita coisa pra fazer...* O ser humano é um ser de relações, e o agricultor familiar tem suas relações restritas a um círculo pequeno de pessoas. E quando tentam acessar fora, nos horários de descanso, encontram dificuldades dependendo do lugar em que moram.

Segundo Francieli, a propriedade da família “*é longe e a estrada é ruim. De Vacaria dá 60 quilômetros*”. O uso constante pelos entrevistados de expressões como *aqui, lá, ir pra Vacaria, em Vacaria* [grifos meus] ou mesmo como Franciele, quando se refere à distância *de Vacaria* [grifo nosso] até a propriedade, sinalizam uma ideia de separação e demarcação entre o campo onde vivem e a cidade, além de demonstrar que não se sentem pertencentes ao município de Vacaria, que abrange ambos os espaços, rural e urbano. Talvez seja possível justificar esse sentimento de não pertencimento ao mesmo território, além da distância, à questão de não acessarem tudo o que um cidadão deveria por direito ter acesso. Há também nas falas dos jovens, como será abordado melhor em outra categoria, a separação entre *eles*, que vivem na cidade; e *nós*, do campo. [grifos meus]

Ainda sobre as coisas que deixam de acessar, revelando as diferenças que observam entre o rural e o urbano, Francieli relata que precisam buscar na cidade “*coisas de bem-estar... Se tivesse acesso à internet e essas coisas, se tu tem lá, fica mais fácil*”. Ter internet nas propriedades rurais ainda é pontuado como algo caro para os entrevistados, e nem todos a possuem justamente pelo alto valor mensal para mantê-la. É importante salientar que o avanço tecnológico acaba proporcionando a esses jovens que vivem em regiões mais distantes a oportunidade de socialização, mesmo que à distância, a integração a grupos que na comunidade não seria possível, mas, sobretudo, o pertencimento a algo maior, à sociedade da informação e da comunicação. A internet e o acesso ao seu conteúdo possibilitam aos jovens

agricultores uma nova forma de lazer, onde podem *se enterter*, buscar informações, conversar com pessoas de outros lugares, acessar notícias ou apenas *passar o tempo*. [grifos meus]

Juntamente com as possibilidades de lazer, o acesso à educação também é restrito. Como visto anteriormente, frequentar a educação básica já é difícil, mas o desgaste é tolerado pela obrigatoriedade ou pela necessidade da mesma para continuar estudando. O problema é que continuar estudando muitas vezes não é possível, pelo menos não o curso que realmente desejam. Marieli, por exemplo, cursou pedagogia pela facilidade de realizar o curso a distância, mas como não conseguiu uma vaga para trabalhar na escola de sua comunidade, acabou não exercendo a docência. “*Depois que a gente estuda, a gente vê que não pratica aquilo, sabe. Daí a gente não começa a pegar amor por aquilo, sabe?*”. O fato desanimou a jovem, que não conseguiu se inserir em outra profissão com o curso de Pedagogia, tampouco realizou seu desejo inicial de cursar veterinária:

E daí agronomia não tinha. Eu gostaria mesmo de ter feito, pra lidar com bicho, a veterinária. Só que veterinária não vai ter, né? [à distância] Agora tá aparecendo uns cursos... Só que era muito distante e não tem como eu ir todo dia... Na UCS em Vacaria tinha, só que era diariamente, né? Ai, eu ainda penso em fazer. Mas aí eu penso na distância, sabe. Porque estudar eu tenho tempo, agora né, no inverno. Mas a distância destrói os carros, sabe. Aquela vez que eu fiz pedagogia, por mais que tu vinha uma vez por semana, mas tu tem que vir fazer prova, entregar trabalho, às vezes tu tem que vir duas vezes por semana e não tinha internet lá, foi muito sofrido, tu tinha que subir em cima do morro, tive que pagar um plano, gastei um monte. (Marieli, 29 anos).

Os demais jovens também trazem nas suas experiências as dificuldades impostas pela distância para acessarem a formação escolar que corresponde às suas vontades:

Tem bastante diferença, porque no interior tu não têm muitas oportunidades. Cursos... Eu faria Informática, coisas ligadas ao bem-estar. Quando eu terminar o Ensino Médio eu tenho duas opções, ou ficar na fazenda ou fazer a minha faculdade. Eu pretendo fazer faculdade de veterinária ou de médica. Mas acho que minha preferência é médica ainda (risos). (Francieli, 16 anos).

Olha, tem um guri que laça comigo que ele mora em Muitos Capões, dá uns 15km da cidade de Muitos Capões, só que a estrada é de chão, é mais complicado. Aí já fica mais difícil... Já parou a faculdade, fez comigo na UCS um ano e abandonou, achou longe pra vir. (Bruno, 22 anos).

Nunca fiz cursos profissionalizantes pelo motivo do acesso principalmente. (Cleiton, 20 anos).

Para Carneiro (2007) a cidade não é mais o único espaço que oferece alternativas de educação, lazer e informação. Essas características, para a autora, significam as mudanças mais relevantes no conceito de mundo rural, até então tomado como espaço de falta de opções

ou de negação ao acesso a bens e serviços. Mas na realidade de Vacaria, isso ainda não está superado. É possível perceber que essas superações ficam restritas a quem possui mais condições financeiras, quem tem veículo próprio ou mesmo quem dispõe de residência na cidade para viabilizar a circulação frequente.

Aí está um ponto que diferencia o contexto vacariense de outras pesquisas realizadas com a população de agricultores de outros locais do país. Se em alguns municípios a realidade se mostra diferente quanto ao acesso a bens e serviços, em algumas comunidades de Vacaria, os agricultores ainda enfrentam barreiras geográficas para acessar os “benefícios” da cidade. Para Castro, mesmo com algumas evoluções da atual geração de jovens rurais:

Contudo, persistem desafios que distanciam viver a juventude no campo de vivê-la na cidade. Sabemos que ainda há distancias importantes entre o *campo e a cidade*. A conexão digital, a mobilidade, o acesso ao Ensino Médio e o acesso a esporte e lazer são sempre lembrados pelos jovens e pelas jovens como distâncias importantes entre o campo e a cidade no Brasil. Sem dúvida, a diferença de acesso a escolarização e a renda são fatores importantes para a percepção dessa juventude sobre sua vida e para o real acesso a oportunidades. (CASTRO, 2016, p. 67).

As limitações geográficas exploradas até então fazem com que a autonomia de escolha dos jovens agricultores de Vacaria seja prejudicada e reflita diretamente nas possibilidades de viverem plenamente suas identidades juvenis, profissionais e estudantis.

6.2.4 O preconceito sofrido e os estereótipos criados

Muitos dos relatos dos jovens agricultores trazem exemplos de como são os processos de socialização com os que residem na zona urbana. Há indícios nas falas dos mesmos que levaram à interpretação de que vivem num mundo isolado dos demais, como se não pertencessem ao mesmo território, Vacaria. Contam sobre os preconceitos sofridos, principalmente no ambiente escolar, quando a escola não fica na comunidade onde vivem; mas também revelam uma série de estereótipos criados sobre a vida na cidade. É possível dizer que acabam criando uma forma de defesa dos chavões aos quais são submetidos, também projetando em quem mora na zona urbana uma série de imagens pré-concebidas. Seria essa uma forma de afirmarem suas identidades em espaços onde não são reconhecidos?

É preciso ter cuidado para não tornar o campo e a cidade espaços que ocupam lugares extremos um em relação ao outro, nem reduzi-los ao mesmo território, ignorando suas especificidades. Há diferenças entre ambos, mas ao passo que algumas relações são aproximadas em função nos novos tempos em que se vive, outras, no caso de Vacaria,

permanecem antagônicas, como a visão de ser agricultor. Marieli, que frequentou toda a educação básica numa escola urbana comenta sobre a relação com os demais colegas:

Era urbana, mas tinha algumas aulinhas de TI [Técnicas Industriais], nós tinha num ano. Daí fazer aquelas caixinhas, aquelas coisas. E tinha alguma coisa na horta, eu não me lembro, mas era um período ou dois a cada quinze dias, uma coisa assim. Ah, nós ia lá e mexia e o pessoal da cidade achava a gente uns jeca, sabe. “Nossa, mas como é que vocês sabem fazer isso? Nós não sabemos.” Daí tinha TA [Técnicas Alimentares], daí eles diziam “Nossa, mas como é que vocês sabem lidar nisso?”. Aí eu dizia “Nós moramos no sítio! É isso que nós sabemos.” Daí eles diziam “Nossa, mas nós não fazemos nada disso aqui.” Eles odiavam aquela aula, sabe. Uns até gostavam, mas uns odiavam “Ah, nós moramos aqui na cidade, nós não precisamos disso.” Ter que ir lá embarrar o calçado e tal...

Na experiência de Marieli, quando alguma atividade era dominada por quem morava *no sítio* [grifo nosso], havia um espanto dos colegas por eles saberem desenvolver aquilo. É perceptível a tentativa de autoafirmação e pertencimento quando ela responde que por morarem no sítio é isso que sabem fazer. Mas também fica evidente a falta de valorização do trabalho manual do agricultor por parte de quem mora na cidade. Como quem reside na zona urbana não precisa realizar o processo de preparo da terra, plantio e colheita, deixa transparecer que tudo isso é simplificado com o fato do produto final estar disponível para a compra quando necessário. Para os entrevistados, isso configura uma espécie de utilitarismo da força de trabalho agrícola que, para eles, menospreza quem domina a técnica, muitas vezes vista como suja e que *embarra os calçados*. [grifo nosso]

Bruno, também achou sua maneira de lidar com a situação de estranhamento que enfrentou por parte dos colegas na escola particular no centro de Vacaria. “*É meio complicado porque o pessoal é todo da cidade, daí eles olham meio diferente... ‘Esse daí é do sítio!’.* Essas coisas... Mas eu sempre me dei muito bem com todo mundo, eu achava normal. O pessoal até ia passear, fazer visita no sítio, essas coisas.”

