

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Licenciatura em Ciências Sociais

Patrícia Miguel Cavagnoli

Campo, juventude e escola no oeste catarinense:

Pequena etnografia em torno da introdução da Política de Educação do Campo em Santa
Catarina

Porto Alegre

2022

Patrícia Miguel Cavagnoli

Campo, juventude e escola no oeste catarinense:

Pequena etnografia em torno da introdução da Política de Educação do Campo em Santa
Catarina

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciatura em
Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientador: Ricardo Cavalcanti-Schiel

Porto Alegre

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Cavagnoli, Patrícia Miguel. Campo, juventude e escola no oeste catarinense: Pequena etnografia em torno da introdução da Política de Educação do Campo de Santa Catarina / Patrícia Miguel Cavagnoli – 2022.

67 f.

Orientador: Ricardo Cavalcanti-Schiel.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Antropologia. 2. Sociedades camponesas. 3. Juventude. 4. Educação. I.

Cavalcanti-Schiel, Ricardo, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Patrícia Miguel Cavagnoli

Campo, juventude e escola no oeste catarinense:

Pequena etnografia em torno da introdução da Política de Educação do Campo em Santa Catarina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Ricardo Cavalcanti-Schiel

Aprovada em: Porto Alegre, 20 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Ricardo Antonio Cavalcanti-Schiel, professor do Departamento de Antropologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carlos Eduardo Valente Dullo, professor do Departamento de Antropologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Renata Tomaz do Amaral Ribeiro, doutoranda em Desenvolvimento Rural
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pequena etnografia em torno da introdução da Política de Educação do Campo em um caso em que isso encontra-se em curso de modo experimental, em uma escola da região rural do oeste do Estado de Santa Catarina. Buscam-se observar as dinâmicas e eventuais impasses nesse processo, como caso que ilumina o reconhecimento do significado das categorias analíticas “campo”, “juventude” e “escola”, quando elas ocorrem em uma situação de mútua imbricação.

Palavras-chave: Antropologia. Sociedades Camponesas. Juventude. Educação.

ABSTRACT

This work presents a brief ethnography on the introduction of the Rural Education Policy in a case where it is experimentally underway, in a school in the rural region of Western Santa Catarina. It seeks to observe the dynamics and eventual impasses in this process, as a case that illuminates the recognition of the meaning of the analytical categories “folk”, “youth” and “school”, when they occur in a situation of mutual imbrication.

Keywords: Anthropology. Peasant Societies. Youth. Education.

SUMÁRIO

1. PROBLEMA E OBJETO DE ANÁLISE: DA ROTINA ESCOLAR ÀS CATEGORIAS	
RURALIDADE E JUVENTUDE	6
2. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO GERAL DO CONTEXTO	18
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ATORES DO CENÁRIO ESCOLAR	35
4. A JUVENTUDE DO CAMPO E A ESCOLA	53
REFERÊNCIAS	63

1. PROBLEMA E OBJETO DE ANÁLISE: DA ROTINA ESCOLAR ÀS CATEGORIAS RURALIDADE E JUVENTUDE

A primeira vez em que estive na Escola de Educação Básica (EEB) Nereu de Oliveira Ramos, localizada na zona rural do município de Guaraciaba, na região oeste do Estado de Santa Catarina, foi no início do ano letivo de 2021, para entregar os documentos admissionais para a vaga de professora da disciplina de história. O percurso em carro até o local da escola, partindo da cidade de São Miguel do Oeste, foi emoldurado pelo cenário campestre, sequer ainda propriamente agrícola, com estradas sinuosas de uma BR agora negligenciada pelo governo e de uma estrada vicinal de terra argilosa, de coloração vermelha intensa, característica do oeste catarinense. Mesmo tendo a oportunidade de trabalhar outras vezes em escolas localizadas em áreas rurais nessa mesma região, esse não era um deslocamento que, como professora, eu considerasse habitual. Uma vez que é comum aos docentes completar a carga horária de quarenta horas semanais de trabalho em unidades escolares diferentes, o tempo de deslocamento se torna uma consideração fundamental. Ademais, essas distâncias relativas estão relacionadas também às inconveniências que especificam trabalho e emprego dos professores, especialmente o custo despendido com o desgaste do veículo utilizado pelo docente, tendo em conta que as estradas rurais, na maioria das vezes, não apresentam boas condições de manutenção.

Naquele dia, ao chegar à escola, dirigi-me à secretaria, onde encontrei o assistente de educação e a diretora. Esta última recebeu-me muito solícita e logo tratou de me levar para um passeio pelas instalações escolares. Rapidamente, mostrou-me o espaço interno, as salas de aulas e sala dos professores, indicando a porta do armário que em breve ocuparia, substituindo os materiais da antiga professora de história que estava prestes a se aposentar. Arrastando-me apressadamente a um dos pátios laterais externos, mostrou-me o pomar diversificado da escola. Notei que a velocidade dos passos da diretora foi diminuindo, parando na frente ao local que ela identificou como o horto medicinal. Agora sem pressa, com faceirice e aparente orgulho, apresentou o lugar, apontando os canteiros construídos e a iminência na finalização da obra, com a instalação do cercado.

No caminho de volta à secretaria, a diretora contou-me que aquele espaço estava passando por reformas para contemplar a chegada do projeto piloto em educação para “a escola do campo”. No âmbito da sua implementação, a escola Nereu de Oliveira Ramos havia sido escolhida, pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) como caso de teste, junto com sete outras escolas estaduais de ensino fundamental. Caberia a elas introduzir modificações na matriz curricular do oitavo e nono ano, por meio da introdução do que se convencionou chamar de Método de Alternância, aplicado ao regime de funcionamento escolar nesse contexto então concebido como uma Política de Educação do Campo. Não era outra coisa que o reconhecimento implícito da “virtude” (ou alguma que fosse ela) desse projeto educativo o que fizera a diretora deter-se zelosamente diante do horto escolar.

A primeira vivência, sobretudo quando ela não está deliberadamente voltada para a observação analítica, quase nunca produz efeito reflexivo. Esse efeito é aquilo a que se pode chegar quando as vivências são rememoradas a partir de um outro tipo de atenção. E, claro, o que me disponho agora a fazer é rever e reconectar minhas vivências muito particulares, nesse âmbito fenomênico do letramento¹ e da educação formal, com a perspectiva e o trabalho adicional daquele outro tipo de leitura (e atenção) aos fenômenos, tão cara ao olhar antropológico, que é a atenção etnográfica. É a partir dela que caberiam, então, diante dessa sumária experiência iniciática, tal como narrada, algumas perguntas inspiradas pela inquietação analítica: como e por que certo tipo de “implemento” técnico-pedagógico pode chegar a conquistar, com tanto entusiasmo, os quadros do sistema de administração escolar e mesmo os profissionais da educação dessa ou daquela escola? O que o interesse por eles despertado informa e que tipo de conexões discursivas comporta e mobiliza para produzir esse tipo de atitude nesse âmbito (o pedagógico)? E, finalmente, para que universo de valores essas conexões apontariam, seja da parte desses profissionais seja da parte daqueles a que eles atendem?

¹ Seguindo a perspectiva de Harvey Graff (2016), o termo em português “letramento” é aquele que mais usualmente tem sido mobilizado para traduzir o que, na literatura antropológica em língua inglesa, é reconhecido como o processo de aquisição da cultura escrita (*literacy*). Oscilando hoje, criticamente, entre o seu reconhecimento como “mito” — na acepção do próprio Graff — e um ideal “intercultural” — na acepção de Brian Street (1994) e dos *new literacy studies* (Street, 2003) —, a *literacy* e sua aquisição são objeto de interesse da antropologia desde, pelo menos, os trabalhos de Jack Goody (1968).

As políticas de educação para as sociedades rurais foram se modificando ao longo da história brasileira, sendo reconhecida, em seu período de redemocratização, como Educação do Campo, e, recentemente, em 2002, institucionalizada como Política de Educação do Campo. No Artigo 1º do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 define-se que “a Política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (Brasil- Presidência da República, 2010). Esse Decreto entende por escola do campo, “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil- Presidência da República, 2010). E, reconhece como população do campo:

“os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil- Presidência da República, 2010).

A Educação do Campo, como modalidade própria de ensino, está prevista pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 4, de 13 de julho de 2010, que define a possibilidade de adequações do sistema de ensino formal às singularidades sociais do espaço do campo, em cada território, através da definição de conteúdos trabalhados no currículo e metodologias que condigam com as “necessidades e interesses dos estudantes da zona rural”. Entre as metodologias definidas está a Pedagogia da Alternância (Brasil- Ministério da Educação, 2010). O Método de Alternância é uma ferramenta pedagógica transposta da França para o Brasil nos anos 1960², que formalmente visa possibilitar ao estudante participar, em forma alternada, de dois ambientes de aprendizado: o da escola e o do trabalho; no caso do último, ligado à produção na propriedade familiar do estudante (Luther, 2019). No caso da EEB Nereu de Oliveira Ramos, supõe-se que, na rotina

² A Pedagogia da Alternância surgiu na França, por volta de 1935, com o interesse dos agricultores em aproximar as tecnologias ao meio rural mediante ao sistema de ensino. Sentiam que seus filhos e filhas estavam desmotivados com a educação que recebiam nas escolas, visto que o currículo escolar os direcionava a atividades consideradas urbanas. A consequência dessa adversidade acarretava no distanciamento do jovem da realidade que o envolvia ou, até mesmo, os levava a substituir a vida e moradia no campo pela cidade (Souza, 2018).

escolar, o estudante, alternaria entre o Tempo Casa/Comunidade e o Tempo Escola. Cada uma destas formulações exigiria, por si só, uma extensa análise discursiva a propósito de suas remissões implícitas, que, a rigor, embutem todo um programa ideológico. Vou procurar me aproximar progressivamente desses problemas à medida que avanço em minha análise.

No momento da narrativa com que iniciei este texto, ainda não imaginava a possibilidade de “ser afetada” – simetricamente ao que sugere a etnóloga Jeanne Favret-Saada (1990) – pelo trabalho investigativo antropológico de cunho etnográfico. Não havia nada que exigisse, ao mesmo tempo, implicação e distanciamento objetivador. Estava ali, tão apenas ocupando o lugar de nativa, “agitada pelas ‘sensações, percepções e pelos pensamentos’ de quem ocupa um lugar no sistema” (Favret-Saada, 1990: 159)... de educação.

Como disse antes, já havia trabalhado precedentemente em outras escolas rurais. No entanto, elas não eram atravessadas pela terminologia normativa que as outorgava o caráter de “escola do campo”. Já nesse momento, curiosa em relação à novidade, perguntei à diretora, qual seria a importância da política de educação do campo para a EEB Nereu de Oliveira Ramos, ao que pude, então, perceber algumas noções genéricas a orientar sua resposta. Relatou-me ela que a escola convivía com o risco constante de fechar, pois essa era uma prática comum no Brasil em escolas localizadas em áreas rurais. As turmas eram consideradas pequenas, devido ao número baixo de estudantes matriculados, e o governo do Estado de Santa Catarina já havia “lavado as mãos” em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, concordando com a municipalização desse atendimento na escola já no ano 2011. Sendo assim, a Política de Educação do Campo, acionada na escola para os anos finais do ensino fundamental, asseguraria, segundo a perspectiva da diretora, a existência desses anos na unidade escolar e a responsabilidade do governo estadual na garantia dessa manutenção.

Além de tal expectativa, contou-me que aquela era uma oportunidade que se abria aos estudantes da escola, haja vista que aquela política tinha como objetivo contemplar a “realidade da juventude da roça”, e, assim sendo, eles poderiam perceber o quanto era bom viver no interior e até, quem sabe, “permanecer e trabalhar junto com a família”. Na opinião da diretora, muitas vezes era melhor trabalhar em casa, com a

família, do que nas cidades e indústrias, sem ver o dia passar, ganhar pouco e ainda pagar aluguel. “Aqui, a gente tem qualidade de vida”, arrematou a diretora.

Aproveitando as explicações que dava sobre as necessidades da escola, a diretora desabafou sobre os problemas imediatos que vinha enfrentando frente à nova conjuntura. O início do período letivo seria na semana seguinte, e até então, nenhum(a) professor(a) havia se candidatado às vagas das disciplinas específicas da matriz de Alternância. Ao mesmo tempo em que conversávamos, a diretora também fazia cuspir da impressora a descrição das características curriculares de cada disciplina que compõe a Pedagogia da Alternância. Entregou as folhas impressas em minhas mãos, insistindo para que, quando retornasse para casa, acessasse o *site* da SED e me candidatasse a alguma das vagas. Só mais tarde, quando fui preencher a inscrição, constatei que os cargos exigiam formação específica em algumas áreas, como pré-requisito para assumir as disciplinas³. Percebi que, sugestivamente, a diretora não havia se dado conta dessa limitação, ou desconhecia esta informação.

Fiquei intrigada com as informações que havia recebido naquele primeiro dia, provavelmente por ter nascido e vivido na mesma região da diretora, formada majoritariamente por um conjunto de pequenos centros urbanos de área rural, bem como, surpreendida por sua perspectiva, aparentemente semelhante ao meu ponto de vista, no que se refere a “ser bom viver no interior”. Talvez por experiência – afinal migrei durante parte de minha juventude para centros consagradamente urbanizados, como Chapecó (SC), quando fui estudante de licenciatura em história, ou Porto Alegre (RS), cidade da universidade para a qual escrevo este trabalho –, vivenciei tão somente no curso dessa migração a “valorização” do lugar da onde saí como um local com “qualidade de vida”.

Ao lembrar Roberto Da Matta, Gilberto Velho (1978: 3) se reporta à prática constante de presumir “familiaridade e exotismo como formas de conhecimento ou

³ São cinco os cargos que o Método em Alternância traz para o cotidiano escolar. Orientador de Convivência, que deve ter formação em educação física ou pedagogia, os outros quatro cargos são de professores nas seguintes disciplinas: Agricultura, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados. Das disciplinas citadas, a primeira exige formação acadêmica em agronomia, as demais exigem graduação em pedagogia ou nas áreas da linguagem, códigos e suas tecnologias, ou seja, português, espanhol, inglês ou arte.

desconhecimento, respectivamente”, no trabalho da pesquisa antropológica. Evidentemente que a familiaridade entrou nessa trama. Interessaria, portanto, deixar patente aqui que além de graduanda em Ciências Sociais também sou professora e, assim sendo, tenho proximidade privilegiada tanto com os interlocutores “nativos”, quanto com o contexto social dessa pesquisa, seja no âmbito da comunidade escolar seja no trânsito por uma região rural. E, como reitera a antropologia contemporânea, não existe pesquisa (ou educação) imparcial. Quem fala, fala sempre de um lugar, com características próprias de sua trajetória de vida, que de certa maneira influenciam nas escolhas que orientam a pesquisa. Exigindo reflexão e esforço em estranhar o familiar e tomar o devido distanciamento com aquilo que parece natural, valeria, novamente, considerar Velho (1978: 2), para quem, pertencer à mesma sociedade de alguém, não pressupõe maior ou menor proximidade a essa pessoa. O que interessaria seria a aproximação nas “preferências, gostos, idiossincrasias”, qual seja, nos valores.

“O fato é que se está discutindo o problema de experiências mais ou menos comuns, partilháveis, que permitem um nível de interação específico. Falar-se a mesma língua não só não exclui que existam grandes diferenças no vocabulário, mas que significados e interpretações diferentes podem ser dados a palavras, categorias ou expressões aparentemente idênticas” (1978: 2).

Não conformada com algumas predefinições, certos questionamentos começaram a me ocorrer. “A reflexividade é de importância vital nas situações mais próximas de casa”, sugere a antropóloga Claudia Fonseca (2008: 47). Mas afinal, como se relacionariam qualidade de vida e vida no meio rural? Como o dia passa no “interior” e como passa na cidade? Qual a “realidade da juventude da roça”? O que constrói/constitui a rede de significados que outorga sentido a ser jovem do campo no oeste catarinense? Identifiquei, neste momento, um tímido acionar do “instinto etnográfico” relatado na experiência de Mariza Peirano, que muitas vezes é disparado pela quase arbitrária incitação à “necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem” (Peirano, 2014: 379), tornando-nos assim, além de nativos, agentes da etnografia.

Necessitava compreender melhor como funcionava e para quem era a política que a escola estava recebendo, porquanto identifiquei no relato da diretora,

simultaneamente a dificuldade da implementação da política na escola e a expectativa da mesma na percepção da relevância do espaço rural para o jovem. Logo, outros questionamentos surgiram frente a essas percepções. A escola do campo exigiria imperativamente uma política específica para reconhecer e valorizar o ambiente do *jovem da roça*? O que, para esse jovem, distinguiria as informações recebidas na escola frente àquelas adquiridas em outros ambientes? Como a ruralidade é percebida pelos agentes institucionais da educação formal? Por que uma política educativa específica seria relevante para o jovem do campo? Como ela contemplaria uma “realidade” multifacetada? Por quais regimes simbólicos específicos a juventude do campo compreende a sua “realidade”? Como uma prática educativa, como a que se pretende, poderia ser construída no cotidiano da escola do campo? Em que medida os sujeitos que compõe a comunidade escolar percebem a implementação da tal Política de Educação do Campo e as metodologias que a acompanham?