Em outros momentos, há apenas o relato de um sofrimento que vem sem reação, que faz, como no caso de Francieli, encher os olhos de lágrimas ao tocar no assunto: “*Às vezes eles fazem piada de mau gosto, aí tem que ficar quieta, né? Existe uma diferença. Ah, eu tento não dar bola, mas às vezes é complicado.*” Sobre a valorização dos pequenos agricultores por quem mora na cidade, ela acredita que não há muita, pois “*eles não reconhecem que muita coisa vem do campo*”. O que é diferente do reconhecimento dado para os grandes produtores. “*Grandes produtores é mais fácil, pequenos produtores é mais difícil*”, afirma Francieli, quando questionada a respeito de Vacaria ser uma cidade com importante atuação na agricultura.

Cleiton é explícito em seu relato sobre o preconceito contra as “pessoas do campo”, “*por elas serem mais humildes*”. A identidade dos jovens em seus grupos de origem é diferente daquela construída através da percepção dos outros (os urbanos) sobre eles, que muitas vezes é pejorativa e negativa. Em suas comunidades de origem há uma identidade que se afirma na posição que ocupam, na profissão e no pertencimento a uma família – há um grupo que as reconhece. Quando ocupam seus espaços na cidade, há um receio de pertencer a uma certa invisibilidade, além da existência de um medo constante que ronda, muitas vezes cultivados pela própria percepção dos pais sobre os perigos da cidade. Carneiro (2007, p. 63) através de alguns estudos, relata que “a cidade não exerce mais o mesmo fascínio sobre os jovens rurais de algum tempo atrás”. Além da violência crescente dos centros urbanos, a competitividade por uma boa colocação no mercado de trabalho e o alto custo para ter acesso a uma boa qualidade de vida, existe ainda “a condição de humanidade, de ser uma pessoa com nome (filho de alguém) e endereço e ser respeitado dentro desse universo de ‘iguais’” (CARNEIRO, 2007, p. 64).

Há então uma reação comum a todos os jovens entrevistados, estereotipar os jovens da cidade, com aspectos bem apropriados pelo senso comum, que envolvem todos os problemas da juventude.

Apresentei uma versão da juventude. A juventude como problema social: eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os *seus problemas*? Esta interrogação é um exemplo muito simples de problematização sociológica da juventude; de como transformar o problema social da «juventude» em problema sociológico. Toda a interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável. A juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. (PAIS, 1990, p. 144).

Quando os jovens entrevistados se referem aos outros jovens, os da cidade, falam de como esses são mais suscetíveis a problemas socialmente difundidos como inerentes à juventude, como o uso de drogas, falta de emprego, insegurança, entre outros problemas sociais que, pelo fato de viver na cidade, potencializaria o contato da juventude. Ao mesmo tempo em que falam dos jovens, parece que não se incluem como jovens ou, ao menos, não como parte da juventude descrita. Não os sentem como sendo seus problemas, como se estivessem protegidos pelo campo.

Eu vejo como uma saúde melhor no campo, uma relação melhor. Eu acho que essa gurizada tem uma distância maior desses problemas de drogas e essas coisas. No campo já fica mais longe, eu vejo como uma segurança muito melhor no campo do que na cidade. (Bruno, 22 anos).

Eu vejo os meus colegas, eles não estão nem aí pra nada, eles chegam na sala “ai, eu não fiz isso... foda-se”. Na cidade tem oportunidades, só que eles não correm atrás, não aproveitam. Tipo, eles têm tudo, mas não aproveitam nada. (Francieli, 16 anos).

Alguma coisa sim, tem diferente. O jovem no campo ele é mais... Até pelas meninas, eu não sei, eu vejo as meninas do CLJ dizendo “Ai, eu não tenho nada pra fazer em casa”. E eu vejo as meninas de lá [da sua comunidade] que a mãe bota esfregar banheiro, bota limpar a casa, bota fazer isso, bota fazer aquilo. E algumas dizem “Ah, minha mãe trabalha o dia todo e eu fico por casa e tal.” E lá [no campo] os pais tão junto, né? No campo, os pais podem trabalhar fora, mas tipo, às vezes eles trabalham ali ao redor de casa e tal. Ai dizem “Ah minha filha, faça isso, pegue aquilo, cuide do seu irmão”. E aqui às vezes o irmão mais novo vai na creche e o filho vai estudar e de tarde ele tem inglês, tem isso, tem aquilo, e lá a gente vê que “De tarde você vai ficar cuidando da tua irmã.” E tal, lá não tem isso. Tem essa responsabilidade. (Marieli, 29 anos).

Cada um traz diferentes aspectos sobre a visão que se tem de quem mora na cidade, seja de irresponsabilidade, ingratidão ou mesmo falta de cuidados dos próprios pais. Novamente, sinalizam que para viver no campo é necessária uma responsabilidade maior que, conforme Marieli, é adquirida desde muito cedo, ao serem inseridos nas atividades domésticas e também externas. Parece que o tempo de errar e ser irresponsável não combina com o universo jovem do campo, mas é condenado por quem o vive na cidade. Há, inclusive, um tom de desvalorização pelos bens e serviços acessados que antes afirmaram fazer falta onde moram. Então, novamente em tom de defesa e valorização do seu espaço, criticam o que antes diziam que faz falta para eles viverem melhor no campo.

As pessoas do sítio, eu não quero desfazer as pessoas da cidade, mas as crianças do sítio elas só pensam em jogar bola, celular agora que chegou internet lá, não faz muito tempo, lá eles não sabiam o que era internet, só tinha TV. Elas são mais... Até as profes falam, eu fiz um estágio aqui na cidade, elas são menos revoltadas. E lá na cidade elas só pensam em celular, andar de skate, não é porque eu seja, né? Mas lá não, lá eles não têm... Lá tem crianças que ficam em casa pra ajudar os pais a lidar com gado, pra eles é um paraíso pegar um trator, sair dirigindo um trator, essas coisas, sabe. E na cidade as meninas fazem balé, os guris até vão pra escolinha de jogar futebol... Lá não existe isso, lá eles se reúnem final de semana e vão jogar futebol, não tem escolinha, não tem nada disso, é bem diferente. (Marieli, 29 anos).

Além do corrompimento de quem sai do campo e vem para a cidade que, para eles, adere automaticamente aos modos de ser urbanos:

É uma responsabilidade muito grande porque hoje o jovem está muito nas drogas, ele não pensa muito na sua vida. Ele pensa hoje é hoje, amanhã é amanhã. Eles não têm responsabilidade nenhuma. Eles fizeram aquilo e eles não estão nem aí. (...) Do interior também. Porque eles vêm pra cidade e acham que tudo eles podem, mas na realidade eles estão ferrando com a própria vida. (Francieli, 16 anos).

6.2.5 Considerações sobre ficar e sair: identidades em crise?

Diante das justificativas apresentadas até então sobre a difícil tarefa de conciliar as identidades de jovens, agricultores e estudantes, faz-se necessário explorar também as vantagens percebidas pelos entrevistados de continuarem como agricultores. A dificuldade de viverem suas juventudes com todas as possibilidades que deveriam ter acesso; a inserção precoce nas responsabilidades da vida adulta e também no trabalho; as fronteiras entre suas juventudes e a vida adulta que nem sempre dependem de suas escolhas; o próprio trabalho desenvolvido na propriedade que na maioria das vezes ainda é dos pais, não sabendo direito qual papel desempenham; as barreiras de continuar estudando além da escolarização básica; as limitações impostas pela distância da maioria das propriedades e pelas condições precárias de acesso às mesmas; o preconceito sofrido e a constante desvalorização de suas identidades rurais; são algumas das considerações que respaldam seus desejos de sair. Porém, há muitas outras que revelam suas intenções de ficar no campo. Estariam as identidades dos jovens agricultores em crise?

Para Ferreira e Alves,

comparar as dificuldades da vida rural com as facilidades da vida urbana é um exercício fácil, mas nem sempre verdadeiro. A comparação entre o modo de vida urbano e o rural, frequentemente, influi os jovens a considerar a agricultura mais negativa que positiva. (2009, p. 250).

Mas há também os aspectos positivos do trabalho como agricultor familiar, frequentemente lembrado nas pesquisas com esses, como a relativa autonomia de não depender de um patrão, a segurança, a tranquilidade da moradia e a qualidade da alimentação, “além de perspectivas e projetos de desenvolvimento da unidade de produção, com possibilidades de acesso a melhores níveis de renda e qualidade de vida” (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 250).

Mesmo que para alguns a decisão já tenha sido tomada, não interfere na problematização dos aspectos que levariam a uma ação ou outra. Pensar sobre as vantagens de ficar ou sair revela qual a identidade que cada um quer assumir para si. As experiências pelas quais passaram, as perspectivas sobre seus futuros delineiam suas escolhas. “Novamente,

‘sair’ e ‘ficar’ podem envolver questões complexas, para além de atravessar fronteiras imaginárias de ‘um mundo rural’ para ‘um mundo urbano’” (CASTRO, 2016, p. 64-65).

Ao analisar os fatores de saída dos jovens do campo, Castro (2016, p. 72) pontua que “as razões apontadas pelos que saíram do campo foram, principalmente: para estudar, emprego/trabalho e porque a família se mudou”. Percebe-se que há uma relação entre a dificuldade de conciliar a identidade de ser jovem e pertencer a uma família, sendo influenciado pela mesma; ser agricultor e não conseguir se enxergar com autonomia nesse papel; e estudante, que enfrenta barreiras concretas para dar seguimento a sua formação escolar.

Nas entrevistas realizadas para a presente pesquisa, os aspectos positivos e negativos da profissão muitas vezes se misturavam com a localização da propriedade, mostrando que é difícil demarcar o espaço de cada uma, pois vida e trabalho, para eles, andam juntos. “*Positivo é a tranquilidade e porque é nossa, né? Se tu quiser fazer algo tu pode, o que eu faço hoje é pra mim. E o aspecto negativo com certeza é a distância, a dificuldade de acesso. Com certeza, é o principal defeito*” (Cleiton, 20 anos).

Embora reconheçam as limitações de trabalhar como agricultores, pelo fato do trabalho ser pesado ou exigir uma dedicação exclusiva para não perder a produção, pois são frutas e animais que dependem de um olhar cuidadoso e constante, o fato de trabalhar na cidade também está longe de ser o ideal:

Tipo assim, eu gostaria de trabalhar como empregado para experimentar. Mas eu acho que não iria me adaptar, sabe. Porque empregado é uma coisa que eu tenho que cumprir horários, né? Eu trabalhando no sítio eu sei que se eu quiser ficar dormindo um pouco mais eu sei que eu tenho que fazer aquela tarefa, mas aí de meio-dia eu posso fazer, né? E trabalhar de empregado não, se tem que ir às 8h, às 8h eu tenho que tá lá, né? Ao meio-dia eu tenho que sair, almoçar e voltar, né? E lá [no campo] não, se a gente quiser sair, a gente sai. (Marieli, 29 anos).

A flexibilidade de horários é apontada como fator positivo na atividade agrícola, embora seja um tanto contraditória quando, conforme apontado anteriormente, descrevem sobre a rotina pesada do serviço rural.

Existe uma tentativa por parte dos próprios jovens de explicar os principais motivos pelos quais acabam saindo do campo, que vão desde o trabalho propriamente dito à falta de oportunidade, além de não vislumbrar possibilidades dentro de uma propriedade familiar.

Mas eu acho que é pouca oportunidade, pouco trabalho. Se o pai trabalha no campo, aí já não tem emprego pro filho, ou, às vezes, uma área muito pequena que tu não tem como trabalhar junto, a renda é muito pequena, só pro pai, e o filho daí

não consegue uma renda. Se ele quer ter o dinheiro dele, ele vai buscar pra fora. (Bruno, 22 anos).

Mas há o lado positivo, que balança as decisões, como no caso de Francieli:

É importante [ficar] porque tem muito pouco jovem no interior hoje. A maioria vem pra cidade, a fim de ter uma vida melhor. Só que quem fica no interior hoje tem muitas possibilidades, tem muito investimento pra várias coisas. Tem investimento pra gado, tu pode financiar, tem muitas coisas... Se tu tá na cidade, tu tem que pagar aluguel, água, luz, comida, tudo. E no campo tu paga água e luz, tu tem a propriedade. (Francieli, 16 anos).

A jovem cita também a tranquilidade e o sossego, além do fato de, na comunidade, pertencerem a um grupo que os aceitam, que não vê as diferenças culturais como algo pejorativo, conforme enfrentam na convivência nos espaços urbanos. *“Lá ninguém te incomoda, tu tem paz pra fazer tudo”* (Francieli, 16 anos). Com isso não se pretende dizer que os jovens precisam ficar restritos ao seu espaço de origem, evitando procurar a socialização em outros lugares. O que Francieli valoriza é o sentimento de pertença, de ser membro de um grupo que compartilha valores e crenças. Essas questões permeiam as projeções de futuro da jovem, pois ao mesmo tempo em que tem certeza que quer fazer uma graduação, ainda não tem certeza se quer abandonar a propriedade: *“Cogito [sair]... Não cogito totalmente, né? Porque eu vou continuar ajudando a minha família quando eu posso.”*

Carneiro (2008) ressalta que o desemprego e o aumento da violência nas cidades fazem com que a vida urbana não seja mais tão atrativa aos jovens do campo como era há 20 anos. A autora relembra que as

dificuldades enfrentadas nos centros urbanos por um jovem de origem rural são bem maiores, tanto em termos de competição por um lugar no mercado de trabalho, como em termos dos arranjos para a sobrevivência. (CARNEIRO, 2008, p. 265).

Atualmente fica ainda mais evidente que a continuação da agricultura como atividade profissional pelos jovens não está mais vinculada à necessidade de seguir um ofício herdado pelos pais (ABRAMOVAY, 1998). Embora tenham sido iniciados na profissão por este modo, continuar já não depende mais exclusivamente disso. Ou seja, para a autora, a afiliação não impõe a continuidade no campo; o que mais pesa é a falta de opção ou, em alguns casos, a escolha pessoal. Abramovay (1998) observa que a identidade profissional, ligada ou não à agricultura, vai se formando, e que as escolhas individuais de cada jovem acabam por abrir espaços nos conflitos familiares, pois o que antes era latente, agora se concretiza. O risco “de nossos campos virarem, à imagem de países europeus, um grande asilo de aposentados”

(CARNEIRO, 2008, p. 264) é real, se medidas que estimulem a permanência dos jovens na atividade agrícola não se efetivarem.

As novas gerações de agricultores trazem rupturas, mas sinalizam algumas continuidades em relação às anteriores. Um dos aspectos que chamou a atenção em algumas falas foi que, para apenas reproduzir o que os pais vêm fazendo até então, não é necessário recorrer ao estudo formal. Quando falam em estudar, parece que vislumbram algo diferente, para eles e para a propriedade. Relacionam a formação técnica com o conhecimento necessário para otimizar ou diversificar a produção, além de realizar investimentos. Conforme Marieli, quando relembra o trabalho na propriedade dos pais: *“Ah, eu gostava... Mas o meu sonho era estudar.”*

Para Carneiro (2007, p. 61), permanecer no campo exige pensar “ao menos, em um modo de fazer agricultura diferente da realizada por seus pais”. A maioria dos entrevistados tem boas perspectivas para o futuro da propriedade, o que leva a perceber que pensam em mudanças, nos modos de viver e trabalhar no campo.

Se a geração dos atuais jovens agricultores já vivencia algumas mudanças significativas em suas vidas, as futuras gerações, como o filho de Marieli, provavelmente terão outros cenários rurais. Ao menos no presente, já se verifica uma nova infância no campo, que assim como na cidade é constantemente influenciada pelas mídias digitais. *“É. Tipo, ele já tá com a internet e nós, nossa, nem se sabia o que era isso. A gente só brincava e brincava. E ele não, gosta de jogar bola, mas fica bastante na internet. Ele não é mais que nem a gente, sabe, é mais diferenciado já”* (Marieli, 29 anos).

6.3 O CONHECIMENTO ESCOLAR E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DO AGRICULTOR

As experiências dos jovens com a educação escolar revelaram que cada etapa assume, para eles, uma responsabilidade diferente. Assim, apresenta-se a seguir as categorias referentes à opinião do grupo sobre a relevância do conhecimento acadêmico e da socialização no ambiente escolar, e de que forma auxiliam na sua construção identitária.

6.3.1 Escola do campo e sentimento de pertença ao meio rural

O ingresso na escola pressupõe o contato com pessoas diferentes daquelas do núcleo familiar, contornado por novas formas de convivência. E neste contexto novo, permeado de diferenças, a identidade de cada sujeito vai ganhando novas influências. Porém, a socialização

em uma escola da comunidade, inserida no contexto rural se dá de uma forma diferente daquela que ocorre nas escolas da cidade.

Cleiton, Djair e Francieli fizeram o Ensino Fundamental em escolas rurais e o Ensino Médio em escolas públicas urbanas; Marieli fez toda a educação básica numa escola pública urbana, no município vizinho à Vacaria. Bruno foi o único a estudar em escola particular, cursando o Ensino Fundamental e o Médio em escola urbana.

A presente categoria surge das narrativas que concentram o que a maioria dos jovens entrevistados espera do papel da escola, revelando que, além de uma educação de qualidade, esperam que a mesma trabalhe o pertencimento à comunidade, que valorize a profissão de seus pais e, conseqüentemente, as suas. Que a escola seja um lugar de aprendizado, valorização e emancipação. Sobre os sentidos da escola para a profissão que desenvolvem, os seguintes relatos ficam em evidência:

A escola não tem que dizer o que ele tem que fazer no campo, mas tem que mostrar o quanto é importante o trabalho no campo, valorizar. Na minha época eu não via essa preocupação, já hoje sim. Não tinha nada que me encorajasse a ficar no meio rural, sabe. Muito pelo contrário. (Cleiton, 20 anos).

Escola... Deveria ter mais incentivo à educação, pras pessoas ficarem no campo, senão vêm todos pra cidade. Porque eles puxam o jovem pra lá, o jovem do interior vai tudo lá. Eu acho que tem importância porque daí eles vão conviver mais com o campo, não querer vir mais pra cidade por motivos de escola... (Francieli, 16 anos).

Francieli, que atualmente estuda numa escola urbana, revela que se tivesse como cursar o Ensino Médio na sua comunidade, “*faria lá [risos]. É diferente, aqui [na cidade] não tem aquela tranquilidade que tem lá. É mais movimento, é mais correria*”. Para ela, ao estudar na cidade, o agricultor perde um pouco da sua identidade. “*Acho que perde. Se tu tá no campo, tu sabe que ali é pessoas que estão trabalhando, na cidade muda muita coisa.*” A escola inserida na comunidade dos agricultores reforçaria o sentimento de grupo, que mesmo tendo uma característica coletiva, é mais compreensível com a individualidade de cada um. Outra questão importante seria a viabilização do deslocamento diário da propriedade até a escola, pois assim que adquirem uma certa autonomia, muitos estudantes abandonam a escola ou se mudam de vez para a cidade para facilitar o acesso e a permanência. Ter uma escola próxima de sua casa, onde o trajeto não seja tão exaustivo quanto ir para a cidade, faz diferença.

Mas o espaço físico da instituição escolar não é suficiente, não é só ele que deve estar próximo dos agricultores. Além de elementos simbólicos que permeiam o fato da escola estar no campo, como a afirmação da identidade de um grupo, os jovens manifestam o desejo

de uma escola do campo de qualidade, que não os deixe em uma condição inferior a quem estuda nas escolas urbanas. Há um indicativo comum de que a escola *do sítio é mais fraca* [grifo nosso] do que a da cidade, conforme relatam abaixo:

Eu acho que se tivesse eu teria estudado mais perto de casa, mas não teria o conhecimento que eu tenho hoje. Não teria a possibilidade de passar numa universidade. Porque a gente sabe que o conhecimento de uma escola de sítio é fraco. A gente vê que mais longe tem alguma coisa, mas o pessoal sai dali e não... Limita muito o conhecimento. Eu estudei numa escola boa, tive a oportunidade de passar no vestibular aqui. (Bruno, 22 anos).