Mariza Peirano (2014:386), ressaltando a qualidade duradoura das boas etnografias, adverte seus leitores da importância de “ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial”, sugerindo que as “palavras *fazem* coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados”. “Política de Educação” (do Campo), “escola” (do campo), “população” (do campo), “juventude” (do campo) são categorias extrínsecas que aparecem marcadas – e aqui valeria lembrar a incidência do conceito linguístico de “marca” e sua aplicabilidade no campo da análise socioantropológica (Jakobson & Pomorska, 1982) – pela necessidade do substantivo “campo”⁴. E, mais uma vez aqui, parece-me válido ressaltar o lugar de onde falo: além de recente pesquisadora nesse tema, considero-me “do interior”. Dessa forma, não poderia aqui dar rédeas a alguma falsa ingenuidade, desconhecer implicações e efeitos da atitude sobreincidente no senso comum que, por

⁴ Os estudos da escola linguística de Praga sobre a noção de “marca” remetem-se aos termos lexicais não-marcados como aqueles que indicam a generalidade, a inespecificidade, enquanto os termos marcados são aqueles que, destacados dessa generalidade por uma marcação léxica, adquirem sua necessária especificação. Assim, o “campo” seria o termo do particular em um contexto simbólico em que o não-campo (i.e., o “urbano”) tenderia a acolher a dimensão do universal. No ensaio curto e bem conhecido de Roman Jakobson e Krystyna Pomorska, os autores concluem em favor da recorrência de uma lógica hierárquica que subordina o marcado ao não-marcado. Mais recentemente, Eduardo Viveiros de Castro (2002) evoca a mesma conclusão para correlacioná-la com a distinção entre englobante e englobado, de Louis Dumont.

oposição perceptiva do “urbano”, ora deprecia ora mitifica, em dimensões as mais variadas, o espaço rural. Assim, levando tudo isso em conta, como não ser descuidada com relação ao que Brian Juan O’Neill adverte como “uma aceitação irrefletida de lugares-comuns sobre o mundo rural” (O’Neill, 1988: 1331), que o entulham de rótulos substantivadores⁵?

Voltemos à proposição formal (ou formalista) de que a noção de “campo” (ou ruralidade, ou simplesmente rural) pode ser reconhecida como o termo marcado (necessariamente especificado) de uma relação em que o que lhe é exterior se constitui como a generalidade, o “normal” da sociabilidade, a referência genérica implícita da nação, assim como da sua regulação legal e institucional (o que inclui a educação). Quando lembramos os muitos ensaios clássicos sobre a “formação histórica e cultural” do Brasil e a ênfase que colocam nos atavismos do mundo agrário, parece tornar-se evidente que o dispositivo simbólico que acaba fazendo do “campo” o termo marcado no léxico de um imaginário social não é outra coisa que o resultado de um processo socio-histórico relativamente recente. Não vem ao caso aqui especular sobre o momento de emergência ou o grau efetivo dessa “modernidade” brasileira – a mesma que parece agora relegar o “campo” às margens subordinadas da significação, e onde é preciso invocar, até mesmo com certa sofreguidão, “a força do campo” ou que o agro seja *pop*. Elisa Guaraná de Castro (2013: 61) observa, no que respeita a esse dispositivo, que termos como “cidade” e “campo” aparecem repletos de significados diversos, mas que, necessariamente, devem ser compreendidos em termos relacionais. Ao exemplificar essa perspectiva, Castro (2013: 61) lembra os estudos de Clyde J. Mitchell (1966), onde as cidades africanas e os espaços rurais daquela região aparecem interligados, “vividos e construídos a partir de processos históricos, campos e redes sociais”. Com o conceito de marca, o imperativo da relação é mais nitidamente lógico. Na análise de Castro, ele é primariamente fenomenológico, mas acaba se tornando também, necessariamente, lógico: campo e cidade não são entidades isoladas, âmbitos definidos por si só ou a partir de si só.

⁵ O’Neill enumera alguns desses rótulos – que se podem evocar de Robert Redfield a Oscar Lewis, e mais além – que até não muito tempo atrás eram agregados como qualificadores quase que irremediáveis do “caráter” sociológico da “comunidade rural”: “fechada, isolada, harmoniosa, tradicional, pequena, homogênea, simples, primitiva, iletrada, analfabeta e idílica” (*ibidem*).

A perspectiva geográfica e espacial não constitui, em si, objeto de análise neste trabalho, mas *locus* de pesquisa, onde afloram processos sociais complexos (O'Neill, 1988: 1335), que devem ser considerados em relação a seus atores, que vivem e transformam seu contexto por meio de seus próprios dispositivos simbólicos, e que, por sua vez, devem ser considerados em face aos afetos reconhecidos, por esses, como “de fora”. Assim, os estudos sobre campesinato se tornam relevantes para meu exercício analítico na medida em que contribuem para compreender a categoria juventude, e por sua vez, o seu correlato, jovem do campo. Elisa Guaraná de Castro, em suas investigações sobre juventude “no campo”, compreende que, assim como acontece com a categoria “campo”, é comum encontrar definições genéricas, substantivadas e adjetivadas na compreensão da “formação de identidades daqueles definidos como jovens” (2013: 44). Abordagens teóricas sobre a categoria juventude, propostas por Bourdieu (1983) e Champagne (1979), identificadas por Castro (2013: 50), partem de um enfoque contextualizado e de uma expressão relacional, onde o jovem aparece em oposição a adulto ou velho, em função, por exemplo, de “disputas por bens materiais e simbólicos”. A perspectiva associada a esse debate será, então, útil no que diz respeito à contribuição de um olhar que desconstrói a juventude como categoria reificada. E é aqui onde entram minhas preocupações etnográficas.

Durante a pesquisa etnográfica, reconheço, hoje, que cometi alguns deslizes no que diz respeito à sua prática. Ao iniciar a observação e descrição das categorias em jogo, preponderou em meu exercício a “atitude de espírito” que, ingênua e pretensiosamente, tinha como finalidade abranger a maior quantidade de dados possíveis a respeito da descrição do espaço físico de investigação, isto é, predominou “a preocupação em descrever exaustivamente fatos tidos como significativos” (Pinto, 1977: 810), quando, muitas vezes, esquecia o que de fato é importante na abordagem teórico metodológico desse estudo: descrever as relações entre os habitantes que transitam no lugar e que, por sua vez, também se relacionam e transitam frente a outros e em outros espaços. Aquela descrição exaustiva aparece, na realidade, como parte do postulado do “funcionalismo universal”, que José Madureira Pinto (1977: 810), o pioneiro dos estudos antropológicos portugueses sobre campesinato, considerou, quase que como mandamento inaugural, um obstáculo a ser superado por todo estudante de coletividades rurais.

Assim, em termos preliminares, acredito ser prudente destacar algumas considerações de estudos preparatórios para pesquisas como essa que tento desenvolver aqui, sobre relações sociais em regiões agrícolas, restituindo algumas orientações teóricas da etnologia e da sociologia rural no que respeita às investigações sobre coletividades rurais. Para isso, parto do mesmo José Madureira Pinto que, em outro de seus prolegômenos, sustenta que “a legitimidade da pesquisa empírica depende do modelo teórico que assumimos para caracterizar as sociedades rurais” (Pinto, 1977: 805-806).

As monografias a que tive acesso para o presente exercício alertam para alternativas metodológicas que não congelem (estática e universalmente) as categorias sociais estudadas. Assim, conforme questiona Elisa Guaraná de Castro (2013: 59), como não cair na tentação de tratar estas categorias de análise “de forma substancializada, carregadas de características ‘inerentes’”?

Brian O’Neill, ao analisar o estudo sobre comunidades rurais produzido por José Madureira Pinto, destaca-o como exemplo do desprendimento de práticas e valores reducionistas, bem como da recusa de uma leitura hermética na análise dessas comunidades. Para ele, Pinto adota caminhos que conseguem conduzir a um estudo cuidadoso sobre coletividade rural e, ao mesmo tempo, “interligar especificidades daquela sociedade local com correntes da ‘grande teoria’ social” (O’Neill, 1988: 1333-1334). A direção adotada por Pinto evidencia extensivamente a análise da dimensão simbólica e dos significados existentes na sociedade delimitada (1988: 1333). Para O’Neill, a novidade nesse estudo de comunidades camponesas era, por então, o uso do conceito de autonomia relativa, aplicado seja ao espaço social rural, seja à categoria de camponeses parciais, seja ao âmbito “do ‘simbólico-ideológico’ em relação aos níveis socioeconômico e administrativo” (1988: 1348). José Madureira Pinto, à maneira como, por então, faziam os analistas franceses inspirados pelos trabalhos de Pierre Bourdieu (notadamente Patrick Champagne), pretende superar as dicotomias da linguagem teórica e empírica através de uma abordagem relacional entre a coletividade rural e a sociedade englobante, num esboço de modelo que apresenta as especificidades locais diligentemente entrelaçadas à dimensão regional e nacional (1988: 1335).

Muito embora o uso do conceito de autonomia relativa não seja hoje novidade, tendo em vista décadas de seu uso, ou mesmo que se insinue como solução fácil por ser muito sugestiva – dependendo do campo (empírico) em que é utilizada –, insisto que, para iniciantes como eu em análises do campo “agrário camponês”, estudos como os de José Madureira Pinto e sua aplicação conceitual da autônima relativa das sociedades camponesas frente à sociedade englobante aparecem como sumamente sugestivos.

Assim, como conclui Pinto (1977), a meu ver, esses estudos contribuem para a reflexão e construção de uma estratégia teórica-técnica-metodológica de análise dessas sociedades. Acredito ser importante tratar brevemente aqui de duas considerações aventadas por Pinto: primeiro, a recusa do duplo caminho teórico-ideológico determinista, como aquele que preserva a visão dualista da sociedade, inábil em notar as distinções entre rural e urbano como a ocorrência multifacetada de um único processo histórico ou então aquele que, ao contrário, desvaloriza um caráter intrinsecamente agrário dentro das formações sociais capitalistas, pressupondo que o rural vai necessariamente se pautar pela primazia das relações de produção industrial/urbana, assumida esta última como dominante (1977: 826). A outra consideração importante a destacar nos estudos de Pinto é o argumento de autonomia relativa, que:

“implica pensar as colectividades rurais, necessariamente referenciadas, por razões práticas, a um espaço territorial fixo e bem delimitado, através de um conjunto de campos analíticos essencialmente abertos e subversores de limites geográficos estritos (o campo das relações matrimoniais, das migrações e do êxodo rural, das trocas, das práticas ideológicas e do processo de socialização, etc), capazes de restituir a especificidade local em termos de modalidades de penetração da sociedade global, a diversidade regional enquanto produto necessário da unidade do processo histórico à escala nacional e mesmo internacional, a transformação social no campo como efeito induzido pelo desenvolvimento contraditório e desigual da sociedade englobante” (1977: 824).

Daí em diante, identificados os indícios a serem contextualizados para que conformem dados etnográficos, ou seja, o cenário do “interior” e da “escola do campo”, e considerada a categoria nativa “juventude da roça”, posso agora perseguir e tentar dar

consistência aos conceitos centrais que serão trabalhados nesta pesquisa etnográfica, quais sejam, “ruralidade”, “juventude” e “educação”.

Nos capítulos que seguem, tento colocar em prática o desafio de dialogar com os diferentes registros do trabalho de campo, as perguntas que surgiram a partir dele e as orientações gerais apresentadas nesta primeira aproximação ao meu problema e objeto de análise. O ponto de partida é conformar um olhar voltado para a história da região observada, a fim de recuperar ou, ao menos, aproximar os processos de intervenção que marcaram as mudanças na paisagem e na estrutura social, tentando compreender de que maneira a categoria jovem está relacionada a esse processo, bem como correlacionar a realidade cotidiana desses “jovens da roça” à sua inserção e relação com suas famílias e com a escola, e, por fim, analisar tensões e negociações que envolvem os discursos e práticas nas relações institucionais e de autoridade a partir do âmbito escolar.

2. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO GERAL DO CONTEXTO

Foi durante o segundo semestre de 2021 que descobri o campo da presente investigação socioantropológica. Tal como apresentei ao iniciar o capítulo anterior, no começo desse mesmo ano fui contratada temporariamente como professora de história, pelo Estado de Santa Catarina, e alocada para trabalhar na Escola de Educação Básica Nereu de Oliveira Ramos, localizada na zona rural do município de Guaraciaba. Essa escola passava por reformulações administrativas e pedagógicas para implementar em sua rotina a Política de Educação do Campo. A “escola do campo” acompanha uma matriz curricular nova, que acresce ao currículo dos estudantes do oitavo e nono anos quatro novas disciplinas que fazem parte da Pedagogia da Alternância.

Com exceção da diretora da escola e uma professora que já haviam trabalhado na Casa Familiar Rural⁶ de Guaraciaba, os demais docentes, incluindo eu, desconhecíamos a política e a metodologia a que agora se vinculava ao cotidiano escolar. Somente um material impresso para estudos chamado *Caderno de Política de Educação do Campo* foi disponibilizado sobre o assunto. Do início do ano escolar até o final de seu primeiro semestre, foi realizado tão apenas um encontro, em formato de videoconferência, oferecido a título de “formação”, pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Lembro-me que, ao final desse encontro, a maioria dos professores presentes considerou o material de trabalho proposto pela SED insuficiente, longe da realidade que conheciam, e, de antemão, pareciam prever que seriam eles os instigadores responsáveis pela produção do novo currículo naquele espaço; suposição que acabaria se confirmando. As contradições entre a proposta formal dessa política e a realidade de sua prática no dia a dia dos jovens que participavam dessa modalidade de educação foram me instigando a curiosidade. Progressivamente, vi-me etnograficamente “afetada” (Favret-Saada, 1990). Os conflitos na comunidade escolar, as angústias pelo

⁶ Conforme os estudos de Paolo Nossela (2014), foi mediante a iniciativa dos agricultores franceses e da igreja católica que a Pedagogia da Alternância se consolidou com a criação das *maisons familiales rurales*. Na década de 1970, chega ao Brasil, no Estado do Espírito Santo, a primeira experiência das escolas com Alternância, chamada de Casa Familiar Rural (CFR), posteriormente esse modelo foi distribuído por todo o Brasil, incorporando características próprias de cada região (Nossela, 2014).

desconhecido por parte de alguns docentes e as descobertas de conhecimento levantadas e compartilhadas entre os jovens locais insinuavam um novo espaço passível de observação, que desvelaria as redes sociais e de trocas materiais e simbólicas entre a comunidade escolar e a comunidade local.

No que respeita à minha aproximação aos campos conceituais chave desse trabalho – ruralidade, juventude e escola –, posso dizer que já dispunha de um certo percurso no que tange a vivenciá-los, mas nada perto das exigências de uma abordagem à luz da etnografia. Evidentemente que já fui ou sou jovem, isso depende da medida ou parâmetro que usamos para analisar essa categoria. Numa juventude não muito distante, no oeste catarinense, considerava-me uma jovem do movimento estudantil, participei durante muitos anos da Pastoral da Juventude da minha cidade, que até hoje possui vínculo estreito com a Pastoral da Terra e, por sua vez, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, com a organização Via Campesina e com o Movimento Campesino. Foi através do convite desses movimentos sociais que tive oportunidade de participar em 2015 do I Congresso Nacional do Movimento dos Pequenos Agricultores, em São Bernardo do Campo, São Paulo, época em que pareciam existir expectativas de transformar a realidade da agricultura familiar com a vigência de um governo federal que insinuava adotar políticas para as múltiplas e diferentes expressões das populações do campo.

Também sou professora e meu contato com a juventude é diário. Como registrei no capítulo anterior, nasci e cresci em uma região rural. Foi no contato com o mundo urbano na cidade de Porto Alegre que recebi o adjetivo de “colona”, principalmente pelo sotaque e por um certo tipo de coloquialidade discursiva. No primeiro momento não entendi muito bem o que aquilo significava, afinal de contas nasci e fui criada no espaço urbano de uma cidade pequena (que por vezes se confunde com o espaço rural). Até então, para mim como nativa da região, colono era aquele que lidava com agricultura e a criação de animais, (apesar do conotativo de colonizador europeu também aparecer por essas bandas, como, por exemplo, no caso da estátua com nome de “O Desbravador”, erigida no centro da cidade de Chapecó, que sugere a figura do “colono destemido que desbravou terras selvagens” tornando-as “produtivas e prósperas”), mas entendia que aquela não era a referência de colona adjetivada a mim.

Também não considerava um problema o adjetivo. Afinal, passei boa parte da infância com minha avó visitando casas de parentes que viviam na zona rural.

O que quero enfatizar com meu posicionamento é que primeiro conheci o meu campo de forma muito familiar como nativa, e somente depois é que a possibilidade da investigação analítica sobre ele se estabeleceu. Em outros termos, o que enuncio é a constituição de um percurso da familiaridade ao distanciamento, culminando com a leitura de alguma literatura sobre sociologia e antropologia das sociedades camponesas, sugeridas pelo meu orientador. Entre essas leituras, Ellen Woortmann (2004) auxiliou-me no que diz respeito a afastar-me de noções familiares para compreender as muitas interpretações conferidas à noção de “colono”. Com essa base, pude identificar relações, mesmo que assimétricas, entre o rural e o urbano, quando, por exemplo, eu (que não sou “colona”) sou definida como “colona” em relação ao outro, que necessariamente não é colono, mas sim, um sujeito da “cidade grande”. O rural e urbano existem sempre em relação um com o outro, exatamente em uma relação que formula as diferenças.

Ao estudar a imigração alemã no Sul do Brasil, Woortmann se defronta com uma teia de significados relacionados à categoria “terra”, entre elas o termo *Kolonist*, “equivalente ao termo brasileiro ‘colono’, e inicialmente utilizado como ‘imigrantes destinados à agricultura’ numa *Neues Land*” (Woortmann, 2004: 28)⁷. Depois, já no Sul do Brasil, o termo passa a ser utilizado para “camponeses parcelares e não trabalhadores de *plantations*” (Woortmann, 2004: 31). Para aqueles que atualmente se autodesignam “colonos” a autora, observa duas dimensões de significado para o termo: por um lado, colono identifica aquele que trabalha a terra e produz alimentos, e por outro, aquele que abre novas fronteiras agrícolas em terras desconhecidas. Ou seja, o termo “colono” aparece associado à terra, à família e a processos migratórios. Junto à “terra” e à “produção familiar”, que são temas principais para compreender o *ethos* do “colono” teuto-brasileiro, a autora aborda ainda o tema da “qualidade de vida”. Para a autora, o imigrante que chegou à região Sul e posteriormente migra para o Oeste de Santa Catarina, compreendia “qualidade de vida” como “aspiração por liberdade, simbolicamente representada pela propriedade da terra, condição de autonomia”

⁷ Segundo Woortmann (2004: 24) *Neues Land* (trad.: “terra nova”), para os emigrantes, “refere-se à América como um todo, a um Novo Mundo, fundamentalmente distinto do espaço europeu onde viviam”.

(Woortmann, 2004: 63), algo distinto do antigo mundo europeu das relações de servidão e dependência. Além desse sentido, Ellen Woortmann traz ainda suas considerações sobre o significado de “terra boa”, ligado à expectativa dos imigrantes, e manifestada em seus descendentes, relacionada à qualidade do solo, do relevo e de sua adequação ao trabalho e à produção familiar. “Terra boa” seria aquela que, inicialmente em estado “selvagem”, não cultivada, a partir da transformação pelo trabalho, seria transformada em terra de cultivo. Esse aspecto de alteração do ambiente através do trabalho faz parte de uma lógica de “transição da natureza para a cultura” (Woortmann, 2004: 55), ou seja, do “estado selvagem”, transmutado por um processo civilizador.

O planejamento desta pesquisa, além das leituras bibliográficas, também aproveitou as facilidades da minha inserção enquanto professora, possibilitando a introdução do trabalho de campo na programação da rotina de trabalho como educadora. Essa condição viabilizou um exercício etnográfico que buscou captar os movimentos dos arranjos sociais e o efeito da interação dos atores sociais pesquisados através do olhar “de perto e de dentro” (Magnani, 2009). Não obstante, essa pesquisa junto aos estudantes jovens camponeses, ultrapassa o mundo acadêmico, pois foi conduzida durante o exercício profissional como professora na EEB Nereu de Oliveira Ramos em 2021. Possivelmente, para o grupo estudado, a minha circulação enquanto pesquisadora não passou despercebida. No entanto, acredito que na compreensão da comunidade escolar, a pessoa com que dialogavam e viam em mim está mais para condição de professora do que de pesquisadora.

Assim, recorrendo a essa situação de proximidade com os estudantes que participam da “escola do campo”, no ano de 2021, e interessada em compreender a lógica nativa que pudesse subsidiar o reconhecimento do que seria “qualidade de vida”, detive-me nas interpretações dos jovens do oitavo e nono anos da EEB Nereu de Oliveira Ramos. Com eles, meninos e meninas de 13 a 17 anos de idade, realizei em sala de aula exercícios de exploração induzida, pouco estruturada, a partir de perguntas genéricas que pudessem ser replicadas e reformuladas por eles mesmos.

Os testemunhos que emergiram e mais se reiteraram, nos termos do reconhecimento do que lhes sugeri pensar como “qualidade de vida”, por parte dos estudantes do oitavo e nono anos, centraram-se no tema das relações familiares e na de

suas moradias, esta última, ao que percebi, comparável à “noção de *Stammhaus* entre os teuto-basileiros”, identificada pelos estudos de Woortmann (2004: 32), como aquilo que inclui “a terra, e não apenas a edificação”, assim como, a importância da saúde com o corpo, através da alimentação e do contato com a “natureza”. Nesse último caso, a ideia de “saudável” agrega traços de um discurso contemporâneo sobre a química dos alimentos e da “pureza” destes últimos quando produzidos sem aditivos, mas parece subordinar-se, antes, ao valor tradicional de um vínculo direto com a “terra” e ao conhecimento do trabalho a ela aplicado, do que com valores neosanitaristas de uma “agricultura orgânica”.

Para um estudante do oitavo ano, qualidade de vida “é ter uma moradia boa, ter a família unida, alimento, amizades e saúde”, para uma estudante do nono ano, “é poder conquistar as próprias coisas, tendo muita saúde, podendo ficar com a natureza; também estar com a família e amigos, aproveitando o máximo com eles”. Para outra ainda, qualidade de vida está relacionado à “pessoa que possui saúde, que tem condições de se alimentar bem, que tem a família perto, em alguns casos ter dinheiro, um lar/lugar para morar”. Para ainda outro aluno significa “ter saúde, ter uma vida saudável, viver bem com a natureza”.

Expressões como essas recolhidas tendem a convergir para a vinculação da “qualidade de vida” com a “natureza”, na qual transparece uma expectativa de tranquilidade e contato com a fauna e flora do entorno espacial, ao que se deve acrescentar o uso do solo para produção de alimentos “saudáveis”. Para ainda outra estudante do oitavo ano, pode-se encontrar qualidade de vida morando na zona rural “nas árvores, nos animais, na paz que isso transmite, nos alimentos que plantamos e colhemos”. Da mesma forma, para ainda outra aluna, a “qualidade de vida” em viver no interior está nos “alimentos saudáveis, sem agrotóxicos, no ar puro, na natureza”. Na opinião dessa jovem “a zona rural de Guaraciaba é bem limpa, tem bastante frutas, sem agrotóxicos, o que gera uma saúde melhor”.

Outra expressão que igualmente foca no cultivo de alimentos, mas acrescenta a essa ideia a de qualidade de vida, é o regime de convivialidade presente nas comunidades rurais, consagrada pelos laços de união. Para dois dos alunos provocados, morar no interior de Guaraciaba expressa qualidade de vida na medida em que aí é

possível reconhecer a “união entre as comunidades” e “a boa convivência entre a maioria das pessoas e no trabalho”. Uma outra aluna ainda retomou a noção da importância da família, relacionando-a com o trabalho na propriedade agrícola. Para ela, qualidade de vida no interior de Guaraciaba significa “ver uma família sair ‘todos juntos’, se unirem para trabalhar no campo, ter uma propriedade organizada e limpa”. Outros, ainda, entendem qualidade de vida a partir do olhar de moradores do campo que se confrontam com a cidade. Assim, para uma das alunas provocadas, a qualidade de vida, para si como para seus familiares está “na saúde, que a gente planta a maioria dos nossos alimentos; na natureza, que podemos descansar ao som dela, e não os barulhos da cidade”. Por fim, para outro dos alunos provocados, “qualidade de vida em Guaraciaba... é melhor, é bem calmo e também não tem barulho de carro como na cidade”.

Numa primeira aproximação, as reações dos alunos sobre o entendimento da ideia de “qualidade de vida” parecem apontar para o mesmo imaginário da “terra boa” dos colonos teuto-brasileiros observados por Ellen Woortmann. Mas aqui, o resultado do processo civilizador parece se expressar sob a forma de uma certa expectativa de harmonia: familiar, ambiental e sanitária, mediada pelo trabalho da terra.

Conforme o andamento da pesquisa em campo, algumas descobertas me levavam a eventos entrecortados por ocorrências em diversos planos, nos quais o foco ora era a “escola do campo” e os jovens que fazem parte dela, ora a comunidade rural local e a comunidade escolar. Por sua vez, cada novo fragmento de relato e conversas com professores e jovens estudantes da EEB Nereu de Oliveira Ramos, levavam-me a novos questionamentos. Foi então quando fui desafiada pelo meu orientador a apresentar a comunidade rural a qual estava observando atentamente, através de um tipo de “história da região” (Castro, 2013: 37), onde busco “fatos específicos do processo de ocupação fundiária da região” (Castro, 2013: 38) em relação com a região do oeste catarinense e com a própria comunidade escolar.

O município de Guaraciaba, onde se encontra a escola objeto das minhas observações, localiza-se na microrregião do Extremo Oeste de Santa Catarina, categoria geograficamente estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Extremo Oeste Catarinense é formado por vinte e um municípios, dez deles

possuem fronteiras territoriais com Argentina. Essa região, que atualmente é caracterizada por pequenas propriedades familiares, já foi cenário de muitos conflitos pela demarcação de seu território (Piazza, 1925; Cabral, 1987).

Até o final do século XIX esse território era habitado principalmente pelo grupo indígena Kaingang. No entanto, ainda no período colonial, passou a ser disputado pelos impérios de Portugal e Espanha. Posteriormente, os Estados independentes de Brasil e Argentina, herdaram dos governos luso-espanhóis essa disputa territorial. Em 1895, quando anexado ao Brasil, o conflito permaneceu entre os estados de Paraná e Santa Catarina. Foi somente a partir da Guerra do Contestado, em 1916, que os limites das fronteiras a oeste do Estado se estabeleceram definitivamente. Depois, migrantes gaúchos, principalmente de origem italiana e alemã, colonizaram essa região (Woortmann, 2004).

Quem eventualmente fizer uma pesquisa sumária em um buscador na internet, encontrará a descrição histórica desta microrregião, feita pelo Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), nos seguintes termos:

“A efetiva ocupação deste território está associada aos ciclos econômicos da pecuária, erva mate e madeireiro. O declínio do extrativismo madeireiro fez com que o perfil econômico da região fosse gradativamente redesenhado, abrindo espaços para a agropecuária⁸.”

Entende-se aqui que esse tipo de descrição se reporta inerentemente à população nacional (ou neonacional) brasileira, e considera tão apenas a ocupação econômica – e em termos muito específicos –, já que a região há milênios (a partir de 8 a 10 mil anos atrás) sempre foi *efetivamente ocupada* – boas sínteses recentes a esse propósito podem ser encontradas em Dmitruk (2006), Carbonera (2013) e Schmitz (2013).

Dentre os municípios que compõem a microrregião do Extremo Oeste Catarinense, a maior cidade é São Miguel do Oeste. Sua população é estimada aproximadamente em 41.000 habitantes⁹, sendo esta também a cidade onde nasci e

⁸ Cf. <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Macrorregiao%20-%20Extremo%20Oeste.pdf>. Consultado em: 25/09/2022.

⁹ Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-miguel-do-oeste/panorama>. Consultado em: 25/09/2022.

resido. Guaraciaba, por sua vez, possui pouco mais de 10.000 habitantes¹⁰, e faz divisa com o território do município de São Miguel do Oeste. Essas cidades estão no centro de uma região que pode ser considerada rural, segundo os critérios que a seguir apresento.

Tal como assinala Abramovay (2000: 25), o critério relevante para determinar se uma região é rural é o reconhecimento da dinâmica que a sua vida social estabelece “tanto com as grandes cidades com que se relaciona, quanto com o núcleo urbano imediato em torno do qual se organiza”.

Partindo de São Miguel do Oeste, para se chegar à entrada da cidade de Guaraciaba é preciso percorrer um pouco mais de 13 km pela BR-163, a enorme rodovia de mais de 3.500 Km de extensão, cuja construção iniciou-se em 1970, no governo militar do general Médici, e que liga a cidade de Tenente Portela, no extremo noroeste do Rio Grande do Sul à cidade de Oriximiná, no Pará, cruzando quase todo o oeste do país. Um dia aqui também começava o “Brasil Grande”.

Do trevo de Guaraciaba se enxerga um grande portal que passa por cima da via. Neste portal, como muitas vezes ocorre no cenário rodoviário catarinense, está escrito, em letras destacadas, o nome da cidade e seu significado: “Raio de Sol”, que dizem derivar do tupi antigo. Como é comum na porção oeste – de ocupação nacional tardia – da região meridional do Brasil (incluindo o oeste paulista), também aqui fez-se uso, de forma estranhamente postiça, de uma toponímica tupi (Dick, 1990; Navarro, 2020), para uma nova forma urbana implantada em uma área de antiga ocupação jê (dos Kaingang, que ainda hoje ocupam a Terra Indígena Xapecó, a cerca de 90 Km a leste de São Miguel do Oeste)¹¹. Em 1945, quando ainda era distrito de São Miguel do Oeste, Guaraciaba ganha seu nome do padre Aurélio Canzi, por ocasião da primeira celebração religiosa no local. O desmembramento deste território daquele de São Miguel do Oeste ocorreu em 1961, oficializando a criação do município (Grassioli, 2011).

Atualmente, segundo o *site web* da prefeitura de Guaraciaba, a economia local é bastante diversificada. Os setores de atividade são: indústria, comércio, prestação de

¹⁰ Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/guaraciaba/historico>. Consultado em: 25/09/2022.

¹¹ Indício do arbitrário da designação toponímica é também o fato de que existe no Brasil outro município de Guaraciaba, localizado no leste do Estado de Minas Gerais, assim como Guaraciaba do Norte, no Estado do Ceará.

serviços e agricultura¹². O município possui densidade demográfica de 30,5 habitantes por km², sendo que 40% da população residem no meio urbano e 60%, residem no meio rural. A população do meio rural de Guaraciaba, quase em sua totalidade vive em pequenas propriedades e do sustento provido pela agricultura familiar. Jan Douwe Van Der Ploeg sugere um conceito abarcador para articular o perfil sócio-econômico-demográfico com que aqui nos deparamos: a noção de agricultura camponesa na forma de unidades agrícolas familiares que estabelecem vínculos de colaboração com agricultores vizinhos, que cultivam alimentos para os mercados locais, regionais e nacionais, evitando “altos níveis de dependência financeira dos bancos” e trabalhando com baixos níveis orçamentários, “devido ao seu modo proto-agroecológico” (Ploeg, 2021: 25).

Guaraciaba conta com 40 comunidades rurais que também são identificadas por seus moradores como “linhas”. Segundo Woortmann (2004), a expressão “linhas” referia-se aos caminhos ou “picadas” abertas pelos colonos quando de sua instalação nas primeiras décadas do século XIX no Sul do Brasil, e auxiliavam nos limites das terras camponesas. Mais tarde, segundo a autora, esses limites foram reordenados a partir de acidentes naturais geográficos, estabelecendo ainda mais arranjos espaciais e subdivisões territoriais.

A Escola de Educação Básica Nereu de Oliveira Ramos, espaço deste estudo, localiza-se em uma dessas comunidades da zona rural, especificamente na Linha Sede Menegazzo. Segundo um morador próximo, a comunidade Sede Menegazzo, recebeu sua designação por conta do sobrenome em comum de muitas famílias que residiam nessa localidade. No entanto, as pessoas com quem conversei, ao identificarem o local, o chamam de Linha Sede Flores, trocando propositalmente ou então confundindo a delimitação das fronteiras. Assim como nos estudos de comunidades rurais feitos por Comerford (2005), nem sempre as delimitações territoriais institucionalizadas orientam os moradores locais. O que parece é que Sede Menegazzo acaba sendo subtraída da apresentação destes moradores, parecendo fazer mais sentido a eles, apontar logo de uma vez, Sede Flores. O que de certa forma parece explicar a troca de referência é que Sede Flores, em termos de estrutura, é um pouco maior, no sentido de ter um pequeno

¹² Cf. <https://guaraciaba.atende.net/cidadao>. Consultado em: 25/09/2022.

centro com concentração populacional, tendo inclusive uma relativa autonomia em relação a alguns estabelecimentos comerciais do centro urbano do município.

Para chegar até a escola são aproximadamente 8 km, partindo do centro da cidade de Guaraciaba. A saída do espaço urbano inicia pavimentada, corta o rio Índio através de uma pequena ponte e leva até a frente da capela São Pedro, na comunidade da Linha Índio, aonde o asfalto chega ao fim. Daí em diante ainda faltam 5 km até a EEB Nereu de Oliveira Ramos. Nessa área, relativamente rica e de alto IDH, a entrada no mundo rural ainda transmite a impressão de se adentrar em um espaço rústico. Lembro que me surpreendi à primeira vez em que percorri a localidade. Encontrei no caminho duas jovens, em torno de 17 anos, passeando, aparentemente muito a vontade, montadas em cavalos. Não era comum aos meus olhos ver aquela cena. Depois a imagem se tornou corriqueira. As meninas do oitavo e nono ano, em alguns dias de aula, combinavam trocar o transporte público, por suas montarias. Diferentemente do que se costuma esperar, por aqui, os jovens não chegam à escola com os pais ou em bicicletas, chegam utilizando transporte escolar ou transporte vivo. Quando vêm a cavalo, precisam avisar a escola com antecedência, chegam em grupos de três ou mais e “estacionam” seus “transportes” no campo de futebol. O cavalo é um presente ambicionado pela maioria dos jovens da escola.