Olha, pro interior é importante ter escola. Mas o ensino, aquele ensino que eles precisam, é um pouco mais fraco. Nossa, eu vejo que quando eles vão pra Esmeralda [cidade vizinha] numa escola estadual, eles sofrem muito. Eu sofri muito. Porque é um ensino assim... Não quero rebaixar, mas é mais suave. E a gente chega lá e nossa, todo mundo que vai leva um baque, porque é bem rígido, a escola estadual lá é bem rígida. E lá é uma escola mais tranquila, o que a gente tem lá [no campo] no 9º ano, em Esmeralda eles tão aprendendo no 6º ano. Mas o ensino pro lado da agricultura eles tão evoluindo bastante. É muito bom estudar lá [na escola que tem na comunidade], eles aprendem um monte de coisa, mas eles são bem atrasados, sabe, da escola estadual [na cidade]. Tipo, matemática e física eles são bem atrasados. As crianças sofrem muito, muito. Até teve umas jovens que foram pra lá esse ano e elas sofreram demais. (Marieli, 29 anos).

Apesar de notar um avanço na questão do envolvimento com o contexto agrícola, Marieli expressa sua preocupação com os demais conteúdos que, para ela, ficam defasados em relação a uma escola urbana. Essa evolução *pro lado da agricultura* [grifo nosso] se revela em práticas voltadas à ideia do “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996), como citado através das vivências de cada um. “Coerente com sua opção política, Freire sustenta a valorização desse saber imediato, que brota das vivências cotidianas” (PEREIRA, 2017, p. 114).

E já essa escola do João Becker que eu tô te falando, eles têm pomar de amora, pomar de framboesa, eles têm pomar de fruta, eles têm uma horta. Eu achei bem interessante. Eles já tão aprendendo a responder o bloco, o bloco de agricultor, sabe. Isso eu não sabia, a gente não aprendeu, fui aprender agora depois de casada, olhando os outros responder. Isso eu achei muito interessante. (Marieli, 29 anos).

Tem uma matéria que é chamada horticultura. Aí eles passam o conteúdo, dão matéria, dão provas e tu lida com a terra. Tinha tipo uma hortinha, aí plantava de tudo, salada, frutas. Eu acho que é um incentivo, né? Porque na cidade não tem isso. (Francieli, 16 anos).

Freire (1996, p. 30), questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, mas não sem uma rigorosidade metódica, pois *partir* desse conhecimento não é

ficar apenas nele. O autor destaca que é necessária uma superação, e não uma ruptura com os saberes dos estudantes. “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1996, p. 31).

A escola do campo tem, então, uma função múltipla, trabalhar a partir da realidade dos alunos, promover a afirmação da identidade do agricultor, mas contribuir para sua emancipação, tornando-se sujeito de suas escolhas; e não ser um elemento de afastamento do campo, de perda de identidade. *“Ela não foca muito na agricultura, sabe. Ela foca mais pra tu fazer uma administração... Na agricultura foi bem pouco focada, sabe. Ah, ajuda nas contas, pra tu fazer contas e essas coisas, mas a minha escola foi muito pouco focada na agricultura” (Marieli, 29 anos).* Mello et al (2003), problematiza que historicamente a escola prepara o jovem para migrar, valorizando ideais e culturas urbanas que são associadas à modernidade, subjulgando por vezes o mundo rural, associado ao atraso.

Assim, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, a nucleação das escolas promovida nos últimos anos, embora tenha proporcionado uma melhor qualidade do ensino, ela é considerada uma das causas do afastamento dos jovens do meio rural. Um esforço para reduzir o impacto desse modelo educacional talvez possa ser dado no sentido de adequar os conteúdos à realidade do mundo rural e as especificidades de cada região, sem contudo comprometer uma formação universal adequada às oportunidades de vida tanto do meio urbano quanto rural. (MELLO et al, 2003, p. 11).

A autora também faz observações quanto ao Ensino Médio, geralmente buscado na sede dos municípios, ficando ainda mais distante do mundo rural. Assim, *“cresce a desvinculação com o meio rural, e com ele, aumenta também a possibilidade da migração definitiva do campo para a cidade” (MELLO et al, 2003, p. 11).* Tirar a escola da comunidade dos agricultores caracteriza uma forma de afastamento da cultura do seu povo.

Francieli ri quando relembra que já escutou que agricultor não precisa estudar: *“Eu acho que não é assim. Tu precisa entender o que tu está fazendo, saber o que tu está fazendo.”* E saber o que está fazendo é garantir a sua autonomia enquanto profissional, que será melhor discutida na categoria analisada a seguir.

6.3.2 A autonomia buscada no Ensino Técnico e Superior

Ao falarem sobre as possíveis melhoras na propriedade, a maioria dos entrevistados elenca o conhecimento como fundamental para sustentá-la. Há uma diferença aqui daquilo

que esperam da escola de educação básica. Quando perguntados sobre os conhecimentos necessários para desenvolverem melhor suas profissões, os associam principalmente ao que encontram nos níveis técnico ou superior. *“Um técnico agrícola ou uma engenharia agrônoma seriam opções que viriam bem a calhar”* (Cleiton, 20 anos). Há uma tentativa de não reprodução dos papéis que os pais tiveram até então, superando algumas condições restritas pela falta de conhecimento dos seus antecessores, que atualmente contam com ajuda externa para dar conta das problemáticas que surgem no dia a dia ou para pensar em novos investimentos. Dos entrevistados, apesar de todos sinalizarem a importância dessas modalidades de ensino, apenas Bruno continuou sua formação na área agrícola e, atualmente, está concluindo o curso superior em agronomia.

Pelas narrativas dos jovens, a educação escolar ganha o sentido de emancipação, onde os sujeitos agricultores vislumbram a possibilidade de se tornarem autônomos em seu fazer diário, com o conhecimento necessário para desempenhar as tarefas demandadas.

Eu gostaria de fazer um curso na área dos animais, tipo veterinária. Não específico veterinário, mas tipo um curso baseado nisso que a gente aprenda a lidar com os animais. A gente tem bastante vaca e dá uma doença e a gente não sabe. Daí tem que ir lá na Agropecuária pedir, às vezes eu tiro foto pro Volcir, quando ele tá lá em Esmeralda e digo “oh, esse bicho tá doente”. Tiro uma foto e daí ele vai lá e mostra pro veterinário. Eu faço um vídeo do bicho lá deitado, aí ele vê os sintomas e tal. E se a gente soubesse a gente já sabia “ah, é tal remédio pra esse bicho que ele vai melhorar”. (...) A gente trabalha naquilo e não sabe, né, bem na verdade, aprofundadamente fazer um toque numa vaca ou alguma coisa assim. Eu acho interessante, tem meus primos que sabem. (Marieli, 29 anos).

A dependência de outras pessoas para contornar situações corriqueiras, como as descritas por Marieli, gera um atraso nas atividades diárias, além de um sentimento de impotência frente ao seu ofício. Mesmo convivendo diariamente com os contratempos da produção, não se sentem aptos a resolvê-los de forma autônoma, dependendo de terceiros. Os conhecimentos construídos através dos processos educativos não escolares não se mostram suficientes para tal. *“Mas eu acho que sem o conhecimento, só contratando alguém pra trazer uma visão de fora”* (Bruno, 22 anos). Essa visão de fora se refere ao conhecimento técnico necessário para ser aplicado nas lavouras e com os animais. A maioria dos agricultores recebe auxílio dos técnicos do sindicato ou da Emater.

Francieli também relaciona o futuro da propriedade da família com a qualificação de umas das filhas *“Procurar fazer um curso, uma das filhas. Ir aprimorando, se vê que não deu certo uma das coisas, não vai persistir naquilo, vai procurar outras formas.”* Para ela, *aprimorar as coisas* [grifo nosso] depende do conhecimento específico para tentar novas

alternativas de produção. A jovem afirma que, no caso de fazer veterinária, voltaria para trabalhar na fazenda dos pais e dar assistência técnica.

Segundo Bruno, o campo mudou. *“Propriedade rural não é que nem uma vez que tu deixava o gado lá e vendia os terneiros final do ano e pronto. Agora envolve muita coisa. A parte financeira tá muito complicada pro campo. Se tu não souber levar, cuidar, tu não... Não sobra nada.”* E as mudanças não dizem respeito somente ao conhecimento específico da parte técnica, mas também ao aspecto administrativo, ambos vistos por ele durante a graduação. O jovem conta que consegue fazer uso dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas em sua propriedade em diferentes áreas: *“Muita aula de contabilidade que a gente aprende aqui, o que tu tá gastando, o que tá rendendo, o que tá sobrando, teus gastos. A gente aprendeu muito sobre pastagem, alimentação, essas coisas... A gente costuma sair daqui pra tentar colocar lá”* (Bruno, 22 anos).

O conhecimento técnico proporcionado pela educação escolar, além de contribuir para a autonomia dos agricultores, também possibilita a eles vislumbrarem alternativas para permanecerem no campo. Num lugar onde até então os pais tinham poucas condições, ou conhecimento, para diversificar sua produção e incentivar a permanência dos filhos, surgem novos cenários. Dessa forma, se contribui para a manutenção e também perpetuação do trabalho agrícola.

Eu acho que sim, os pais influenciam na decisão de sair ou ficar. Só que tem lugar que não tem espaço, a renda é muito pequena, daí vai do conhecimento, trazer conhecimento pra aumentar tua renda num pedaço de terra pequeno, que a gente sabe que pode, né? Um pedacinho produzir muito. Talvez eles não busquem conhecimento, achem mais fácil migrar do que buscar conhecimento e trazer pra aplicar. Eu acho que seria importante pelo menos os jovens que vem do campo poder se formar, ter uma faculdade e poder voltar e aplicar aquilo em casa. Porque essa gurizada tá saindo e indo pra cidade trabalhar. Muitos não tiveram oportunidade, tiveram que ir pra cidade porque não tiveram oportunidade de aprender. Tem um agricultor e o filho dele vai se formar... Sem se formar vai fazer o quê? Não vai saber plantar, não vai saber fazer um pomar pra aumentar sua renda. (Bruno, 22 anos).

Ao menos é o que Bruno percebe, quando consegue relacionar as aprendizagens da graduação com a sua atuação na propriedade, contribuindo para o desenvolvimento da mesma.