O caminho intercala muitas subidas e descidas por estradas de terra argilosa de coloração vermelha, característica da região. Por aqui, a formação geológica é considerada montanhosa, o terreno não permite o uso “em linha” de muitos tratores, colheitadeiras ou ceifadeiras. Uma das consequências facilmente observáveis é que, por conta disso, a agricultura nessa região ainda não é totalmente mecanizada ou baseada em grandes monocultivos, como as regiões oeste dos Estados vizinhos. No entanto, é possível observar um aumento significativo de unidades produtivas do tipo empresarial, que utilizam cada vez mais mecanização e automação no que respeita à produção de leite, bem como “chiqueirões” e aviários, que produzem milhares de animais para abate, com destino já definido: o abastecimento dos grandes frigoríficos da região.

No caminho para a escola, passo por inúmeras propriedades. A maioria das casas possui um grande “pátio” externo com pomares e hortas. É possível observar a construção de pequenos açudes em muitas dessas propriedades. Entre cada conjunto

casa-pátio o que se avista na maior parte da paisagem são pequenas plantações que se alternam durante o ano, obedecendo às safras de milho e soja, além de poteiros para alimentação bovina. Em um determinado ponto deste trajeto também é possível enxergar as instalações de uma pequena usina de energia solar.

Ao observar o entorno da Linha de Sede Menegazzo e conhecer suas comunidades vizinhas, chamou-me a atenção que cada uma delas era marcada por semelhanças arquitetônicas. As comunidades por aqui comumente possuem escolas pequeninas, daquelas antigas e multiseriadas, abandonadas ou então transformadas em moradia. No centro de cada comunidade, é frequente encontrarmos bares e mercearias ocupando o mesmo estabelecimento, também conhecidos endemicamente na região como “bodegas”, um termo, sem nenhuma dúvida, de ascendência castelhana. Cemitérios também são corriqueiros nessa paisagem. O que os diferencia de comunidade para comunidade é o tamanho. Certa vez, ao passar em frente a um dos cemitérios do caminho, uma professora da escola que estava de carona comigo, exclamou jocosamente: “Comunidade boa tem que ter cemitério”. Acrescentando que quanto “mais forte” a comunidade maior o cemitério seria. Essa professora reside em uma cidade vizinha, com aproximadamente 2.000 habitantes. Na lógica local, a morte não parece se relacionar exclusivamente a um sentido de perda ou esvaziamento. Nessa perspectiva, Woortmann (2004: 38) lembra que a “terra” – aqui também compreendida como comunidade rural ou campo – “é tanto lugar dos vivos como dos mortos”, pois continua sendo a casa dos antepassados. Portanto, trabalho com a terra é também trabalho com a família e trabalho com a memória.

Ao subirmos o último morro de estrada de terra vermelha, antes de chegar à escola, avistamos, do lado direito da via, o cemitério da comunidade Sede Menegazzo. A EEB Nereu de Oliveira Ramos fica de frente para uma construção que reúne as características que logo acima indiquei: cemitério, bodega e escola antiga. Um do lado do outro. O cemitério é considerado pelos estudantes da escola como de porte grande. Nos termos da geografia local, ele indica que já cheguei à escola. Ao lado do cemitério, tem uma casa e, incorporada às suas dependências, uma bodega. No fim das aulas vespertinas e finais de semanas, esse bar costuma ser frequentado por alguns moradores das proximidades. Essa casa/mercado/bar possui uma pequena plantação de subsistência, de milho e mandioca que marcam a divisão com parte do terreno da escola.

Ao lado desta plantação fica uma estrutura antiga, daquelas escolas multiseriadas, que foi revitalizada e em 2021 ganhou conexões de internet sem fio. Por estar do outro lado da via, fica isolada da estrutura principal da escola. Essa pequena construção serve de sala de aula às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e fica bem de frente para a estrutura principal da EEB Nereu de Oliveira Ramos.

Um portão vermelho de correr marca a entrada principal. Esse portão, até agosto de 2021, permanecia com suas portas abertas inclusive em horários fora do expediente escolar, como à noite ou nos finais de semana. Ao ir até o local em alguns desses momentos, pude observar que todo o pátio da escola era acessível. O território da escola, mesmo aos fins de semana, era um espaço de muito movimento, crianças vinham com os pais ao bar e aproveitavam para brincar nos gramados e parques da escola. O que se evidencia é que o espaço físico da escola guarda uma notável organicidade com o regime de convivialidade rotineira da comunidade local. A “chacina na creche” no município de Saudades¹³, cidade próxima e também localizada na região oeste catarinense, marcou a mudança dessa rotina, fechando os portões permanentemente e trazendo a presença de um vigilante em horário escolar. A partir de então, para entrar nela é preciso antes se identificar.

No entanto, vigilante e identificação local figuram como redundâncias, pois parece difícil desenvolver relações de anonimato por aqui. Um dos motoristas da escola, por exemplo, contou casos de meus avós maternos, que conheceu em um dos muitos almoços compartilhados na casa de uma prima minha que mora no perímetro urbano de Guaraciaba. Renato M. do Carmo (2009: 275) afirma que “devido à menor densidade populacional e de circulação, qualquer pessoa que se desloca no espaço aldeão (residente ou forasteiro) é automaticamente identificado”. Para Carmo (2009), um indivíduo quase sempre será distinguido como conhecido ou não por seus observadores moradores locais. O que podemos apreciar nesta situação é que o espaço rural deve ser compreendido como um espaço de intensas proximidades, que a partir de suas especificidades, organizam a vida local. Tendo em vista esta circunstância, cabe somar a interpretação trazida pelo autor, que, tendo por base o binômio penetração/apropriação,

¹³ Cf. <https://noticias.r7.com/cidades/luto-saudades-sc-precisa-de-acao-coletiva-de-reconhecimento-da-dor-05052021>. Acessado em 08/10/2022.

detecta-se que o espaço rural é afetado por um conjunto de alterações resultantes do contato com a urbanização. No entanto, ao analisarmos essas alterações, é preciso ter em mente o risco de generalizar tais processos, em especial por não se poder presumir uma visão uniforme de absorção e apropriação de lógicas complexas e contraditórias, quando elas interagem com o contexto local e são reinterpretadas segundo a lógica dos nativos (Carmo 2009).

A estrutura edificada da escola é bem pequena. Seu formato lembra a imagem de uma ferradura. Da entrada, costeada por canteiros de plantas, onde fica o portão da escola, vemos as duas pontas desta “ferradura”. São dois prédios térreos, que abraçam um jardim com palmeiras fênix, pés de suculentas e buchinhos, demarcando o território das plantas. Esse jardim com frequência passa por manutenções feitas pelos estudantes do oitavo e nono anos. Além de dividir as duas alas, ele as acompanha até a área coberta da escola, que por sua vez, encontra o prédio que compõe a parede que une as duas alas. Ao entrarmos pelo corredor da ala direita, existem três salas de aulas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental e também às turmas de pré-escolar que se alternam nos turnos matutino e vespertino. No total são 76 crianças de diferentes comunidades que frequentam essas modalidades de ensino.

A próxima porta abre para a sala de professores. É uma sala grande, com computadores e impressora, ar condicionado, televisor tela plana, com antena parabólica e sofás, onde professores, que são de municípios vizinhos, descansam nos intervalos dos turnos de trabalho. No centro da sala há uma mesa grande para estudo. Todos os professores possuem espaços de armários para guardar seus materiais e também acesso a todos os demais armários que guardam materiais de papelaria da escola. Além do recurso digital (grupos sociais da rede social WhatsApp), nas paredes da sala há quadros onde semanalmente são registrados recados e anotações que atualizam os funcionários a respeito da rotina escolar. Tudo sugere uma escola com conforto tecnológico e bons recursos acessíveis aos funcionários. Fato é que existe uma certa organização do ambiente que disponibiliza o acesso e uso aos bens, de forma autônoma pelos professores e na maioria das vezes por estudantes também. Além do mais, escolas que oferecem um ambiente de trabalho com esse, com conforto material e tecnológico no cenário público brasileiro são raras. Aqui os recursos materiais que chegam são, na maioria das vezes, coletivizados, bem como seu cuidado e reparo.

Na ala esquerda da escola, a primeira sala, mais próxima à entrada, alterna seu uso como sala de aula do nono ano e sala de informática. Ocasionalmente, esse espaço também recebe outras turmas, que utilizam a sala como cinema. Ali existe uma televisão de tela plana com acesso a serviço de *streaming* digital. Quando esse serviço é utilizado, o nono ano migra para a sala de aula dos que ocuparam sua sala. Nota-se que o espaço físico é pequeno e contempla momentos e funções diversificadas, além de exigir organização e colaboração dos atores em cena. Esse espaço ainda serve para momentos de descanso e recreação dos estudantes do oitavo e nono anos que participam da escola do campo. De quarta a sexta-feira, após o encerramento das aulas do período matutino, eles almoçam na escola e permanecem para o turno vespertino. Ao terminarem de comer, seguem para essa sala onde assistem a filmes e seriados, ficam na internet, nos celulares e *notebooks* da escola. Alguns também optam por dormir ou descansar até o retorno das aulas à tarde. O acesso a toda essa infraestrutura ao alcance dos estudantes, sugere a imagem de um mundo tecnológico privilegiado para uma escola pequena de comunidade rural, e não obstante, ao mesmo tempo, sendo ela uma estrutura pequena e compacta, transmite a ilusão de que tal infraestrutura seja facilmente factível de reprodução.

Junto dos estudantes, nesses horários diferenciados fica a orientadora de convivência, novo cargo implementado com a política de educação do campo. Durante os intervalos para o lanche, o almoço e “janelas” entre uma aula e outra, ela acompanha os alunos. Os motivos dessa permanência tão próxima são diversos: cuidar para que o namoro entre os adolescentes não passe de limites bem estipulados pela escola, promover algumas atividades em alguns intervalos e controlar os corpos no que diz respeito aos novos hábitos de enfrentamento da covid-19. Parecem emergir aqui a lógica da fiscalização/controle e do cuidado, terrenos de delimitações sutis que necessitam um olhar mais apurado. Ironicamente, por meio de um exercício de controle, fiscalização e cuidado, a orientadora de convivência adquiriu ao longo do tempo familiaridade com os estudantes.

Certa vez, a orientadora de convivência relatou-me uma excessiva regularidade do uso do *notebook* por uma das alunas do oitavo ano durante o intervalo do almoço. Além da regularidade, percebeu ainda que a estudante se arrumava, sentava afastada dos demais, posicionando-se de forma a impossibilitar que fosse possível enxergar a tela do

seu *notebook* e, por consequência, o que fazia nele. Estranhando o comportamento, chamou a jovem para uma conversa, que resultou em confidências. A aluna apresentou à professora um *site* de relacionamento que, segundo ela, estava de moda entre os jovens no momento, contando que conversava com rapazes de outros países durante os intervalos após o almoço. Situações como essa indicam a chegada da sociabilidade digital a um espaço antes regido pela interação face-a-face, com todas as suas consequências ainda não extamente mensuráveis.

Seguindo o corredor do prédio à esquerda, temos mais duas salas de aula, além da sala de aula/informática. Nessa ala ficam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Em 2021 eram 39 estudantes do sexto ao nono ano. Somando-se a esses alunos os das demais modalidades de ensino na escola, o número total chega a aproximadamente 105 estudantes. No fim das duas alas e do jardim central há uma área coberta que liga aos demais espaços do prédio dos fundos. A área coberta abriga duas mesas de ping-pong, uma de pebolim e uma pequena piscina de bolinhas frequentada somente pelos alunos menores. Nesse ambiente também estão às mesas para os lanches e almoços. Este é o local onde a maioria dos estudantes permanece durante os intervalos. A saída para o lanche se faz por ordem geracional, dos menores para os maiores. Esse formato serve para evitar aglomerações no momento da alimentação, organizando o pequeno espaço para uso coletivo.

No bloco dos fundos se encontra a Secretaria, onde trabalham o assistente de educação e a diretora, além de uma pequena biblioteca. Também ali fica a cozinha dos funcionários, um local utilizado por todos os trabalhadores e, muitas vezes, por estudantes, aparecendo como referência de ponto de encontro para todos da escola.

Ao sairmos do prédio, à esquerda, temos uma ligação coberta que vai até o ginásio da escola. Um ginásio novo e simples, sem banheiros ou arquibancadas. No ginásio acontecem as aulas de educação física e as aulas da escolinha de futsal masculina e feminina, muito esperadas pela maioria dos estudantes da escola. Do lado direito do ginásio fica o campo de futebol e, na sua frente, do lado direito dos prédios da escola fica o pomar, com espécies variadas de frutas, distribuídas ao longo de um gramado, de livre acesso à comunidade escolar. No canto direito do pomar da escola encontra-se a área de compostagem, ladeada por um dos espaços que mais recebeu

cuidados pela escola durante o ano de 2021: o horto medicinal. Assim como o pomar, esse espaço é significativo para a realização das aulas práticas do novo currículo baseado na metodologia da Pedagogia da Alternância.

O horto medicinal parece ser um espaço de estima para todos da escola. Diversas vezes escutei funcionários locais elogiando-o e afirmando não existir nenhum horto medicinal na região comparável ao que existe na EEB Nereu de Oliveira Ramos. Esse local vem sendo utilizado desde 2016 em parceria com a Epagri (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina). Ou seja, muito antes da EEB Nereu de Oliveira Ramos ser pensada sob a forma de uma política de educação para populações camponesas, as práticas que valorizavam a agricultura já ocorriam na instituição. Durante este período, além de feiras escolares em que a EEB Nereu de Oliveira Ramos apresentou seus trabalhos, ela participou, em 2019, da Feira Agropecuária, Comercial e Industrial de Guaraciaba (Facig), em conjunto com o estande da Epagri, onde se apresentava o trabalho realizado até então pela escola.

Ao ser informada de que receberia a política de educação do campo, a EEB Nereu de Oliveira Ramos, além da parceria com a Epagri com a comunidade escolar e as comunidades rurais do entorno, também iniciou uma parceria com o banco cooperativo de crédito Sicoob, pelo qual recebeu investimentos financeiros para aquisição de uma caixa d'água de 12 mil litros, seguido do custeio de materiais de construção para o atual horto medicinal da escola. Esse espaço agora conta com uma estufa, uma construção pequena de alvenaria para guardar ferramentas, um pequeno roçado, canteiros retangulares que acompanham duas laterais do espaço e o canteiro circular¹⁴.

¹⁴ O canteiro circular é parte de um novo projeto da escola em parceria com a Epagri, chamado Relógio das Ervas Medicinais. Esta estrutura é formada por um pequeno canteiro redondo central da onde despontam outros doze canteiros em formato triangulares, lembrando pétalas, formando um círculo maior e exibindo uma coleção viva da diversidade de espécies contida no local. Em cada pequeno canteiro em formato de triângulo, foram plantadas espécies consideradas medicinais, com placas que informam o nome das plantas e os horários específicos de consumo para melhorar a eficácia dos benefícios de seu uso, o objetivo é reconhecer e tratar problemas e doenças nos seres vivos. Seguindo uma orientação de relógio, uma vasta variedade de plantas foi disposta no local, popularmente reconhecida pelos estudantes pelos seguintes nomes: tanchagem, gengibre, guacomão de deus, jambu, calêndula, centella asiática, sene do Brasil, estevia, erva doce, tomilho, artemisia romana, manjerição, orégano miúdo, alecrim, mil-

Ao final do ano letivo, a percepção das “melhorias físicas” na escola já era notável. As preocupações sentidas por parte da direção e professores, no início do ano, parecem ter sido substituídas, ao longo dos meses, por uma sensação de sucesso na implantação da “escola do campo” e das atividades realizadas pelos estudantes na nova matriz da Pedagogia da Alternância. Essa teia de relações detectada acabou tornando o caso da escola um exemplar para ser exibido publicamente em âmbito regional. O secretário de educação estadual publicou imagens do horto medicinal da EEB Nereu de Oliveira Ramos em suas redes sociais particulares, parabenizando as ações empreendidas. Também houve certo reconhecimento jornalístico nas redes de comunicações locais. Frequentemente a escola recebe visitas de figuras públicas estaduais e agricultores influentes nas comunidades rurais próximas. Tudo sugere que o aspecto positivo da introdução da “escola do campo”, visto por outros e para eles exibido, serviu como uma espécie de mensuração da qualidade dos trabalhos elaborados e realizados pela comunidade escolar da EEB Nereu de Oliveira Ramos.

Essa visibilidade despertou certo orgulho no ambiente escolar, estendendo-se para as comunidades próximas, onde os estudantes e seus familiares residem. Tal motivação levou à construção, em 2022, de um espaço externo com pergolados, bancos e plantas, confortável para rodas de conversas entre os jovens, atividade que foi acrescida à “escola do campo”.

Aqui encerro a descrição geral do espaço escolar que serve de cenário para a presente investigação, notando que a configuração física da escola objeto de análise não só é singular como também é singularmente privilegiada, frente ao que parece ser o cenário geral das escolas rurais no Brasil. Assim, pensar no processo de introdução da “educação do campo” numa situação dessas significa também pensar em um contexto bastante específico. No entanto, mais que o aspecto físico ou “socioeconômico”, a especificidade desse contexto precisa considerar a especificidade do mundo de significados em torno do imaginário sobre a terra, o trabalho, a convivência e as expectativas de um *viver bem* (ou “com qualidade”) nesta porção do mundo rural.

em-rama, xambá, fel de índio, boldo do reino, pulmonária, violeta de jardim, hortelã branca, cavalinha, sálvia do rio grande, funcho, malva comum, chapéu de couro, periquito vermelho, melissa, capuchinha, capim cidreira fino, erva de santa maria, bardana, erva-luíza, batata yacon, poejo-miúdo, boldo baiano, babosa pintada, alcachofra, pariparoba.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ATORES DO CENÁRIO ESCOLAR

Pretendo neste capítulo descrever o arcabouço administrativo não apenas da unidade escolar de que vinha tratando como objeto de minhas observações, como também de sua organização em torno da chegada da Política de Educação do Campo. Como insinuei antes, é por meio do seu discurso da valorização da formação escolar, por parte dos docentes e familiares, que se enfatiza a atuação dos jovens em suas propriedades como possível cenário de continuidade do trabalho familiar. Analiso ainda os conflitos que se sucederam à implantação da rotina escolar disposta pela metodologia da Alternância.