Eu vou ver em que área eu quero me focar agora em agronomia, agora mais no final a gente tem uma base do que quer trabalhar, né? Mas eu pretendo lidar com melhoramento de campo, alimentação animal, uma área dessas... Também eu posso fazer em casa uma atividade diferente, alguma coisa assim. Até eu já tô indo atrás. Ontem até eu fui olhar umas vacas pra comprar, umas vacas de leite boa, de alta

lactação. Porque as nossas vacas não são de tanto leite, daí não compensa tratar de umas vacas dessas medianas, se tu pode tratar de uma vaca bem boa. Até eu falei com o pai, a gente vai vender as vacas e comprar umas vacas de... Isso aí que eu vejo que a gente tá gastando muito em alimentação e não tá vendo muito resultado. (Bruno, 22 anos).

Discorrer sobre todos os benefícios da educação escolar e a apropriação do conhecimento técnico necessário para ser autônomo em sua profissão não pode se desvincular da limitação do acesso a esse nível de ensino por parte dos agricultores. A importância da continuidade dos estudos é reconhecida pelos jovens, mas as condições para frequentá-lo vão além da sua vontade ou da importância percebida de continuar os estudos. Mas a baixa escolaridade verificada entre os agricultores e discutida nos capítulos anteriores, não se deve apenas às limitações geográficas, há de se considerar também a permanência e o êxito desses sujeitos quando conseguem ingressar nos cursos técnicos ou superiores.

Os fatores de evasão para esse público geralmente se relacionam com os obstáculos pedagógicos verificados também nessas instituições, assim como aqueles já conhecidos da educação básica. Tais obstáculos podem ser representados por uma linguagem formal acadêmica, geralmente distante do entendimento dos estudantes do campo; os currículos que não levam em consideração os “saberes de experiências feitos”; as avaliações não reflexivas que apenas reproduzem os conteúdos vistos em sala; dentre outros. Assim, mesmo que não tenham falado sobre tais questões, é importante ressaltar que independente do nível ou da modalidade educativa escolar, o respeito à identidade cultural dos sujeitos e a assunção de uma concepção problematizadora e libertadora da educação (FREIRE, 2017), são fatores indispensáveis.

6.4 ESTABELECENDO UMA REDE DE COLABORAÇÃO: A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Ao falar de jovens estudantes provenientes do meio rural, é necessário considerar as limitações de acesso ao ambiente escolar que os mesmos enfrentam. Por isso, algumas estratégias são necessárias para garantir o acesso ao conhecimento, bem como a socialização com seus pares, conforme serão apresentadas nas categorias a seguir.

6.4.1 Educação paliativa

Como visto anteriormente, a distância da propriedade do centro da cidade é um fator importante para restringir a possibilidade de formação continuada dos jovens na área da agropecuária. Além disso, soma-se o fato de os cursos na área agrícola serem presenciais e geralmente com aulas todos os dias da semana. Pelas condições apresentadas, é fácil explicar o motivo pelo qual apenas Bruno conseguiu acessar a graduação na área de atuação dentre os jovens pesquisados. Para os demais, os processos educativos não escolares se tornaram uma, ou a única opção, para atenuarem suas demandas diárias. Eles surgem na fala dos jovens da pesquisa como uma espécie de educação paliativa, quando entende-se que o adjetivo é “formado a partir do verbo paliar, que significa remediar, atenuar os efeitos”⁶.

É na *escola da vida*, como diz Cleiton, entre risos, que vão construindo suas aprendizagens, nas vivências da própria profissão, aperfeiçoando técnicas e procedimentos. Os jovens contam que aprenderam a ser agricultores *com o pessoal que tem lá*, ou seja, na inserção da convivência familiar e com a comunidade onde a propriedade está inserida. Para muitos, essas relações têm uma influência fundamental na construção de suas identidades rurais, como Bruno, ao afirmar que é o dia a dia que o faz se enxergar como agricultor, *a criação, estar desde pequeno no campo*. Ele conta que sempre recebeu incentivo para aprender, com pessoas *o ensinando a fazer as coisas*. [grifos nossos] Diz que depois foi colocando em prática o que aprendeu e quando começou a ver os resultados, gostou. O fez *“pensar que poderia mudar alguma coisa, que poderia ser alguma coisa”*.

Djair também reconhece a influência do círculo de convivência nas suas aprendizagens: *“Eu trabalho bastante junto com os outros moradores de lá. Daí a gente aprende bastante na prática”*. As conversas e o compartilhamento de dúvidas e saberes entre a família também é importante para o trabalho, como relembra Cleiton. Quando a família e a comunidade não dão conta de auxiliar com as incertezas, recorrem a outras fontes. *“Aqui na Emater, no Sindicato, aquele que compra amoras de nós dá bastante conselhos também. E é esses”* (Marieli, 29 anos).

Como diz Marieli, além da família, da comunidade, dos próprios compradores e do aprender fazendo, o sindicato e a Emater completam a rede de colaboração através de processos educativos não escolares, necessária para qualificarem suas práticas. Embora não consigam dar conta de toda a complexidade da profissão ou façam abordagens em períodos

⁶ <https://www.dicio.com.br/paliativa/>

curtos, são alguns dos recursos que os jovens agricultores têm para *aprender* “alguma coisinha”, como diz Cleiton. “*Eu não aprendi nada que eu já não sabia, mas... É importante que tu sempre aprende alguma coisinha. Mas Dia de Campo... Em um dia é difícil tu aprender alguma coisa nova.*” Visão compartilhada pelos demais:

Ah, algumas coisas tu sabe, outras tu aprende nova... Como a da análise de terra, que dá pra fazer com o trado⁷, não precisa a pá de corte. Foi uma coisa mais prática, mais simples, que nós não sabia. (Francieli, 16 anos).

É legal, é legal, essa coisa sobre o processamento do pinhão. A gente tinha o pinhão e não sabia como processar, vendia aquele pinhão assim, sabe. E agora eles tão dando uma ajuda pra nós descascar o pinhão, dar uma fermentada naquele pinhão e guardar ele no freezer. Depois as pessoas dos restaurantes compram pra fazer o prato, sabe. Bem interessante. Ah, e tem o Seminário de Amora, a gente sempre participa. A gente sempre tira algum proveito. (Marieli, 29 anos).

Os cursos oferecidos, tanto pelo sindicato quanto pela Emater, têm algumas vantagens que são reconhecidas pelos jovens, pois aprendem na prática e geralmente trazem resultados a curto prazo, o que proporciona aumento da qualidade e da quantidade da produção, e faz com que sejam bem vistos pelos agricultores, além do fato de acontecerem próximo às suas propriedades.

Levam o conhecimento onde não tem. Queira ou não queira, não tem conhecimento, o pessoal tá parado no tempo, um atraso. Os vizinhos ali todos parados, não sabem evoluir, não sabem plantar uma coisa diferente, nada. E o curso te proporciona um conhecimento. (Bruno, 22 anos).

Djair trouxe algumas experiências com a participação nessas formações, e também reconhece a necessidade de novos conhecimentos onde antes “*se fazia de um jeito diferente*”, que não dava tanto resultado. Para ele, esses momentos são bons, pois “*ensinam na prática*”. Considera importante para o que fazem na propriedade, pois notaram que algumas técnicas desenvolviam de forma errada e, após o curso, aumentaram a produção. Relata que antes seguiam a forma de podar conforme os agricultores mais velhos da comunidade faziam, de uma maneira mais antiga. Ao fazer o curso da Emater aprendeu um jeito mais fácil, que produz melhor. Djair complementa que não são apenas os mais jovens que necessitam de formação continuada. “*O pai aceita bem. Ele vê que as coisas estão mudando e às vezes é até melhor o jeito que estão ensinando do que o jeito que ele já sabia.*”

Por fim, o acesso à internet, mesmo que limitado em algumas propriedades, também oferece uma importante contribuição na busca pela informação. Mesmo que não seja a

⁷ Instrumento utilizado para perfurar o solo.

principal finalidade, pois a maioria a usa como fonte de comunicação, o acesso à informação também aparece nos discursos dos entrevistados, seja em sites de busca ou assistindo a vídeos, mostrando uma nova forma de construir seus conhecimentos.

6.4.2 Representatividade

A vontade de representação, seja por meio de sindicatos ou grupos organizados, não surgiu nos discursos dos agricultores usando literalmente estes termos. Ela foi expressa a partir da necessidade que trazem de se fazerem enxergar, mostrarem suas demandas. Porém, mesmo com o desejo sublinhado, ela não se concretiza, e isso não é verificado apenas com os jovens rurais. Segundo Castro (2016), os jovens urbanos possuem o mesmo perfil em relação à participação em espaços de associação ou ação coletiva. “A não participação e o desinteresse por espaços formais é a primeira resposta a todas as modalidades apresentadas, seguida por “nunca participou, mas gostaria” (CASTRO, 2016, p. 92).

Segundo Bajoit e Franssen (2007, p. 94), “no modelo tradicional de trabalho, o trabalhador participa do mundo do trabalho por intermédio de instâncias coletivas: o sindicato, a classe de origem, a comunidade. Sua participação não é exclusivamente individual”. O sujeito passa então a fazer parte de um grupo, que possui força para se mobilizar, reivindicar direitos e defender os interesses da classe.

A falta de organização para ocuparem efetivamente seus espaços é sentida em diferentes momentos, quando percebem que acabam os perdendo para outros sujeitos, conforme relata Marieli:

Eu acho que não somos representados. Até ali no sindicato tem os jovens pra representar nas gincanas e tal, só que os jovens que vão é da idade do Volcir [33 anos]. Tipo, nós nunca fomos convidados pra participar de uma gincana, tá certo que a gente não é sócio, mas eu me revoltei por causa disso. Casou uma jovem da cidade e casou com um cara de lá [do sítio], daí ela ia lá representar nós, daí eu disse: “Mas como isso?”, aí eu me revoltei. Ela nunca plantou um pé de alface, como é que ela vai lá representar nós? Aí tem eu e um primo meu que é dois anos mais novo, que casou e tá lá. E eu disse: “Bah, mas e nós aqui, jovens?”.