Se olharmos através dos números, Guaraciaba apresenta-se como um município que parece priorizar o sistema de educação. Existem seis escolas públicas no seu território. Somente uma entre elas oferece ensino no nível médio, as demais, oferecem vagas apenas para o ensino fundamental dos anos iniciais aos finais. Duas escolas localizam-se no perímetro urbano do município, incluindo a de ensino médio. As outras quatro, estão edificadas na zona rural, onde também vive a maior parte da população dessa cidade. Uma delas pertence à administração escolar do Município, e três à administração estadual, entre elas a EEB Nereu de Oliveira Ramos. Ao observarmos essa escola com base em sua organização administrativa, podemos perceber algumas notáveis particularidades frente às demais unidades escolares de Guaraciaba.

A municipalização de parte de sua administração e a participação da comunidade na sua gestão é uma de suas peculiaridades. A escola, desde o ano de 2011, estabeleceu uma administração compartilhada entre a Secretaria do Estado da Educação (SED) de Santa Catarina e a Secretaria de Educação do Município de Guaraciaba. Desde então, a rede municipal de educação ficou responsável pelo pré-escolar e pelos anos iniciais do ensino fundamental; e a rede estadual, pelos anos finais. No que tange à dimensão hierárquica institucional, no entanto, a EEB Nereu de Oliveira Ramos obedece às normas estabelecidas pela Coordenadoria Regional de Educação de São Miguel do Oeste, uma entre as 37 coordenadorias submetidas à administração da SED de Santa Catarina.

A diretora, com auxílio do assistente de educação, coordena todas as pessoas e atividades que concernem e participam dessa instituição. No ano de 2021, além dos representantes da comunidade rural do entorno e das famílias dos estudantes, também faziam parte da escola 115 estudantes regulares (76 da rede municipal e 39 da rede estadual) e mais 44 trabalhadores com vínculos contratuais que se discriminam em municipais, estaduais e terceirizados.

A EEB Nereu de Oliveira Ramos compreende um quadro de trabalhadores diversificado e amplo para atender as demandas dos seus estudantes. Entre os funcionários que trabalham na rotina da escola e que não atuam como docentes, além da diretora e assistente de educação, a instituição conta com um vigilante, três motoristas de ônibus escolar, uma servente, uma merendeira, dois professores da escolinha de futsal e duas estagiárias secundaristas. A maioria dos funcionários municipais reside na área rural de Guaraciaba. Já os professores estaduais, deslocam-se diariamente de municípios vizinhos à cidade para o trabalho, a maior parte destes é moradora de São Miguel do Oeste e completa sua carga horária de aulas nessa escola. A EEB Nereu de Oliveira Ramos favorece certo volume de circulação de transeuntes na comunidade Sede Menegazo, tanto dos moradores locais como das pessoas de comunidades rurais vizinhas ou cidades próximas.

Aqui, como na generalidade das escolas brasileiras, a atuação profissional na educação sofreu um “processo de *feminização* do magistério” (Louro, 2004). Os docentes são na maioria professoras: 17 delas entre os 20 docentes, nove destes são professores que seguem o calendário escolar do município e os outros onze, incluindo eu, seguimos o calendário escolar da SED de Santa Catarina. Dentre as professoras estaduais, está a orientadora de convivência, novo cargo na rotina escolar, que tem como principal função acompanhar os jovens do oitavo e nono anos durante intervalos como o almoço, ou períodos de “janela” entre uma aula teórica e outra, assim como nas aulas práticas que fazem parte da “escola do campo”.

Esse novo cargo decorre de outra particularidade reconhecida na EEB Nereu de Oliveira Ramos, que é a implementação, no ano de 2021, da Política da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, métodos que pretendem orientar a prática das

ações desenvolvidas pelos estudantes do oitavo e nono anos, e que alteraram o cotidiano escolar.

A educação do campo no âmbito do Estado de Santa Catarina se institucionaliza legalmente no ano de 2014 com a Proposta Curricular de Santa Catarina e posteriormente em 2015, com a criação do Plano Estadual de Educação. Esses dois documentos, junto com várias outras resoluções e uma apresentação geral, compõem o *Caderno de Política de Educação do Campo*, uma brochura distribuída nas unidades escolares do Estado para os professores, como material para subsidiar a implantação do programa de “educação do campo”.

Essa cartilha apresenta a Política de Educação do Campo no Brasil como tendo nascido “das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária” (Rocha & Alves, 2018: 13). Essa apresentação também lança mão, por exemplo, de uma formulação da professora da UnB e especialista em Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável, Mônica Castagna Molina, que participou das Pesquisas Nacionais de Reforma Agrária (PNERA) ao começo e final das gestões federais do Partido dos Trabalhadores, na qual se sintetiza que — ao menos até a redemocratização do país nos anos 80 do século passado — o tipo de atividade educativa exercida nas zonas rurais era uma educação rural que seguia os “princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Molina *apud* Rocha e Alves, 2018: 13). Esse tipo de interpretação macrodeterminista, que já teve (e em certa medida ainda tem) largo curso nos estudos brasileiros sobre campesinato, é, na verdade, por demais generalista e dificilmente elucida a interpretação das especificidades.

Já há mais de quarenta anos os estudos de Otávio Velho (1979) e seus alunos sobre fronteira agrária e campesinato introduziam matizes consideráveis sobre o quadro geral do ordenamento dito “capitalista” do campo, em contraposição, por exemplo, à perspectiva de José de Souza Martins, que é talvez a que melhor encarne aquela linhagem generalista (Fausto, 1987). No sentido contrário, para o caso da escola rural, pode-se aventar até mesmo a predominância do fenômeno do patronato (Pitt-Rivers, 1971; Lanna, 2009), pelo qual o aprendizado “das letras” pelas crianças camponesas,

nas escolhinhas estabelecidas pelos proprietários de terra, conformava parte de um dom que reforçava os vínculos de dependência pessoal (Leal, 1948). Daí até o “capitalismo” há um longo caminho, onde as conexões nunca são imediatas e automáticas.

Generalismos como o da fórmula mencionada, na verdade, fazem parte daquele rol de proposições macrofuncionalistas que, como mencionei no capítulo inicial, José Madureira Pinto recomenda que sejam rejeitadas quando se pensam as coletividades rurais. Para permanecer ainda na minha referência mais usual, a crítica de José Madureira Pinto (1977) parte dos estudos de Maurice Godelier para incidir, na verdade, sobre os limites do “neofuncionalismo” da ecologia cultural, mas casualmente pode ser aplicada também à própria perspectiva marxista:

“Trata-se, segundo ele [Godelier], de uma orientação teórica (claramente substantiva neste caso) que, apoiada num materialismo mecanicista, tende a reduzir as complexas articulações entre a actividade económica e o conjunto das relações sociais a um determinismo tecnológico estreito — as próprias relações económicas se reduzem, nesta perspectiva, aos processos técnicos de adaptação ao ambiente natural e biológico e as culturas humanas a parcelas de ecossistemas em que o homem é tido como uma espécie natural —, tornando-se, por conseguinte, incapaz de dar conta de fenómenos tão importantes como, por exemplo, o do carácter dominante, em certas sociedades ‘primitivas’ e ‘rurais’, das relações de parentesco ou político-ideológicas” (1977: 815-816).

A negação do termo *rural* no âmbito legal acontece apenas em 2010, onde é substituído definitivamente pela palavra *campo* (Luther, 2019). “Campo”, na legislação brasileira, mais que um perímetro não urbano, passa a incorporar todos os ambientes que envolvem agricultura, pecuária, minas, florestas, pesqueiros, populações caiçaras, extrativistas e ribeirinhas (Rocha & Alves, 2018: 13). Para Mauro W. B. de Almeida (2007), as teorias do campesinato são parte de um modelo histórico modernizador, usado como conceito para unificar diversas narrativas agrárias. O que se poderia entender como campesinato contemporaneamente, segundo Almeida (2007), são essas “manchas culturais” como parte de uma construção do culturalismo agrário interessado em implicações políticas:

“Pois a construção de culturas camponesas dotadas de peculiaridades (...) pode funcionar como arma política para a reivindicação de direitos fundiários, jurídicos, educacionais e de outros (...). A cultura liga por assim dizer as pessoas à terra; dessa forma, grupos portadores de cultura ganham passaportes para direitos de cidadania. Identidades étnicas e culturais são armas que muitos grupos minoritários podem utilizar para se defenderem contra outros grupos mais fortes. (...) As noções de “cultura camponesa” ou de “civilização agrária” perderam a força do uso. Em seu lugar aparecem outras, como a de “populações tradicionais” em um sentido especial” (2007:159).

A Política de Educação do Campo, ao que parece, surge como tentativa de solucionar a presumível perda de potencial das especificidades culturais carreada pelo homogeneizante modelo escolar urbano/industrial quando estendido irrefletidamente às populações de zonas rurais. Uma coisa é reconhecer as potencialidades e problemas atinentes ao paradigma da “educação do campo”; outra é intervir, especificar e avaliar sua prática. Partindo dessa perspectiva analítica para tratar um caso educativo localizável naquela amplitude da “ruralidade”, Ricardo Cavalcanti-Schiell (2004) insiste na advertência metodológica de que são nas práticas sociais que as instituições subsistem e manifestam sua concretude, e não nas idealizações genéricas das políticas pedagógicas.

A Pedagogia da Alternância comporta diversas abordagens. Ora aparece como uma metodologia de ensino; ora, como forma de organização escolar; e em outros momentos ainda como procedimento pedagógico. No entanto, ela será explorada aqui conforme tem se manifestado no cotidiano escolar da EEB Nereu de Oliveira Ramos: como uma prática educacional.

Historicamente, a Pedagogia da Alternância surgiu no início do século XX como uma necessidade imposta aos agricultores familiares franceses, diante de uma educação rural que não privilegiava os conhecimentos locais e exigia o deslocamento de seus filhos para escolas localizadas nos centros urbanos. No movimento que se produzia pela continuidade dos estudos dos jovens rurais, muitos acabavam abandonando a perspectiva de viver e trabalhar na propriedade rural (Luther, 2019). A “educação do campo”, como política institucional, além da metodologia para ela desenhada, surge no

espaço escolar da EEB Nereu de Oliveira Ramos como um projeto no âmbito do ensino formal que se insinua sob uma lógica de “fora para dentro”. Ou seja, à diferença do que aparentemente se explicitava no caso francês, ela não surge como uma necessidade reclamada pelas comunidades locais, mas sim pela necessidade de efetivação prática do que prescreve uma legislação geral. Isso não necessariamente minora o seu reconhecimento no âmbito de uma luta social por direitos. A questão é: qual a concretude dessa luta e dos seus mecanismos, quais seus atores e que (ou se) direitos estariam sendo (ou não) especificados.

Não obstante, ao que tudo indica, o surgimento histórico da escola, enquanto organização ocupante de um espaço físico, esse, sim, seguiu uma necessidade muito semelhante àquela dos agricultores franceses do início do século passado. Uma moradora local e também antiga professora que trabalhou durante vinte anos na EEB Nereu de Oliveira Ramos, contou-me que na década de 1970 a educação local havia sido pauta de luta de um movimento articulado pelas comunidades rurais próximas, para que seus filhos não precisassem ir até a escola da cidade. Segundo a professora, agricultores de comunidades próximas se uniram para reivindicar uma escola, com ciclo de ensino do pré-escolar ao ensino fundamental, e demandaram um quadro completo de professores para atender seus filhos. Foi através da organização dos moradores locais, da doação de terras de um dos agricultores da comunidade, e com recursos do Estado de Santa Catarina, que em 1975, a EEB Nereu de Oliveira Ramos foi criada.

O que eu gostaria de enfatizar a esse respeito é que o espaço escolar, por si só, efetiva-se como uma necessidade “genérica” para as comunidades locais – tal como usualmente ocorre para as comunidades indígenas em sua demanda por escolas (Gow, 1991; Ladeira, 2014). Já a política da “educação do campo” faz parte de um movimento de envergadura nacional em favor da garantia de direitos específicos das populações do campo, mas que, por conta da sua generalidade, se configura, irremediavelmente, sob uma lógica “de fora para dentro”. A reflexão aqui, portanto, incide em como tal programa de fato se realiza na prática do cotidiano escolar, uma vez que a própria comunidade escolar parece desconhecer a “importância” dessa política como presumível direito coletivo.

Na abordagem da Pedagogia da Alternância, o espaço e o tempo de aprendizado precisam ser idealmente compreendidos pela escola e família/comunidade como parte de um mesmo método de ensino em que esses âmbitos alternam-se entre si. Por outro lado, no entanto, é como se a escola pretendesse abarcar, por meio de uma disciplina institucional, também a comunidade. Quando tradicionalmente aplicado em Casas Familiares Agrícolas, esse método costuma acolher os jovens estudantes, em regime de internado durante uma semana, compreendendo o Tempo Escola (TE), em que são desenvolvidas aulas teóricas e práticas. Depois os jovens alternam o período de mais uma semana no Tempo Casa/Comunidade (TC), quando as atividades escolares são realizadas em casa, conforme as orientações dos professores e com auxílio da família. Esses tempos, conforme orienta o Método de Alternância, deve interagir a partir da definição de algumas ferramentas pedagógicas como um tema gerador¹⁵, uma partilha de saberes, um caderno de síntese (espaço em que o educando registra e anota as suas reflexões), fichas didáticas (leitura e estudo encaminhadas pelos professores), visitas de estudos, atividades externas e relatos de experiências conduzidas e organizadas pelos professores (Gonçalves e Silva, 2018).

Na EEB Nereu de Oliveira Ramos, a alternância de tempo e espaço acontece diferente da proposta comumente planejada. Os estudantes do oitavo e nono anos escolar que participam da prática de educação do campo não comparecem à instituição durante as segundas e terças-feiras, dias compreendidos como TC. As quartas, quintas e sextas-feiras, os estudantes ficam em tempo integral na escola, ou seja, chegam ao período matutino, almoçam e permanecem para o período vespertino, sendo esse o TE.

O Método em Alternância, também trouxe uma nova matriz curricular para a rotina escolar. Além das disciplinas do núcleo comum do ensino fundamental nos anos finais, foram acrescentadas quatro disciplinas que se dividem em dois grupos: “base diversificada” e “atividades integradoras”. A “base diversificada” é constituída pela área das Ciências Agrárias, e na EEB Nereu de Oliveira Ramos ela é representada pela

¹⁵ O “tema gerador” deve ser definido entre os estudantes, família e professores, de acordo com a realidade e demanda da comunidade. Na EEB Nereu de Oliveira Ramos, no primeiro semestre de aplicação do método ficou definido o tema “Família, propriedade e meio ambiente”, no segundo semestre passou para “Sustentabilidade e renda com agregação de valores”.

disciplina de Agronomia. As disciplinas da base das atividades integradoras são Projeto de Intervenção e Pesquisa, Projeto de Vida e Estudos Orientados.

Os conhecimentos curriculares indicados como tópicos sugestivos da matriz em Alternância para a disciplina de Agricultura dão ênfase à agricultura familiar e à sustentabilidade. Esses conhecimentos não chegam aprofundados e tudo depende do ativo humano do conhecimento dos professores para desenvolver o conteúdo que vai ser apresentado durante as aulas. Entre as disciplinas da base das atividades integradoras do currículo, a disciplina de Estudos Orientados deve prestar-se a auxiliar na elaboração de um plano de estudo e organização do tempo de estudo do aluno e orientar a parte operacional para a realização de projetos. Em Projeto de Vida, o currículo define-se como o espaço para o estudante desenvolver um projeto de vida que esteja relacionado à sua vivência com a família e com o futuro. A disciplina de Projeto de Intervenção e Pesquisa tem por objetivo desenvolver pesquisas relacionadas às práticas familiares, fornecendo subsídios para intervir, melhorar e ampliar os processos em suas propriedades agrícolas.

O Método em Alternância também estabelece que o planejamento das disciplinas do oitavo e nono anos escolares deve ser coletivo e integrado, ou seja, deve ser “interdisciplinar”, combinando a matriz curricular comum e a matriz em Alternância. Na EEB Nereu de Oliveira Ramos, os professores definiram que as disciplinas tradicionais deveriam elaborar e desenvolver junto aos alunos atividades relacionadas a práticas agrícolas, especificamente o reconhecimento e organização do painel de ferramentas, técnicas de jardinagem e produção de hortas (alimentícias e fitoterápicas). Talvez a melhor forma de caracterizar o planejamento integral dos professores da escola seja por meio da figura do *bricoleur*, de Lévi-Strauss (1962) – ainda que aqui se trate de um *bricoleur* ilustrado –: os professores vão adaptando, passo a passo, os materiais necessários para a prática docente, executam trabalhos “com suas próprias mãos”, empregando os materiais disponíveis.