Apenas Cleiton teve vínculo com o sindicato, participando inclusive de formações com outros jovens. Os demais contam que apenas seus pais são sócios, mas que eles ainda não são. No caso de Marieli, apenas o marido é sócio. Para Djair, “*pelo certo eu já teria que ter me associado, mas não me associei ainda. (...) Ajuda bastante, né? O sindicato auxilia muito a pessoa do campo. Então eu acho que é bem importante.*”

A representação se torna importante a partir do momento em que ajuda a definir ou redefinir suas próprias identidades, sendo um importante processo educativo não escolar para isso. Quando expressam suas opiniões sobre terem participado das entrevistas, é possível dizer que ter narrado suas histórias e contado sobre suas formas de ser se configurou como um importante espaço para se legitimarem enquanto agricultores e jovens.

Acho que foi importante falar, porque as pessoas vão saber da história e vão procurar dar mais valor às pessoas que estão no campo. (Francieli, 16 anos).

Ah, legal. Porque assim a gente pode expressar o que sente, o que faz falta. É legal. (Marieli, 29 anos).

Não apenas no sindicato, mas há outros espaços que garantem a representatividade e também a socialização desses jovens, como os grupos religiosos. Marieli é a única que participa de outra modalidade de organização juvenil, o Curso de Liderança Juvenil (CLJ). Para Carneiro,

(...) os jovens são atores dessa reconstrução cultural demandando espaços de representação, de lazer, de trabalho para poderem exercer sua cidadania sem serem expropriados de seus valores, de seus bens, de suas redes de sociabilidade. É a partir de uma releitura dos valores urbanos trazidos pelos “de fora” ou obtidos “fora”, mas realizados na localidade de origem, que novos papéis sociais, novas identidades e novos projetos são definidos. (CARNEIRO, 2007, p. 64).

A representatividade se torna importante então, pelo fato das relações fortalecidas que um grupo proporciona. As trocas que ocorrem com seus pares fazem com que seus valores sejam consolidados, mesmo com a atual interação que se vive entre campo e cidade, fazendo com que as identidades locais sejam redefinidas conforme as novas configurações sociais que se estabelecem, mas sem perder suas tradições e origens.

6.5 O COMPROMISSO SOCIAL DA AGRICULTURA

Ao analisar as narrativas dos jovens, foi possível perceber um dilema entre a responsabilidade de permanecerem no campo e as condições que possuem para desenvolverem suas atividades profissionais. Embora defendam que a atividade agrícola é um compromisso social, que garante o fornecimento de comida a toda a população, encontram barreiras para permanecerem no campo com qualidade e acesso a bens e serviços fundamentais para qualquer cidadão.

6.5.1 A responsabilidade de permanecer no campo

A categoria que segue agrupa um sentimento de responsabilidade verificada nos discursos dos jovens de permanecerem no campo, embora nem todos tenham certeza de que continuarão morando e trabalhando no meio rural. Apesar de todas as dificuldades e limitações percebidas pelo fato de residirem no campo e das próprias restrições de se autoafirmarem na profissão de forma independente, não deixam de mencionar o compromisso social que a profissão possui.

Assim como ocorre em outras profissões ditas urbanas, é possível verificar que os agricultores absorvem em suas narrativas uma *ética do rendimento* [grifo nosso], ou seja,

- o trabalho deve contribuir para um projeto coletivo: deve ser socialmente útil para a coletividade (em que a ociosidade é sempre mais ou menos vergonhosa);
- a contribuição e a retribuição devem se equivaler: a tal contribuição deve corresponder uma “justa” retribuição;
- a retribuição é sempre postergada: há, inicialmente, o esforço, o sacrifício que é preciso fazer a fim de preparar-se para o trabalho e, em seguida, para executá-lo e, então, como consequência, a retribuição legítima;
- contribuição é medida pelo esforço que é preciso dispender a fim de se preparar para o trabalho e para realizá-lo. (BAJOIT, FRANSSEN, 2007, p. 93-94).

As questões levantadas acima podem servir de justificativa quando aceitam a não remuneração pelo seu trabalho que, embora deixem transparecer que não é a forma que os deixa mais satisfeitos, também não os encoraja a ponto de tocarem no assunto com a família. Esse silenciamento pode ser identificado como o processo de esforço ou sacrifício, quando aceitam a continuidade do papel de ajudantes dos pais, passando por uma espécie de preparo para apenas depois terem suas próprias terras ou desempenharem outras profissões, mas, sobretudo, ao adquirirem a sua principal retribuição, a independência. O fato do trabalho que desenvolvem servir para uma coletividade pode ser exemplificado pela fala de Marieli, quando conclui “*que a gente tá produzindo alimento pra outras pessoas*”.

O discurso dos jovens entrevistados a respeito das suas opiniões sobre a importância do trabalho que desenvolvem vai ao encontro de outro estudo, realizado por Bajoit e Franssen (2007, p. 99) quando constataram que “a valorização está igualmente ligada ao nível de responsabilidade exercida, à *importância de seu papel*” [grifo do autor]. Acontece que eles

acabam assumindo uma das visões projetadas pela sociedade, onde passam a representar uma possível ameaça à continuidade social, como exemplifica Pais:

A realidade poderá ser diferente. Para a ela chegar torna-se contudo necessário penetrar nos meandros dos quotidianos dos jovens. Finalmente, nalguns *media* é possível encontrar uma imagem das culturas juvenis retratada como «ameaçadora» para a sociedade. Paradoxo dos paradoxos, essa imagem pode ser alimentada ou caucionada por análises sociológicas centradas nos mais “espectaculares” aspectos da “cultura juvenil”, que, justamente, são os que mais interessam aos *media*. A definição da cultura juvenil, nos termos acabados de descrever, é, como qualquer *mito*, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade. Alguns jovens reconhecer-se-ão parte integrante desse mito, outros não. Entre os primeiros, o mito transforma-se parcialmente em realidade, formando-se entre eles uma espécie de “consciência geracional”. (PAIS, 1990, p. 145).

Tal consciência é verificada nas narrativas que seguem:

Eu acho que o jovem agricultor é o futuro, né? Se os jovens do interior forem todos morar na cidade, vai chegar uma hora que não vai ter nem o que comer porque tudo que é alimento sai da terra, né? E se não tiver quem produza, não vai ter... (Djair, 18 anos).

É possível. Eu vejo como o futuro, né? Sem os jovens agora, para a agricultura no futuro. (Bruno, 22 anos).

De grande importância, porque se não tem renda no campo, não tem comida na cidade. Se tu não produz lá, ninguém vai consumir. (Francieli, 16 anos).

Mas se existe uma questão de compromisso social com a sua atividade, onde veem uma responsabilidade com o coletivo, por que ponderam sair do campo? Uma das explicações, que remete ao que já fora tratado anteriormente, é o próprio conceito de trabalho adotado atualmente:

O que muda não é tanto a importância do trabalho, mas, sim, a relação com ele. Enquanto no modelo tradicional a realização pessoal estava subordinada ao trabalho, hoje é o trabalho que tende a estar subordinado à realização pessoal, permanecendo, entretanto, como elemento e um *locus* essencial, embora não exclusivo. Nesse sentido, não se trata tanto de rejeição do trabalho, mas, sim, da reivindicação de um trabalho que tenha sentido para o próprio indivíduo e/ou que lhe deixe tempo para uma vida própria. Em outras palavras, o trabalho continua sendo importante, mas diferentemente. [...] O valor do trabalho tende a não ser mais sacralizado, mas auto-referido, isto é, passa a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo. (BAJOIT, FRANSSSEN, 2007, p. 103-104).

Essas novas questões assumidas para com a atividade profissional, fazem com que passem a questionar o valor que relatam pelas suas funções e, mesmo gostando delas (da *lida* com o gado principalmente), acabam dando indícios de que têm planos futuros que não

condizem com a vida que levam atualmente. Então, embora compreendam a função social da agricultura e do trabalho que realizam, os jovens não estão dispostos a se privarem de realizarem seus sonhos pessoais em função dele. E ficar no campo ainda está os privando de muitos direitos fundamentais, como escola, lazer e mobilidade. Sendo assim,

ser jovem e rural, no Brasil, deve significar, acima de tudo, a conquista de direitos iguais aqueles almejados pelos jovens que vivem nas grandes cidades, o direito a viver a vida com qualidade e reconhecimento de seu papel social e político. Mas também viver a vida como jovens, que possam desfrutar a juventude no campo e na cidade. (CASTRO, 2016, p. 99).

Sobre os direitos muitas vezes negados a quem vive no campo, a última categoria apresentada tratará melhor do que percebem sobre as políticas públicas para quem vive no campo e trabalha com a agricultura.

6.5.2 Entre os direitos previstos e a realidade apresentada: políticas públicas e dignidade no campo

O compromisso de permanecer no campo também deve ser assumido por parte de quem faz a gestão das políticas públicas, que deveriam garantir condições mínimas aos agricultores. Eis que aí se verificam diferentes falas dos entrevistados que versam sobre os direitos previstos e a realidade apresentada a estes profissionais. Castro (2016) fala sobre as conquistas da categoria nos últimos anos, principalmente no que se refere à representação política em espaços de decisão importantes para os jovens rurais, como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) ou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), onde a juventude possui um comitê permanente. Porém, “esse reconhecimento ainda convive com uma realidade na qual ser *jovem rural* implica enfrentar inúmeros preconceitos e sofrer processos de estigmatização” (CASTRO, 2016, p. 66). [grifo do autor]

Weisheimer (2005) comenta sobre a situação de marginalidade desses sujeitos:

O atual “estado de coisas” implica negação do direito básico de ter tratamento e oportunidades iguais, ou seja, representa a negação da cidadania para a juventude do meio rural. Esse segmento, sob muitos aspectos, não acessa nem usufrui do conjunto de direitos básicos que estruturam a condição de cidadão. Não é exagero dizer que os jovens rurais brasileiros não gozam do direito à cidadania quando se trata de admiti-los como sujeitos ou atores políticos com direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro. Além disso, da perspectiva dos direitos sociais, mesmo os mais elementares, essa juventude convive com diversas situações de não-reconhecimento, preconceitos, marginalidade e exclusão. (2005, p. 8).