Como notei anteriormente, a Política de Educação do Campo “caiu de paraquedas” na escola, recebendo pouquíssimo subsídio para sua efetivação. Nem mesmo os professores contaram com formação adequada ou materiais didáticos para orientar a efetivação da nova abordagem metodológica. Mesmo os professores

específicos da Alternância tiveram dificuldades em planejar suas aulas e elaborar suas atividades. Muitas dúvidas e inseguranças pareciam surgir por parte dos professores, no decorrer do seu processo de implementação. A comunidade escolar foi reconhecendo, com a prática, a utilização das possibilidades que a escola do campo poderia oferecer aos jovens locais, a partir da indução normativa. O *bricoleur* atua como aquele que, sem ter muito claro no início aquilo que intenciona, vai construindo conforme o teor do momento, lançando mão de peças disponíveis e recursos de fortuna, sem que necessariamente essas peças tenham emprego previamente especificado. Os resultados do trabalho construído podem ser diferentes da intenção inicial ou mesmo não acontecer. De qualquer modo, é isso que, casualmente aqui, parece ir constituindo a escola do campo no seu aspecto concreto.

Algumas das atividades que os professores das disciplinas da base comum, junto com os professores da matriz em Alternância, colocaram em prática com os estudantes da escola foram: plantação de melancia, pepino, repolho e pimentão, no roçado da escola; elaboração de maquetes de casas, utilizando técnicas de bioconstrução; catalogação do patrimônio natural da escola, fotografando e reconhecendo todas as espécies vegetais e animais, como pássaros e abelhas nativas; elaboração da planta baixa da escola e das propriedades rurais dos estudantes; coleta de lixo nas estradas próximas à escola; colheita de calêndula e produção de pomadas com suas flores.

Novas referências de tempo, espaço, cargos, atividades, currículo, disciplina foram sendo incorporadas ao cotidiano dos funcionários, professores, estudantes e seus familiares. Novidades, comumente, provocam estranhamentos, dúvidas, questionamentos, tensões e por vezes conflitos. John Comerford, ao estudar as comunidades rurais da Zona da Mata mineira, percebeu que uma das dimensões centrais da sociabilidade camponesa são as formas de conversações expressas no cotidiano dos que participam da comunidade local, as quais incluem “a narrativa de conflitos e tensões entre aqueles que fazem parte da comunidade” (Comerford, 2004: 01) e que podem aparecer com indícios para o “‘mapeamento’ das relações locais” (*idem*: 04).

Na EEB Nereu de Oliveira Ramos, as mudanças curriculares provocaram dúvidas também por parte dos pais. Apesar do tempo dos estudantes na escola ter aumentado em quatro horas semanais, foram subtraídas aulas de todas as disciplinas da

matriz de núcleo comum, devido à incorporação das disciplinas específicas da “educação do campo”. O primeiro questionamento surgiu em uma reunião de apresentação da metodologia da Alternância para os pais dos jovens do oitavo e nono anos. Uma pequena tensão notável e manifestada no ambiente esteve vinculada à continuação do próximo percurso formativo dos filhos em outras escolas. Afinal, as disciplinas conhecidas na escola e tradicionalmente ofertadas pelo sistema de educação já não eram as mesmas e não obstante haviam sido subtraídas em seu tempo, já as disciplinas inseridas na nova dinâmica não contemplavam os estudos que viriam adiante no Ensino Médio. Ao que tudo indica, na compreensão daqueles que levantaram dúvidas, os filhos não teriam as mesmas oportunidades que os demais estudantes não rurais frente a um sistema que continua se comportando de forma homogeneizante.

Outra tensão, mais pontual, mas exemplar, ocorrida entre o pai de um estudante e a escola, se deu em relação à realização de atividades externas ao espaço institucional. Segundo a política de educação do campo, a unidade escolar é responsável por facilitar diferentes alternativas de aprendizado aos “sujeitos do campo”, as quais devem estar de acordo com a “realidade” dos jovens da comunidade local.

Durante o planejamento coletivo na EEB Nereu de Oliveira Ramos, na tentativa de definir as experiências formativas (visitas de estudo e visitas à propriedade rurais dos próprios alunos) que decorreriam ao longo do ano letivo dos estudantes do oitavo e nono ano, os professores elaboraram um questionário socioeconômico¹⁶, respondido por estes jovens com auxílio de seus familiares. Os dados coletados no questionário permitiram, de certa forma, a aproximação a uma certa “realidade” das famílias dos estudantes e suas relações com a terra e a propriedade, bem como certa compreensão quem são os jovens agricultores que participavam da “escola do campo” em 2021.

Todos os estudantes da EEB Nereu de Oliveira Ramos moram com algum dos pais. Avós também participam desse núcleo familiar, sendo seis pessoas o máximo de

¹⁶ O questionário da EEB Nereu de Oliveira Ramos, ao ser elaborado pelos professores e a diretora, foi dividido em cinco blocos de perguntas, que abordavam os seguintes temas: Bloco 01- Famílias que compõem a comunidade escolar: Características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; Bloco 02- Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; Bloco 03- Produção: Sistemas produtivos e uso de tecnologias; Bloco 04- Formas de trabalho e sua organização; e Bloco 05- Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias.

familiares que chegam a residir na mesma casa. Quando perguntados sobre a descendência familiar, a maioria afirmou possuir antepassados alemães e italianos, exceto cinco famílias que consideram seus antepassados brasileiros. A maioria dos pais e mães dos estudantes da escola, afirmam ser nativos de Guaraciaba e nunca residiram em outro lugar que não nas comunidades rurais do entorno.

Essas famílias vivem em terrenos e casas próprias. Suas moradias são de alvenaria ou mista (alvenaria e madeira). Todas as residências possuem eletrodomésticos, como geladeira, *freezer*, resfriador, computadores ou *notebooks*, celulares, internet, rádio e televisores. Estes últimos também foram citados como meios de comunicação e acesso à informação, utilizados em suas casas. Apesar de possuírem fogão a gás, o uso do fogão a lenha é diário, diminuindo um pouco durante a estação do verão. A internet é utilizada para comunicação, entretenimento, estudo e trabalho. A maioria das famílias tem a iluminação de sua propriedade fornecida através da CELESC (Centrais Elétricas de Santa Catarina), distribuidora de energia pública catarinense, exceto duas famílias que fazem uso de energia solar. Poucas contam com gerador, caso falte energia elétrica em suas propriedades. O abastecimento de água nas casas é feito através de poços, poços artesianos, caxambus e nascentes. Carro e moto são os meios de transporte mais utilizados para mobilidade dessas famílias. A maioria das propriedades ainda possui vegetação nativa, alguns relatam observar animais nativos próximos às suas residências.

As atividades de lazer realizadas pelos familiares dos estudantes são jogos de baralho, quarenta-e-oito (variação da *bocha* tradicional italiana) e futebol. Divertem-se também nos almoços e passeios em família. A maioria gosta e participa das festas realizadas nas comunidades rurais. A religião predominante entre eles é a católica. Em geral, as famílias não participam de movimentos sociais ou organizações de trabalhadores, sendo a Igreja o ponto de referência como organização coletiva das comunidades onde vivem.

Os alimentos consumidos todos os dias em suas casas são feijão, arroz, massa, carne, mandioca e leite. Oitenta por cento dos alimentos utilizados para consumo próprio são produzidos na propriedade da família e são: carne, mandioca, leite e feijão. Os familiares afirmam que a maior parte destes alimentos não contém agrotóxicos. Os

alimentos que mais fazem uso e precisam ser adquiridos no mercado são arroz, farinha de trigo, sal, café e açúcar. As famílias ainda produzem nata, queijo, leite, ovos, carne e verduras para vender. A principal fonte de renda dos familiares dos estudantes vem da produção de leite. Poucos são assalariados. A grande maioria dos familiares dos estudantes trabalha na própria propriedade agrícola ou fazem “bicos” sazonais para vizinhos que eventualmente necessitam realizar grandes trabalhos em suas propriedades.

Todas as famílias possuem algum tipo de criação de animais. Algumas criam gado bovino, suínos e aves de forma natural; outras utilizam a inseminação nos bovinos. As tecnologias utilizadas pelas famílias dos estudantes para melhorar sua condição e trabalho e produtividade são principalmente o trator e a ordenhadeira. A atividade econômica que mais se destaca entre seus pais é a produção de leite.

A maior parte do trabalho dentro da propriedade agrícola dos estudantes é feita de forma coletiva, e afirmam que no trabalho doméstico a lógica coletiva é semelhante. Quase todos os estudantes dizem fazer os serviços domésticos e alguns também participam da atividade produtiva da propriedade, fazendo serviços gerais ou com a produção do leite.

Mais da metade dos estudantes dizem possuir problemas de saúde entre os familiares. As doenças mais comumente citadas estão relacionadas à diabetes, ao colesterol, à hipertensão, a cardiopatias e depressão. Existem duas pessoas com necessidades especiais entre os familiares dos estudantes.

Em relação ao acesso ao sistema de educação, somente dois familiares dos estudantes têm formação no ensino superior. Um dos familiares adultos de um dos estudantes que participam da “escola do campo” não foi alfabetizado. A maioria deles cursou somente o ensino fundamental sendo que alguns destes não conseguiram terminar os estudos dessa etapa escolar.

É forte a ênfase num discurso que valoriza o espaço formal da escola nas narrativas dos familiares dos estudantes que frequentam a EEB Nereu de Oliveira Ramos e também na associação entre formação escolar e o acesso a um futuro melhor.

Todas essas informações formais emergiram daquele questionário, organizado em gráfico pela professora de matemática e utilizado pelos professores da escola e pela direção, na tentativa de, ao conhecer melhor as características dos jovens do oitavo e

nono anos e seus familiares agricultores, pudessem também construir coletivamente o planejamento anual das atividades da nova proposta curricular da “escola do campo”.

Das muitas propostas iniciais sugeridas pelos docentes, cinco visitas de estudos ocorreram, todas concentradas no segundo semestre letivo do ano de 2021 por causa da pandemia de covid-19. A primeira saída da escola foi promovida pela Epagri, em parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura de Guaraciaba, os quais convidaram os agricultores da cidade e os estudantes da EEB Nereu de Oliveira Ramos para participar de um dia de estudo sobre solos na propriedade de um agricultor familiar, ocorrida em uma comunidade vizinha à escola. Depois, a visita foi à propriedade rural do professor de Agricultura da própria escola. A terceira visita de estudos foi à propriedade rural de um agricultor local, produtor de pitaias. A próxima ocorreu em um sítio agroflorestral na comunidade rural vizinha à Sede Menegazzo, que privilegiava técnicas de bioconstrução. A última visita de estudo foi à agroindústria familiar de uma das jovens estudantes do nono ano, onde a produção de leite é totalmente automatizada, utilizando pouquíssima mão-de-obra além daquelas especializadas em engenharia mecânica, formação do pai da estudante.

Em dado momento, a direção da escola, ao insistir, no grupo do WhatsApp, no aviso de uma dessas visitas aos familiares e estudantes, deparou-se com um retorno um tanto hostil de um dos pais de aluno. O pai referiu-se sarcasticamente às visitas de estudo fazendo uso de uma expressão local, “correr propriedade”, semelhante ao seu análogo urbano “correr rua”, que significaria, na lógica local, o mesmo que “sair a esmo de um lugar a outro”, ao que continuou registrando sua insatisfação, escrevendo na rede social: “Tô preocupado na sequência dos caminhos de nossos filhos. Enem, faculdade, etc... Mestres não ficam travando os princípios da educação com mimimis”. O problema agora, ao que parece, estava relacionado ao caráter da produtividade pedagógica exercida pela escola. A diretora, muito afetada pela situação, desabafou para algumas professoras que aquele pai, desde o início, havia se colocado contra a implementação da política de “educação do campo” na escola, e não fazia questão de compreender o significado da “escola do campo” para toda comunidade.

Estudos como de Mônica Benevenuto, realizados no Assentamento Casas Altas (RJ), auxiliam na compreensão da categoria de juventude rural sob a ótica das relações

familiares. Para alguns pais dos jovens aos quais se refere às análises de Benevenuto (2003: 13), atividades como trabalho e estudo são classificadas como atribuições “‘sérias’ e controladas”, e deste modo, consentidas. Já as atividades relacionadas a lazer, preconizariam uma conotação de liberdade e prazer, e nesse contexto passam ser alvo de proibição, em concordância com o que seriam as relações parentais de controle. Para o mencionado familiar do estudante da EEB Nereu de Oliveira Ramos, a atividade escolar formal parece ser especialmente valorizada, para assegurar ao filho um “futuro melhor”. Passeios, mesmo que para estudo, quando realizados em horário escolar, podem ser compreendidos como atividade de lazer, que além de não fazer sentido à lógica da educação concebida pelo pai, ademais ocorre fora de sua vigilância. No que concerne à existência de relações de controle parental, Leonardo Rauta Martins (2020), em seus estudos de juventude rural, ao discutir a relevância dos projetos de futuro das juventudes rurais, destaca “o peso da autoridade paterna, exemplificada no controle/vigilância do trabalho e do corpo da/do jovem, elementos de domínio não restritos ao espaço privado e frequentemente observados em espaços públicos” (Martins, 2020: 100).

Uma professora, de fora do município, no intuito de consolar a diretora diante do problema com o pai do aluno, afirmou que todos da comunidade escolar sabiam que as intenções por traz da atitude daquele pai não era realmente preocupação com os estudos, mas sim, a mudança da rotina do trabalho do filho em sua propriedade. Isso fez-me lembrar novamente de Comerford (2004), que afirma que as partes em conflitos sabem da existência de um determinado público que, de algum modo, ouve falar dos acontecimentos decorridos. O comentário feito pela professora parece revelar a existência de um certo “tribunal da opinião” – conceito de Pierre Bourdieu – por meio do qual, determinado público emite opiniões sobre as relações familiares, que, por sua vez, também vão repercutir sobre os membros da própria comunidade local (Comerford, 2004: 01).

Algumas relações da esfera doméstica, ao se deslocarem para o plano público, assumem novas configurações que vão além do contorno das “questões relativas à família ou às unidades produtivas” (Martins, 2020: 100), acabando por incidir em questões da vida coletiva como programas de governo e atividades escolares. Afinal, ao que parece – e isso fica ainda mais sugestivo com o consolo feito à diretora –, é que, para o pai, a proposta de “escola do campo”, que se propõe a integrar a educação à

dinâmica da família, na realidade responderia a uma lógica que altera a rotina da propriedade agrícola familiar, além de interferir no aparente âmbito exclusivo da autoridade paterna.

Segundo Comerford (2004), “civilidade” e “conflito” são matrizes ambíguas de produção de valores sociais. Não por acaso, a descrição camponesa de qualidade de vida valoriza a calma, a amizade e a união familiar. No entanto, apesar de certa “valorização da tolerância mútua”, Comerford (2004: 03) afirma que em comunidades rurais “de fato briga-se muito”.

O conflito entre a escola e o familiar se intensificou em uma manhã próxima ao final do ano. Durante as aulas de Projeto de Intervenção e Pesquisa os estudantes do oitavo e nono anos iniciaram a confecção da decoração natalina da EEB Nereu de Oliveira Ramos. Alguns estudantes utilizavam ferramentas como motosserra, serracopo e facão para cortar e moldar toras de madeira, outros pintavam e enfeitavam esses cortes, criando contornos de bonecos de neve, velas e renas, segundo os signos do imaginário natalino boreal. Enquanto estas atividades estavam sendo realizadas no espaço escolar, o mesmo pai, insatisfeito com as propostas da “educação do campo”, posicionou-se de frente para a escola, utilizando o bar localizado do outro lado da rua, para, durante toda manhã, registrar com seu celular uma série de imagens das pessoas e atividades que ocorriam na escola. A professora que acompanhava os estudantes nessa atividade, sentindo-se desconfortável com a vigilância inesperada avisou à diretora do seu constrangimento. Após o almoço, na primeira hora da tarde, cansada das hostilizações contínuas por parte do pai, a diretora tomou uma atitude inusitada. Foi até o bar, sob o olhar cuidadoso do segurança da escola, para resolver, segundo ela, “de uma vez esse problema”. Sem ser convidada, puxou uma cadeira e se sentou de frente para o pai. Presenciei algumas pessoas comentando a cena e reconhecendo que a diretora era “faca na bota”, por ir conversar com o pai, tendo em vista sua fama já atribuída pelos membros do “tribunal da opinião” da escola, de grosseirão. Para Comerford (2004) as teias de relações sofrem um controle incessante da comunidade que circula no local. Para esse autor, é inviável analisar a organização social e a visão de mundo das comunidades rurais sem considerar a perspectiva da conflituosidade “como uma instituição social e como uma certa ‘cosmologia prática’ centrada na noção de

respeito” (Comerford, 2004: 04) e na transgressão de fronteiras simbólicas (Woortmann, 2004: 36).