A precariedade da assistência pública no meio rural reflete diretamente nas suas identidades profissionais. Sem conseguirem acessar direitos básicos como cidadãos trabalhadores, o abandono da profissão é facilitado. Mesmo numa cidade como Vacaria, de características rurais marcantes, a exclusão e o preconceito são presentes e constantes. “*Todas as pessoas da minha idade, 20 ou 20 e poucos anos, se for pesquisar, tem uma raiz no meio rural. E mesmo assim é incrível como tem o preconceito*” (Cleiton, 20 anos). A falta de reconhecimento e de investimento suprime as vantagens reconhecidas pelos jovens de permanecerem como agricultores. Aos jovens, é preciso oferecer a garantia de acesso “a um conjunto de bens, simbólicos e materiais, semelhantes aos disponíveis nos centros urbanos: principalmente, lazer, estudo e trabalho” (CARNEIRO, 2008, p. 265).

Na minha opinião só isso não, isso são dados, o Brasil depende da agricultura. O PIB brasileiro mostra isso. Então o jovem tem espaço pra trabalhar, pra agricultura. Só que os governantes parecem que fazem de tudo pra tirar o jovem do interior. Eu posso falar da minha realidade, onde numa cidade em que boa parte do PIB é proveniente da agricultura, a última coisa que é investido é na agricultura. Quando a gente pede investimento na nossa região, a gente não pede grandes coisas... Internet eu tenho porque eu pago uma fortuna... Só o que a gente pede na minha região seria estrada. Seria o básico, do básico, do básico. E nem isso a gente tem. Aí na cidade pedem... Que nem aqui em Vacaria, tem que ter gincana cultural, tem que ter pista de não sei o que, tem que ter campo pra jogar bola, tem que ter posto de saúde em cada quadra... E o jovem do interior só quer uma estrada pra se deslocar, e nem isso ele tem. Dá uns sessenta quilômetros da minha casa até a cidade. Só que eu não acho sessenta quilômetros grande coisa, sabe. Mas as condições da estrada não têm um adjetivo, se eu falar que é horrível, eu estou sendo modesto. Então isso dificulta muito. (Cleiton, 20 anos).

No meu ver pode ter uma evolução, a gente pode evoluir dentro... É que não é fácil tu ter a propriedade, que era só campo, tu ter que tirar o dinheiro dali pra investir ali. Não tem uma renda por fora, tem que tirar o dinheiro de dentro da propriedade pra poder investir. Isso demora, tem que construir casa, galpão, cerca. Era um campo aberto, sujo, a gente teve que limpar... Sem o investimento não é fácil, tu demora. (Bruno, 22 anos).

Está bastante carente de investimentos, porque tu não tem estrada, não tem como sair, não tem como locomover a produção. (Francieli, 16 anos).

Em âmbito nacional, é perceptível uma falta de articulação entre os programas referentes a políticas públicas direcionadas à juventude rural (CASTRO et al., 2009). Somado a isso, a ausência de informações sistematizadas a respeito dos programas sociais desenvolvidos em sites e documentos oficiais dos Ministérios e do Conselho Nacional de Juventude, “não permite afirmarmos se existe um direcionamento claro quanto a uma política de Estado voltada para a juventude rural nas últimas duas décadas” (CASTRO et al., 2009, p. 65).

O pleno exercício da cidadania desses jovens depende dos direitos a eles reservados. Se os mesmos não chegam a serem usufruídos pelos agricultores entrevistados, quer dizer que não estão sendo respeitos enquanto cidadãos. Habitação, segurança, saúde e educação são condições mínimas para garantir a dignidade humana, seja no campo ou na cidade.

CONCLUSÕES

A questão norteadora da pesquisa a respeito da influência dos processos educativos escolares e não escolares na construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria trouxe um amplo campo de discussões sobre os conceitos de identidade, educação e juventude rural. A metodologia proposta oportunizou conhecer a realidade de cinco jovens ligados à agricultura familiar do município. Levando em consideração a fala do outro, e trabalhando na perspectiva da análise textual discursiva, foi realizado o processo de impregnação dos textos decorrentes das narrativas dos jovens, seguido pela unitarização e categorização dos mesmos, possibilitando o surgimento do metatexto, produto final deste trabalho.

Para ancorar a análise das narrativas juvenis, o referencial teórico foi fundamental para conceituar a ideia de juventude plural, onde diferentes versões dessa etapa da vida coexistem na diversidade de culturas que se tem em um mesmo território. A juventude rural, que apenas recentemente surgiu como tema de pesquisas no âmbito acadêmico, revela mais uma forma de expressão juvenil, enfrentando dilemas próprios. Para os jovens que vivem no campo e que pertencem a famílias de pequenos agricultores, as relações familiares e de trabalho convivem de forma intrínseca, delineando suas identidades. Identidades, que segundo Hall (2006), são influenciadas pelo contexto da globalização vivido atualmente, que faz com que não sejamos mais sujeitos com identidades fixas e permanentes. Para o autor, o hibridismo presente nessa nova forma de pensar a identidade faz com que se aceite falar em um processo identitário que é passível de mudanças e nunca completado.

A construção identitária possui um caráter educativo e se consolida, gradualmente, nos diferentes espaços ocupados pelos sujeitos e nas trocas que estabelecem com o meio e com seus pares. A identidade rural também sofre transformações e é passível de influências que perpassam a convivência familiar, o trabalho no campo e o acesso escolar, além das tensões entre o modo de vida local e global.

As narrativas dos jovens fizeram emergir categorias que se encaixaram em cinco diferentes temas: 1) Relações intrafamiliares e a condicionalidade da profissão; 2) A difícil tarefa de conciliar diferentes identidades: ser jovem, ser agricultor e ser estudante; 3) O conhecimento escolar e a afirmação da identidade do agricultor; 4) Estabelecimento de uma rede de colaboração: o ensino não escolar; e 5) O compromisso social da agricultura.

Para os sujeitos da pesquisa, o fato de terem nascido em famílias agricultoras fez com que se inserissem automaticamente na profissão, aprendendo com as pessoas do seu

núcleo familiar desde cedo o trabalho na terra. As primeiras experiências formativas dos jovens ocorreram pela observação e pela reprodução das formas de trabalho dos adultos, diariamente, no contexto familiar.

Porém, para superar o papel inicial de ajudante até a consolidação da identidade de agricultor, com autonomia para atuar na profissão, foi identificado um longo trajeto, que ainda está sendo percorrido pela maioria dos entrevistados. Para isso, entre os obstáculos a serem superados estão a falta de remuneração e a falta de participação nos processos decisórios da propriedade. Com as narrativas, foi possível verificar o silenciamento sobre determinados assuntos na família, apesar de os jovens afirmarem estar satisfeitos com a situação. A justificativa para o não recebimento de salários, por exemplo, foi dada pelos próprios jovens como parte de uma certa dívida moral que acreditam ter.

Além de seus discursos revelarem limitações para se identificarem como agricultores de fato, outro aspecto que chamou atenção foi a dificuldade de se assumirem como jovens. A juventude se apresenta, para eles, como uma vida cheia de responsabilidades e compromissos, que possui mais deveres do que direitos, próxima do que entendem como a vida adulta. A realidade vivida demonstrou que faltam referências do que é ser jovem agricultor no lugar onde vivem. Para eles, os modelos de jovens que conhecem são os que abandonaram a profissão e saíram do campo. O êxodo rural foi sendo naturalizado, seja para trabalhar na cidade ou para estudar. Em decorrência disso, a socialização com outros jovens foi substituída pela convivência e identificação de um modo de vida adulto.

Muitas dessas questões e consequentes problemáticas são decorrentes da localização da propriedade, como no caso de quatro dos cinco entrevistados. Conforme relato de Rafael, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vacaria, essa realidade é compartilhada pela maioria dos agricultores familiares, que moram muito afastados da região central, atendidos com estradas em péssimas condições. Ser agricultor e viver sua juventude quando se mora muito distante do centro da cidade encontra limitações. A distância e a dificuldade de locomoção restringem os processos educativos, ficando limitados ao que a comunidade oferece ou ao que chega pelos cursos de formação do sindicato e da Emater.

Um dos aspectos identificados pela pesquisa é a baixa representatividade dos jovens agricultores na luta pelos seus direitos. Foi possível perceber que falta para os jovens da pesquisa uma identidade coletiva e a aprendizagem de participação nos espaços de mobilização para a defesa dos seus interesses. Para permanecerem no campo, é necessário que sejam atendidos pelo poder público em suas demandas por uma educação de qualidade e, para que isto ocorra, importa estarem presente na cena pública reivindicando os seus direitos.

A identidade jovem, além de estar constantemente tensionada com a identidade profissional, encontra barreiras também em conciliar com a identidade de estudante. Acessar a escola, quando se mora no campo, pressupõe enfrentar longas jornadas diárias. Para os jovens, além de cansativa, esta tarefa ainda deve ser combinada com o trabalho pesado na propriedade familiar. Nota-se, então, que permanecer estudante, para além do ensino fundamental oferecido na comunidade, pode afastar esse jovem do campo, pois para conseguirem prosseguir os estudos, os jovens terão de sair da propriedade familiar, ou, como no caso de Djair, continuar como agricultor só foi possível pelo abandono da educação escolar.

A educação escolar pode então provocar a perda da identidade dos agricultores, ao fazê-los abandonar sua profissão para atendê-la. Além do mais, a pesquisa mostrou uma escola que aborda conteúdos desvinculados da realidade dos estudantes e que se torna um lugar de preconceitos, onde ser do meio rural é ainda visto como algo pejorativo.

Por outro lado, a educação escolar foi vista pelos jovens como lugar que pode ser de afirmação e valorização da identidade do agricultor, um espaço de emancipação ao possibilitar o acesso ao conhecimento necessário para alcançar a autonomia em sua profissão. Mas para que isso ocorra, a pesquisa mostrou ser necessário que a escola seja pensada para atender as demandas da população do campo, oferecida com qualidade na comunidade rural e dando continuidade à identidade construída inicialmente no grupo familiar.

A pesquisa mostrou que os jovens agricultores de Vacaria conseguem identificar potencialidades futuras ao ficarem no campo e vinculam a sua permanência com o acesso ao conhecimento escolar de qualidade. Essa oferta, junto com o que chega por meio do sindicato e da Emater, complementaria os ensinamentos da família e da comunidade.