Ao retornar da conversa, a diretora contou que, ao questionar o pai sobre a atitude de fotografar os alunos em suas atividades no pátio da escola, ele lhe respondera que estava juntando provas para mostrar que a nova metodologia fazia com que os estudantes perdessem muito tempo fora da sala de aula, e “se era para picar madeira, o filho poderia fazer isso em casa”, lembrando os cortes transformados em enfeite de Natal. Talvez essa reclamação do pai, novamente sugere que o tipo de atividade realizada na escola deveria estar acontecendo em casa, e tenha semelhança com a análise de Nilson Weisheimer (2003: 17), na qual determinadas atividades correspondem a um determinado tipo de *saber fazer* transmitido através do trabalho orientado pelo pai, que, por sua vez, “assume o papel de chefe do processo produtivo por ser o detentor de um saber agrícola” e de sua transmissão aos filhos, conferindo, assim, “espaço privilegiado da ação pedagógica dos pais para com os filhos”. Por sua vez, essa dimensão simbólica educativa se insere “na lógica do trabalho e da produção, processo que configura o meio objetivo de inserção social que acaba por consolidar a construção subjetiva do jovem agricultor” (Weisheimer, 2003: 17). A Política da Educação do Campo, na lógica desse pai, pode, até mesmo a despeito das suas intenções, aparecer como usurpadora de uma certa dimensão familiar.

Apesar disso tudo e da exemplaridade do caso para as relações que desvela, nunca é demais notar que esse conflito foi um caso singular no processo de introdução da Política de Educação do Campo no caso em estudo. Não se pode dizer que, genericamente, haja um potencial latente de conflito em torno dela, mas o desdobramento das suas disposições eventualmente pode chegar a tocar em pontos de articulação através dos quais se podem reconhecer facetas talvez mais íntimas da relação entre ruralidade, educação e expectativas em torno da juventude do campo.

Próximo ao término do ano letivo de 2021, os familiares dos estudantes do oitavo e nono anos foram convidados a participar de um dia inteiro de atividades da “escola do campo” acompanhando os filhos. Ao que pude observar alguns relatos feitos pelas mães dos estudantes que se confrontavam com as opiniões do pai “problemático” sobre a “escola do campo”. Uma dessas mães observou que, após iniciarem as

atividades práticas da educação do campo, suas filhas, aos poucos, estavam deixando o celular em segundo plano e se envolvendo mais com as atividades relacionadas à agricultura. Outra contou-me que as atividades da “escola do campo” lhe pareciam muito boas, pois também percebera mudanças no comportamento da sua filha: ela estaria mais ativa em casa, principalmente nas atividades externas da propriedade. Continuou comentando que essas mudanças se refletiam em sua filha mais nova, que ao observar a irmã em casa, realizando as atividades práticas propostas pela escola, passou a fazer algumas tarefas que antes não tinha interesse. Ao que parece, segundo a mãe, o comportamento e a disposição da filha para realizar as atividades da propriedade agrícola havia mudado, estabelecendo vínculos cotidianos mais ativos e insinuando mudanças nos demais familiares. Ao trocar o celular pela atividade com agricultura, a filha parece satisfazer as expectativas de uma das mães, pois, segundo a lógica local, a agricultura promove o contato com plantas e vínculos de trabalho familiar que aparecem como significado de qualidade de vida.

Ademais, os relatos das mães aos professores talvez já sirvam, por si só, como constatação de que a forma específica como aqui se implementa a “educação do campo” faz com que os pais percebam seus filhos mais “presentes” nas relações diárias, sejam elas de trabalho ou familiares, o que, de certo modo, denota parte do objetivo proposto em termos genéricos pela “escola do campo”, a propósito da orientação para a continuidade do trabalho familiar.

Lembremos ainda que a diretora havia se dirigido aos professores da sua unidade escolar, a propósito do pai “problemático”, argumentando que ele não fazia qualquer esforço em compreender o significado da “escola do campo” *para toda comunidade*. Aqui parece transparecer também um choque de concepções (ou suposições) de bem comum e de proveito individual frente à educação, e, nesse choque, o lugar simbólico do problema parece residir exatamente na noção de comunidade. A ideia de “permanência no campo” (e de uma educação para tal) parece então estar atrelada a esta última, enquanto o horizonte de expectativas das carreiras individuais apontaria para fora dele e para a generalidade (não marcada) de uma “educação universal”. Independente da mobilização bem intencionada da diretora, a questão, claro, é se efetivamente a “educação do campo”, em sua prática, e para além das lacunas ocupadas pelo trabalho voluntarista do *bricoleur* local, poderia ser, ao menos, eficiente e coerente

para promover um ideal comunitário. Ou então, se, pelo contrário, sua “porosidade” à bricolagem local é o que lhe asseguraria coerência com um *ethos* comunitário que a “educação universal”, por si só, não seria capaz de prover. Muito provavelmente, perguntas como essas devam permanecer em aberto. Mas o que elas nos sugerem é que o “problema” da educação (ou de uma educação específica, como a “do campo”) pode não estar simplesmente no ideal de um conteúdo curricular.

4. A JUVENTUDE DO CAMPO E A ESCOLA

Até aqui, busquei pontuar relações socioantropológicas na região em que se localizam as comunidades rurais de Guaraciaba, bem como relacionar a inserção da Escola de Educação Básica Nereu de Oliveira Ramos no espaço das especificidades sociais locais e dos atores envolvidos nesse cenário. Também me dediquei a refletir brevemente acerca da implementação da Política de Educação do Campo, ao longo do ano de 2021 no cotidiano desta escola, a partir da aplicação de suas atividades inerentes. Diversos pontos de vista se revelaram por meio da observação das ações sociais atinentes à direção, professores e familiares. A conformação dessa diversidade de sentidos observada nos processos sociais se dá por meio da constatação de suas regularidades. Comumente, a “escola do campo” aparece para esses atores como imagem de uma iniciativa que favorece a permanência dos jovens no campo e valoriza as práticas agrícolas, introduzidas no ambiente escolar pelas disciplinas da matriz da Pedagogia da Alternância.

Foi a partir do processo etnográfico que a observação da sociabilização dos jovens estudantes da “escola do campo” se efetivou, permitindo percepções do que é ser um jovem, neste universo rural, marcado principalmente pelas relações familiares. As relações familiares observadas nas comunidades rurais de Guaraciaba, tal qual aquelas descritas por Benevenuto (2003: 12), sugerem formas um tanto variadas de convivência familiar, mas todas elas ponderando graus diferentes de liberdade e cerceamento por parte dos pais com relação aos filhos. Ademais, como atesta Castro (2013: 159), as relações familiares servem como mapas para as “narrativas sobre as pessoas envolvidas e os processos vivenciados”. A autora (2013) recorre a Comerford (2003) para considerar que essas relações também constroem uma trama entre linguagem, discurso e organização social. Tanto as narrativas dos pais sobre os filhos como a dos professores e direção sobre seus estudantes acionaram as categorias juventude e jovem rural.

“Jovem” enquanto categoria social, por sofrer o efeito da transitoriedade, na maioria das vezes não aparece como ator social, sendo tratado como condição sobre o qual se deve atuar (Castro, 2013). Assim sendo, do mesmo modo, que José M. Pinto

evoca o uso da autonomia relativa para análise das sociedades rurais, Nilson Weisheimer (2003: 05) aconselha pensar juventude relacionalmente, o que implica compreendê-la como plural e “como um espaço de relações sociais específicas entre si e com os outros”. As especificidades das suas condições sociais podem auxiliar a melhor em definir de que jovens falamos. No caso deste estudo, a marca “campo” completa o jogo conceitual através da categoria ruralidade. Pensar relacionalmente a juventude rural, demanda o entendimento da dinâmica social estabelecida entre a família, a comunidade, a escola, o mundo rural e seu entorno.

Aqui, espero, por fim, aclarar algumas especificidades dos estudantes que participam da “escola do campo” e esboçar o significado, para eles, de ser um “jovem do campo”, bem como, compreender as expectativas destes jovens, estimuladas pela nova rotina escolar, estabelecida pela política de educação do campo através das atividades implementadas, ainda que de forma induzida e não planejada, pela Pedagogia da Alternância, tornada efetiva por meio do trabalho dos professores.

A apreensão da noção de “juventude” como categoria de estudo demanda prudência frente “às mudanças sociais e culturais, uma vez que estas influenciam e alteram as representações” (Benevenuto, 2003: 04) sobre si mesma. Ademais, o termo “jovem”, adquire diferentes significados, que podem variar dependendo de quem fala sobre ele e em quais espaços de sociabilidade o termo atua (Castro, 2013). A própria dimensão etária é variável e objeto de manipulações ou, como aborda Pierre Bourdieu (1983: 112) em um dos seus mais clássicos registros: “as divisões entre as idades são arbitrárias (...) e a fronteira entre juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades”. Não obstante, podemos observar no capítulo anterior, a relação da autoridade paterna se reproduzindo além dos espaços domésticos e relações de trabalho familiar, estendendo-se a contextos coletivos, reforçando posições ainda fortemente hierárquicas daquilo que a estrutura patriarcal convencionalmente tratou de estabelecer como papel do homem na família e nas comunidades rurais, autoridade esta que “cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens” (Castro, 2013: 389).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente denomina como “adolescência” a fase delimitada entre 12 e 18 anos de idade. Os jovens do oitavo e nono anos do ensino fundamental da EEB Nereu de Oliveira Ramos enquadram-se,

mais precisamente, na faixa etária entre 13 e 17 anos. São turmas pequenas. Ao todo, somam-se dezenove estudantes participantes da “escola do campo” do primeiro ano letivo da matriz em Alternância no ano de 2021. Embora o interesse na escola por parte dos estudantes incida sobre ambos os sexos, evidencia-se majoritariamente a presença feminina nas salas de aulas. Dos 19 estudantes matriculados no oitavo e nono anos, cinco são meninos e quatorze são meninas.

Os dois meninos, estudantes do nono ano, são repetentes e apresentam atraso nos anos escolares em relação à idade em que se encontram. Costumavam afirmar que assim que completassem 18 anos parariam imediatamente os estudos. A vontade de estudar, na percepção deles, era “sufocada”, muitas vezes, pelo número de reprovações anteriores e por seus baixos rendimentos. Indicando uma experiência escolar, até então, de insucessos e pouco envolvimento com a própria escola. Não costumavam se sair bem nas disciplinas tradicionais escolares. No entanto, nas disciplinas específicas da matriz em Alternância eram notavelmente participativos e sempre se mostravam bem dispostos para as atividades práticas dessa nova metodologia. Ao longo do ano, passaram a ser muito requisitados pelos professores para os trabalhos manuais que a “escola do campo”, em seu cotidiano, exigia. A pretensão, segundo esses dois jovens do nono ano, era permanecer trabalhando na propriedade agrícola junto com suas famílias. Ao que parece, para estes dois rapazes, a educação formal acaba onde a permanência no campo começa, demonstrando um vínculo com aquilo que, nos estudos das sociedades rurais, se convencionou chamar de “masculinização do campo” (Castro 2013: 171 *apud* Abramovay, 1998). Parece fazer-se evidente que a nova experiência, proporcionada pela política de educação do campo, revitaliza o vínculo de estudantes que já haviam perdido o interesse pelo espaço escolar por não se identificarem com as disciplinas do currículo comum a todas as escolas estaduais de Santa Catarina.

As cinco meninas estudantes do nono ano possuem 15 anos de idade. Para elas, existe a possibilidade da ruptura com a propriedade agrícola familiar assim que iniciarem o ensino médio. Todas desempenham muito bem a rotina escolar, tanto nas disciplinas tradicionais, quanto nas novas, pertencentes à Pedagogia da Alternância. Constantemente, essas jovens relatam dúvidas sobre qual formato de educação aderir na próxima etapa escolar. Ora consideram continuar os estudos em São Miguel do Oeste, no Instituto Federal ou na escola técnica agrícola, ora pensam em estudar no período

noturno na escola estadual localizada no centro urbano de Guaraciaba. Para elas, independente das opções de educação que seguirem futuramente, trabalhar no comércio local da cidade escolhida apresenta-se como necessidade, e para algumas é a oportunidade de auxiliar em casa, ou como dizem, “bancar, ao menos, suas coisas”. Estudo e trabalho são para elas meios para alcançar os projetos individuais. Essa lógica se assemelha com a apresentada na análise feita por Benevenuto (2003: 10) sobre a juventude rural de Casas Altas, onde o trabalho, muitas vezes se apresenta “como meio de prover seus anseios de consumo nem sempre atendidos pelos pais”. Segundo Castro (2013: 389) a menor dependência econômica e a contribuição na renda doméstica são motivos que, em alguns casos, podem resultar em maior autonomia para os jovens no que diz respeito a “sair de casa”. “Esse processo tende a ocorrer em etapas”, sendo a frequência escolar o primeiro deles, “o que gera uma circulação ‘permitida’, o contato com novas redes de sociabilidade, e amplia o debate sobre o ‘futuro’” (Castro, 2013: 389-390).

Algumas dessas meninas já começaram a planejar o ingresso na faculdade, sendo que nesses planejamentos elas contam, antes, com universidades particulares – devido à possibilidade de acesso a financiamentos – do que com as universidades públicas, que consideram difícil de alcançar, por conta dos vestibulares e da distância entre universidades desse tipo e suas casas. Os cursos universitários que almejam não estão bem estabelecidos em seus planos. Expressam preferências tanto por profissões que possam ser orientadas para o retorno à propriedade familiar logo após o término dos estudos, como medicina veterinária (de grandes animais), agronomia e administração, ou então algumas mais comuns em espaços urbanos, como fisioterapia e enfermagem. Como nota Elisa G. de Castro, “a multiplicidade de interesses não caminha em uma única direção, ao contrário, ora se aproxima, ora se distancia do ‘mundo rural’, apresentando diferentes formas de rupturas e continuidades” (2013: 274).

Antes associada à imagem de mobilidade social para essas jovens das comunidades do interior de Guaraciaba, a possibilidade de casamento ou constituição de família, à diferença das vivências de suas mães, não frequenta imediatamente seus imaginários, mas sim, o desejo de se inserirem no mercado de trabalho. As escolhas “de sair ou ficar”, segundo Castro (2013: 400), podem ser explicadas pela maior autonomia das mulheres da última geração. A isso também se relacionam a “tendência à

desvalorização do trabalho das mulheres na propriedade agrícola” e o “crescimento da autonomia dos filhos no interior da família” que, por sua vez, acarreta uma maior “autonomia frente à autoridade paterna”. A valorização da escola e do trabalho, aliada às trajetórias familiares de acesso ao ensino formal e manutenção de suas propriedades, gera diferentes percepções e relações com o sistema de educação.

Os estudantes do oitavo ano possuem entre 13 e 15 anos, e, apesar de não comentarem sobre a continuidade ou não de seus estudos, a educação, assim como para o nono ano, parece ser o meio para a concretização de um “futuro de qualidade”, como sugerem algumas manifestações desses jovens sobre a importância da escola em suas vidas. Muitos estudantes da “escola do campo”, ao falar sobre a importância da educação, afirmam que a falta dela traria consigo a impossibilidade de “ser alguma coisa na vida”. Em contrapartida, o acesso ao sistema de educação é considerado necessário para a estabilidade de diversas dimensões do ser humano e espaço privilegiado para a realização de “sonhos”. Segundo Bourdieu (1983: 04) um dos resultados fundamentais da escola, “é a manipulação das aspirações”. Para muitos desses jovens, frequentar a escola, independente do nível de educação (fundamental, médio ou superior) que acessam, “significa se ‘vestir’ com a aspiração de se tornar” um profissional (Bourdieu, 1983: 05). A educação, segundo uma das alunas ouvidas, garante “bom futuro, tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal”. Ou na expressão de uma outra ainda: “a escola prepara para o futuro e a vida adulta”. A instituição escolar, apesar dela mesma de não ter isso em mente, “não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo confere aspirações” (Bourdieu, 1983: 04).

Os estudantes evocam ainda o espaço escolar como a possibilidade de encontro com amigos e momentos de diversão. A escola, na lógica desses jovens, surge como espaço de sociabilidade, que pode ser traçado pela união, pela manifestação de certo “espírito de grupo” e pelo lúdico, facilitando redes de amizade e, por conseguinte, reforçando laços de convivialidade entre as comunidades locais e aqueles que são considerados “de fora”, como muitos dos professores.

Os estudantes do oitavo e nono ano são moradores de dez comunidades do entorno: Sanga Bonita, Sede Flores, São Vicente, São Roque, Aparecida, São Luiz, Tigre, Santo Antônio, Perondi e Flores da Cunha, que por sua vez, são consideradas comunidades rurais ou “interioranas”. Todos residem de 3 a 15 km da escola, e distintamente de seus pais, que chegavam à escola caminhando, os jovens do oitavo e nono anos utilizam o transporte escolar disponibilizado pela prefeitura do município de Guaraciaba.

Todos os estudantes que participam da “escola do campo” são filhos e filhas de agricultores. Esse vínculo de parentesco os caracteriza, conforme a política de educação do campo – mas não somente ela –, como “jovens do campo”. É costumeiro entre eles, relatar que auxiliam os pais nos trabalhos do sítio e com a lavoura desde ainda crianças. “Ser um jovem do campo é trabalhar desde cedo, e conhecer várias coisas para trabalhar”, na expressão de um deles. Conforme Leonardo R. Martins, crianças e adolescentes da zona rural, “não possuem independência plena, seus esforços se somam aos dos pais/responsáveis em torno da sobrevivência da unidade produtiva familiar” (Martins, 2020: 96). Assim, a frequência escolar não representa, necessariamente, impedimento para atuação no trabalho familiar nem esse, por sua vez, torna-os adultos precocemente. Há que se ter em mente ainda a transformação progressiva, ao longo das gerações, da participação, mesmo que curta e superficial, do sistema de ensino (Bourdieu, 1983). A crescente valorização dos estudos e o acesso à escola, pelos pais e filhos, também aqui nas comunidades rurais de Guaraciaba, provavelmente contribuem para a transformação das próprias condições de vida local (Castro, 2013:400).

A inserção social, além da transitoriedade, conforme Weisheimer (2003), é um dos fenômenos comuns a diferentes tipos sociais de juventude, condicionada pelos recursos materiais e simbólicos disponíveis ao longo de sua socialização. Nota-se que os jovens da EEB Nereu de Oliveira Ramos, participam do processo de inserção social através do trabalho familiar agrícola, conferindo-lhes especificidades de “jovem do campo”, “categoria analítica, ainda em construção” (Weisheimer, 2003: 02).

“Os conflitos entre os sonhos e a realidade vividos por esses jovens, e a dualidade “ficar e sair” do discurso dos pais são expressões de processos de mudanças que operam tanto no sentido amplo – nas relações econômicas e sociais que envolvem o

mundo agrário brasileiro, e aquela região específica – quanto em uma maior atuação do indivíduo, principalmente dos chamados jovens, nas relações em família, na comunidade, e nos universos rurais e urbanos. No entanto, essa percepção não deve ser lida como um processo de ‘individualização inerente à modernização’ – como em Beck (apud Jentch e Bunett, 2000). Ao contrário, as mudanças apontadas tanto no discurso, quanto nas práticas que envolvem pais e filhos, ‘jovens’ e ‘velhos (...), estão, ancoradas em antigas e novas redes sociais. E as ‘escolhas’, que procuram equacionar os desejos e a inserções no mundo real, não estão apartadas desse tempo social, dos processos históricos que convergiram para a atual situação vivida por esses jovens. Neste sentido, a própria categoria jovem é construída e acionada, nessa e a partir dessa realidade, que muda constantemente, mas que mantém laços de continuidade, expressos, por exemplo, nas relações familiares, nas atitudes com a terra, que podem ser lidas como formas de reprodução social do campesinato” (Castro, 2013: 396-397).

A rigor, este estudo se caracteriza pela abordagem de realidades muito localizadas, no entanto, tendo em vista que os jovens reconstróem suas identidades rurais das mais variadas formas, a análise que se segue, permitiu perseguir, mesmo que minimamente, a categoria de ruralidade expressa no significado da visão dos estudantes do oitavo e nono ano da EEB Nereu de Oliveira Ramos, no sentido do que é ser um “jovem do campo” para eles.

Para uma das alunas, ser uma jovem do campo tem relação direta com as gerações anteriores. Para ela, significa “seguir a mesma rotina que os pais, poder aprender um pouco mais sobre agricultura”. A mesma conotação ocorre para duas outras alunas para as quais essa condição expressa “acima de tudo, respeitar nossas origens”, “viver de uma forma como nossos antepassados viveram, saber como são as verdadeiras raízes de uma família”. Para outra ainda ser jovem do campo significa ajudar a “família, trabalhando e com isso ser herdeira nos negócios”. Todas essas perspectivas trazem-me à mente, mais uma vez, a noção de “boa terra”, explorada por Ellen F. Woortmann e mencionada no segundo capítulo deste trabalho. Nessa acepção, o trabalho familiar, além de garantir a produção de ciclos agrícolas, também garante “a reprodução social da família de uma geração a outra” (Woortmann, 2004: 40). Nessa mesma perspectiva de perpetuação familiar, também recolhemos o relato de uma outra

aluna, que pontua que ser jovem do campo “é ser sucessor de meus pais e avós”. Ela, todavia, também insinua uma nova condição para as populações campesinas, “com uma tecnologia cada vez maior na propriedade”, ou, como para outra aluna, ser jovem no campo “é ser mais tecnológica em questão de máquinas agrícolas”.

No entanto, no entrelaçamento entre tradição e modernidade, a condição jovem também se vale da afirmação (relativamente) autonômica da condição rural: “aqui nós comemos o que plantamos, entendemos sobre a mão de obra do campo”; ou ainda, “aqui aprendemos bastante coisas, como: pescar, dirigir trator, cuidar de plantas e dos animais”. Uma das alunas chega a expressar aquele entrelaçamento numa oposição em que o aspecto “conservador” parece levar vantagem: “ser um jovem do campo é muito bom, pois não tem todo aquele estresse da cidade, tem muitas coisas maravilhosas como a natureza, o ar puro e sem poluição”. A representação do rural parece se aproximar de um lugar natural, relacionado à ideia de saúde e não artificialidade, já expressada por estes estudantes quando indagados sobre o aspecto da qualidade de vida referente a viver no campo, ou seja, um local ideal para a manifestação “de tranquilidade, de liberdade e de segurança” (Benevenuto 2003: 15). Esse lugar de “natureza”, também pode ser compreendido pelos termos da “tradição”. Essa “tradição”, por conseguinte, conforma-se ao ideal de “terra boa”, tal qual aquele encontrado nos estudos de Ellen Woortmann. “Natureza”, para esses estudantes, bem como para a comunidade local, é entendida como expressão do “valor do trabalho”, proporcionado pela diversidade do uso da terra, como patrimônio familiar. Ou seja, ela é da ordem do *construído*, e não do *dado* – ou é, ao menos, da ordem do *construído como dado* (Viveiros de Castro, 2002: 405) –; e é essa construção o que subsidia o reconhecimento de uma “qualidade de vida”: ser fiel à sua própria capacidade de trabalhar a terra, uma capacidade transmitida pelas gerações anteriores e que deve ser cuidada e respeitada pela geração dos mais jovens.

Neste contexto, onde diferentes universos de experiência se interpenetram e as fronteiras entre o rural e o urbano parecem se diluir, os jovens vão reelaborando suas condições, comunicando significados e atribuindo sentido a suas vidas mediante um *ethos* comunal vinculado à família, à terra e àquele ideal de harmonia já apresentado no segundo capítulo como parte constituinte do processo civilizador. A escola desponta como mais um dos cenários de sociabilidade desses jovens. A política de educação do

campo, por sua vez, chega ao espaço escolar da EEB Nereu de Oliveira Ramos, não por uma demanda da comunidade local, mas como uma política governamental, que se expressa pelo objetivo de solucionar as tensões de uma educação que se dizia universal, mas, na verdade, vincada por um perfil urbano/industrial homogeneizador. Ao ser introduzida no cotidiano escolar como “prática educativa”, e direcionada aos jovens, a “escola do campo”, não se distanciou muito do que já praticavam anteriormente naquele espaço institucional, mas possibilitou refletir como as práticas locais moldam as práticas políticas. Ou seja, como a dinâmica simbólica das “relações de parentesco ou político-ideológicas” (Pinto, 1977: 816) operam por dentro dos atavismos das relações do mundo rural.

Muito embora seja notável o papel de condições estruturais (de terra ou permanência no campo) a experiência da juventude rural aponta para diferentes elementos que podem influenciar o futuro desses jovens. A reforma por meio da qual as escolas rurais passaram deveria estar condicionadas a revisões e negociações com a própria comunidade. A “escola do campo”, em último termo, deveria ser definida pela lógica simbólica do universo de sua referência, pois é no campo das ideias que se pode dimensionar técnicas e dar uso às ferramentas (Cavalcanti-Schiell, 2004).

A própria contingência de implementação da Política de Educação do Campo trouxe a possibilidade de dialogar sobre o tipo de atividades oferecidas para os jovens do campo e se para eles a “escola do campo” é coerente com suas “realidades”. Pude perceber que a maioria dos estudantes da EEB Nereu de Oliveira Ramos inseria-se não apenas como aprendizes de agricultores no interior dos processos de socialização centrada na unidade familiar, mas também como participantes autônomos nas dinâmicas de saberes dentro de suas propriedades agrícolas e mesmo na própria escola. Evidências como essas surgem em falas como a da estudante do nono ano: “descobrimos novas técnicas de plantio, (...) aperfeiçoamos nosso conhecimento sobre a agricultura e assim podemos aplicar em nossas casas”. Além de desenvolver, conforme outra aluna relatou, “um interesse maior no campo”, também auxilia em decidir “se queremos continuar morando no campo futuramente”.

As considerações que gostaria de deixar registradas ao final desse trabalho dizem respeito ao papel fundamental do Estado, como mediador institucional, em

garantir e criar condições para que a juventude do campo enxergue o espaço em que vive como lugar de vida e de futuro, inclusive no diz respeito ao aspecto do trabalho agrícola, colocando-os como atores relevantes no processo de reprodução do que se convencionou chamar de agricultura familiar, ou mesmo, se for o caso, que proporcione condições de “desafiar o próprio regime de sociabilidade estabelecido” (Cavalcanti-Schiel, 2015) pela educação universal.

Para concluir, penso ser importante, ainda, aproveitar a perspectiva de reconhecimento sobre os saberes indígenas sugerida por Cavalcanti-Schiel (2015), de “viver em não-alheamento”, que significa reconhecer o Outro como indispensável:

“Levar a sério o não-alheamento diante da diversidade significa garantir aos muitos da cidadania um lugar ativo, ouvi-los mais detidamente e deixar-se desafiar pela possibilidade da invenção, pela potencial complicação do que parece já estar dado pelas nossas formas institucionais, recusando a simples tentação de domesticá-los às formas prévias, a uns quantos programas assistenciais, quotas e representações de fachada” (Cavalcanti-Schiel, 2015).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. 2000. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Rio de Janeiro: IPEA. (Texto para discussão 702). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2360/1/TD_702.pdf. Acesso em 08-10-2022.
- ALMEIDA, Mauro W. B. 2007. “Narrativas agrárias e a morte do campesinato”. *Ruris* 1(2): 157-186.
- BENEVENUTO, Mônica Aparecida del Rio. 2003. *Um olhar sobre a construção da visão de juventude entre assentados rurais*. Campinas: XI Congresso Brasileiro de Sociologia. (Paper não publicado).
- BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BRASIL- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 2010. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 08-10-2022.
- BRASIL- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2010. *Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*, de 13 de julho. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 08-10-2022.
- CABRAL, O. Rodrigues. 1987. *História de Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli.
- CARBONERA, Miriam. 2013. “Notas sobre a história das sociedades pré-coloniais do oeste catarinense”. *Tempos Acadêmicos* 11: 117-134.
- CARMO, Renato M. do. 2009. “A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação”. *Sociologias* 21: 252-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/hcYtqJZYnq9Lk86HKbhLhgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08-10-2022.

- CASTRO, Elisa Guaraná de. 2013. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. 2004. “La Escuela Rural de la Reforma Educativa. Pequeño ensayo sobre una historia reciente”. *Anuario de Estudios Bolivianos, Archivísticos y Bibliográficos* 10: 179-222.
- . 2015. “Saberes indígenas, muito além do romantismo”. *Outras palavras*, São Paulo, 13 de maio. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/os-saberes-indigenas-muito-alem-do-romantismo/>. Acesso em 08-10-2022.
- CHAMPAGNE, Patrick. 1979. “Jeunes agriculteurs et vieux paysans: crise de la succession et apparition du ‘troisième âge’”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 26-27: 83-107.
- COMERFORD, John Cunha. 2004. “Sociabilidade e narrativa em comunidades camponesas (e algumas considerações sobre ‘participação’)”. Olinda: XXIV Reunião Brasileira de Antropologia. (*Paper* não publicado).
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. 1990. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado de São Paulo.
- DMITRUK, Hilda Beatriz. 2006. “Ocupação pré-colonial do oeste catarinense”. *Cadernos do CEOM* 19(23): 99-148. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2102>. Acesso em 08-10-2022.
- FAUSTO, Carlos. 1987. “Do monólogo à arte dialógica: considerações sobre textos de José de Souza Martins”. *Religião e Sociedade* 14(1): 28-44.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. [1990] 2005. “Ser afetado”. *Cadernos de Campo* 13: 155-161.
- FONSECA, Claudia. 2008. “O anonimato e o texto antropológico. Dilemas éticos e políticos da etnografia em casa”. *Teoria e Cultura* 2(1-2): 39-53.
- GOODY, Jack (ed.). 1968. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- GOW, Peter. [1991] 2006. “Da etnografia à História: ‘Introdução’ e ‘Conclusão’ de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazon*”. *Cadernos de Campo* 14-15: 197-226.
- GRASSIOLI, Maiane Spessatto. 2011. A (des)centralização nos municípios de abrangência da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional de São Miguel do Oeste: Possibilidades e impedimentos. Itajaí: Programa de Pós-Graduação em Gestão Política - Centro de Ciências Sociais e Jurídicas - Universidade do Vale do Itajaí. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Maiane%20Spessatto%20Grassioli.pdf>. Acesso em 08-10-2022.
- GRAFF, Harvey J. 2016. “Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento”. *Revista Brasileira de História da Educação* 16(1): 233-252.
- JAKOBSON, Roman & POMORSKA, Krystyna. [1982] 1985. “O conceito de marca”. In: ——— *Diálogos*: 93-98. São Paulo: Cultrix.
- LADEIRA, Maria Elisa. 2014. “De ‘povos ágrafos’ a ‘cidadão analfabetos’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil”. In: Manuela Carneiro da Cunha & Pedro Cesarino (org’s.). *Políticas culturais e povos indígenas*: 431-454. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- LANNA, Marcos. 2009. “A estrutura sacrificial do compadrio: uma ontologia da desigualdade?”. *Ciências Sociais Unisinos* 45(1): 5-15.
- LEAL, Victor Nunes. [1948] 2012. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. [1962] 1989. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus.
- LOURO, Guacira Lopes. 2004. *Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- LUTHER, Alessandra. 2019. *Discursos para a educação básica e superior do campo: adestramento ou desenvolvimento rural?* Porto Alegre: Programa de Pós-

- Graduação em Desenvolvimento Rural- Faculdade de Ciências Econômicas- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese de doutorado).
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. 2009. “Etnografia como prática e experiência”. *Horizontes Antropológicos* 15(32): 129-156.
- MARTINS, Leonardo Rauta. 2021. *Juventude rural no Brasil: referências para debate*. Brasília: Universidade de Brasília.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. 2020. “A toponímia indígena artificial no Brasil: uma classificação dos nomes de origem tupi criados nos séculos XIX e XX”. *Revista Letras Raras* 9(2): 252-267.
- NOSELLA, Paolo. 2014. *Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- O’NEILL, Brian Juan. 1988. “Entre a sociologia rural e a antropologia: repensando a ‘comunidade’ camponesa”. *Análise Social*, terceira série, 24 (103-104): 1331-1355.
- PEIRANO, Mariza. 2014. “Etnografia não é método”. *Horizontes Antropológicos* 20(42): 377-391.
- PIAZZA, W. Fernando. 1925. *A colonização de Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli.
- PINTO, José Madureira. 1977. “A etnologia e a sociologia na análise de colectividades rurais”. *Análise Social*, segunda série, 13(52): 805-828.
- PITT-RIVERS, Julian. [1971] 1989. *Un pueblo de la sierra: Grazalema*. Madrid: Alianza Universidad.
- PLOEG, J. D. van der. 2021. “O sistema alimentar em tempos de covid-19: ensinamentos para o futuro”. *Revista agriculturas: experiências em agroecologia. Cadernos para debate* 3. Disponível em: <https://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2021/10/211001-VanderPloegCriseAgricola.pdf>. Acesso em 16-10-2022.

- ROCHA, Julia Siqueira da & ALVES, Suzy de Castro (org's). 2018. *Política de educação do campo*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7377-caderno-politica-de-educacao-do-campo-nec>. Acesso em 08-10-2022.
- SCHMITZ, Pedro Ignacio. 2013. “A ocupação pré-histórica do Estado de Santa Catarina”. *Tempos Acadêmicos* 11: 6-24.
- SILVA, Cícero da & GONÇALVES, Adair Vieira. 2018. “A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância”. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57(1): 551–578. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651040>. Acesso em 08-10-2022.
- SOUZA, Silvanete de. 2018. *Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica Uma pesquisa etnográfica na EFAG, Escola Família Agrícola de Caldeirão do Mulato, Município de Antônio Gonçalves Estado da Bahia*. Funchal, Ilha da Madeira: Mestrado em Ciências da Educação- Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais- Universidade da Madeira. (Dissertação de mestrado).
- STREET, Brian. [1994] 2006. “Perspectivas interculturais sobre o letramento”. *Filologia e Linguística Portuguesa* 8: 465-488. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em 08-10-2022.
- . 2003. “What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”. *Current Issues in Comparative Education* 5(2): 77-91. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em 08-10-2022.
- VELHO, Gilberto. 1978. “Observando o familiar”. In: Edson de Oliveira Nunes. *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*: 1-13. Rio de Janeiro: Zahar. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1181>. Acesso em 08-10-2022.

- VELHO, Otávio G. 1979. *Capitalismo autoritário e campesinato. Um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo: Difel.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002. “Atualização e contra efetuação do virtual: o processo do parentesco”. In: — *A inconstância da alma selvagem*: 403-455. São Paulo: Cosac & Naify.
- WEISHEIMER, Nilson. 2003. “Os Jovens Agricultores como Categoria Sociológica”. In: *XI Congresso Brasileiro de Sociologia: Sociologia e Conhecimento: Além das Fronteiras (Anais...)*: 1-21. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- WOORTMAN, Ellen F. 2004. “*Eingutes Land*: uma categoria do imaginário teuto-brasileiro”. In: — (org.). *Significados da terra*: 23-68. Brasília: Ed. UnB.