Levando em consideração todo o exposto até o momento, conclui-se que a identidade dos jovens da pesquisa permanece em constante formação, sendo influenciada por diferentes processos educativos, cada um com seu grau de relevância ou intensidade. A educação escolar e a não escolar se fazem importantes na construção identitária dos jovens agricultores de Vacaria. Se constituir agricultor passa pela aprendizagem adquirida com a família e com a comunidade, mas, para o rompimento com as permanências e dificuldades verificadas por eles nas atividades familiares, é preciso ir além do que atender as demandas diárias; eles têm que adquirir aprofundamento nos conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão, só assim conseguirão a autonomia que almejam. O cotidiano do trabalho no campo e a convivência com a família e com os demais agricultores é o principal processo educativo para os identificar culturalmente, mas o conhecimento escolar os faz profissionais reconhecidos e valorizados, que pode remeter a um futuro profícuo na propriedade.

A educação não escolar, vivenciada no grupo familiar, na comunidade ou na prática diária com o trabalho no campo, garante a afirmação da identidade cultural desses jovens e o sentimento de pertencimento a um grupo social valorizado pelos seus pares. Ao mesmo tempo, a educação escolar complementa a construção identitária dos jovens agricultores quando garante a emancipação através do conhecimento científico, conferindo autonomia necessária para que desenvolvam seu trabalho.

Esse estudo inicial dos jovens agricultores de Vacaria e sua relação com a educação escolar e não escolar pode representar uma mudança na forma de pensar a educação para estes sujeitos, carentes de investimentos públicos que garantam seu direito fundamental à educação de qualidade. Também confere a oportunidade de expressarem seus anseios e denunciarem suas realidades que, por vezes, necessitam de um olhar atento para serem modificadas.

Por fim, realizar esta pesquisa representou a continuação de meu percurso formativo e a qualificação do meu fazer pedagógico, ao proporcionar a imersão em realidades que posso ajudar a melhorar através de minha atuação em uma instituição pública que trabalha para garantir uma formação técnica, humana e cidadã na realidade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. “Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis.” *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (Org.). **Agenda juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 19-60.
- ABRAMO, Helena W. “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.” *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. Coleção Educação para Todos, n. 16, p. 73-90.
- ABRAMOVAY, Ricardo; SILVESTRO, Milton Luiz; CORTINA, Nelson; BALDISSERA, Ivan Tadeu; FERRARI, Dilvan; TESTA, Vilson Marcus. **Juventude e agricultura familiar**: desafio dos novos padrões sucessórios. Brasília: UNESCO, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. “Os lugares da educação.” SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; SIERO, Renata (Org.). *In*: **Educação não-formal**: cenários de criação. Campinas, Unicamp, 2001.
- ALVES, Marcos Alexandre. “Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação.” **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, PR, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11265/7421>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. “O trabalho, busca de sentido.” *In*: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Coleção Educação para Todos, n. 16, p. 93-124.
- BARASUOL, Aline; DOULA, Sheila Maria; BOESSIO, Amábile Tolio. “Jovens e juventudes em contextos rurais: produções científicas da pós-graduação brasileira (2010-2015)”. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 239-262, maio/ago. 2017.
- BATISTA, Micheline. “Hermenêutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas.” **Crítica e Sociedade**: revista de Cultura Política, Uberlândia, MG, v. 2, n. 1, p. 101-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/15000/9769>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BORGES, Maria Neli Ferreira. **História de Vacaria**: evolução urbana e formação dos bairros. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Casa de escola**”: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus. 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.326/2006, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 jul. 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. IBGE. **Censo Agropecuário**, 2017. Disponível em:
<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil**. Pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013.

BRUMER, Anita. “A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade.” *In*: CARNEIRO, Maria José. CASTRO, Elisa Guaraná de. (Org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José. “Ruralidade: novas identidades em construção.” **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 2, out. 1998, p. 53-75. Disponível em:
<<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/135/131>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CARNEIRO, Maria José. “Juventude e novas mentalidades no cenário rural.” *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José. “Em que consiste o familiar da agricultura familiar?” *In*: COSTA, Luiz Flávio Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo. (Org.). **Mundo Rural Brasileiro**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2008, p. 271-290.

CASTRO, Elisa Guaraná de [et al.] **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná de. “Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil.” *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (Org.). **Agenda juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2016, p. 61-102.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. “Jovens, mundo do trabalho e escola.” *In: Juventude e escolarização (1980-1998)*. SPOSITO, Marília Pontes. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, Maria Virginia de. “Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios.” *In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (Org.). Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 155-174.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2018.

DAYRELL, Juarez. “O jovem como sujeito social.” *In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (Org.). Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. Coleção Educação para Todos, n. 16, p. 155-178.

FEE, Fundação de Economia e Estatística. **Perfil socioeconômico do município de Vacaria**. Disponível em: <<https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Vacaria>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. “Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar.” *In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude e políticas sociais no Brasil*. (Org.). Brasília: Ipea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. “Trabalhador/Formação profissional.” *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, José Roberto. “Breve histórico da Associação Rural de Vacaria.” *In: Raízes de Vacaria I*. Porto Alegre: EST, 1996.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MEC. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MELLO, Márcio Antônio de; SILVESTRO, Milton Luiz; ABRAMOVAY, Ricardo; DORIGON, Clovis; FERRARI, Dilvan Luiz; TESTA, Vilson Marcos. **Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores**. In: CONGRESSO DA SOBER, 41, 2003, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2003b, p. 1-14. Disponível em: https://issuu.com/ricardoabramovay/docs/educacao_formal. Acesso em: 5 out 2018

MELUCCI, Alberto. “Juventude, tempo e movimentos sociais.” In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (org).. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007, p. 29-46. Coleção Educação para Todos, n. 16.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.” **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2493/2450>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

MORAES, Roque. “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.” **Revista Ciência e Educação**. Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuís, RS: UNIJUÍ, 2007.

OLIVEIRA, José Fernandes de. **Rainha do Planalto**. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 1959.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Portugal: INCM, 2003.

PAIS, José Machado. “A construção sociológica da juventude: alguns contributos.” In.: **Análise Social**. Lisboa, Portugal. V. 25, n. 105/106, 1990.

PASTORE, Laurita Baldi. “Vacaria, a Porteira do Rio Grande.” In: **Raízes de Vacaria I**. Porto Alegre: EST, 1996.

PELEGRINO, Mônica. “Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda.” **Caderno CEDES**, Campinas, SP, vol. 31, n. 84, p. 275-291, mai./ago.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

PERALVA, Angelina T. “O jovem como modelo cultural.” In: FÁVERO, Osmar; SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007, p. 13-28. Coleção Educação para Todos, n. 16

PEREIRA, Thiago Ingrassia. “A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire.” **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, junho, 2017.

PINOTTI, Adhemar Antonio Martins. **Só para lembrar** – Vacaria em fotos. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011.

RAMAL, Camila Timpani. “O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural.” *In: X Jornada do HISTEDBR*. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

SEBRAE. **Sinaleira 2002**. Disponível em: <<http://agenda2020.com.br/sinaleira/sobre-a-sinaleira-2020/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SIT, Sistema de Informações Territoriais. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Caderno territorial Campos de Cima da Serra**. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br/mapa.php?opcaomapa=TR&modo=0>>. Acesso em: 9 out. 2018.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

SOBRAL, Francisco José M. “Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil.” **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 78-95, nov. 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14>. Acesso em: 8 set. 2018.

SOUZA, Maria Antônia. “Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.” **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org:9081/html/873/87313701008/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. “A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.” *In: Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2018

SPOSITO, Marília Pontes. “Estudos sobre juventude em educação.” *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, SP, n. 5 e 6, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

VACARIA. Lei n. 3758/2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26.5.2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/v/vacaria/lei-ordinaria/2015/376/3758/lei-ordinaria-n-3758-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 23 set. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro.” *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

**APÊNDICE A - OS PROCESSOS EDUCATIVOS E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE RURAL DOS JOVENS AGRICULTORES DO MUNICÍPIO DE
VACARIA (RS)**

Roteiro de entrevista

1. **Dados de identificação:** nome, idade, endereço, telefone
2. **Família:** com quem mora, significado da família em sua vida
3. **Trabalho:** descrição da sua propriedade, o que cultivam, sua trajetória e de sua família na agricultura, com quem aprendeu sua profissão, divisão do trabalho entre os membros da família (e das decisões), há quanto tempo possuem a propriedade, remuneração, opinião sobre o trabalho, aspectos positivos e negativos da propriedade
4. **Educação:** anos de estudo, escolas em que estudou, sentidos da escola para a sua profissão, cursos profissionalizantes, fez alguma formação específica na área da agricultura? Caso tenha participado de alguma formação voltada a sua atividade profissional, dos conhecimentos abordados no curso, você vê possibilidade de ter acesso a eles em outro lugar? Qual a relevância que essa formação teve na sua profissão?
5. **Participação em movimentos, sindicatos, grupos**
6. **Rotina:** sua rotina diária e semanal, funções
7. **Tempo livre:** espaços que costuma frequentar
8. **Religião**
9. **Identidade:** o que é ser jovem para você? Opinião sobre a juventude contemporânea, vê diferença entre ser jovem no campo e ser jovem na cidade? Como enxerga o papel dos jovens agricultores no contexto social e econômico na história e também na atualidade?
10. **Sonhos e projetos de futuro**

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa “Os processos educativos e a construção da identidade rural dos jovens agricultores do município de Vacaria”, que culminará na elaboração de minha dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste estudo é identificar as influências dos processos educativos informais, formais e não formais na construção da identidade rural dos jovens agricultores do município de Vacaria.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de entrevistas semi-estruturadas. As narrativas produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo serão publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado sem a devida autorização do participante.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa (como por exemplo, constrangimento gerado por alguma das perguntas). Se no decorrer da pesquisa o/a participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência, basta comunicar a pesquisadora de sua desistência.

A pesquisadora é a mestranda em Educação Eveline Fischer, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, orientanda do Professor Sérgio Haddad, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail eveline.fischer@vacaria.ifrs.edu.br.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas pela pesquisadora.

Quanto à identificação da autoria do meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e pelo uso do codinome: _____

() pela identificação do meu nome.

Participante da pesquisa

Eveline Fischer
Pesquisadora

Vacaria, ____ de _____ de 2019.