

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS RURAIS DE SÃO CARLOS - SP: CIRCULAÇÃO COTIDIANA,  
PROJETOS DE VIDA E OS SENTIDOS DA ESCOLA**

MAGNO NUNES FARIAS

SÃO CARLOS – SP

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS RURAIS DE SÃO CARLOS - SP: CIRCULAÇÃO COTIDIANA,  
PROJETOS DE VIDA E OS SENTIDOS DA ESCOLA**

MAGNO NUNES FARIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** História, Filosofia e Sociologia da Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

SÃO CARLOS – SP

2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Magno Nunes Farias, realizada em 15/03/2021.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Zenaide Alves (UFCAT)

Profa. Dra. Monica Villaça Gonçalves (UFRJ)

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba (UNIFESP)

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## AGRADECIMENTOS

*“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”*

*Paulo Freire*

Início esses agradecimentos com essa frase de Paulo Freire, que tem me feito refletir sobre o processo de constituição de mim, e a busca contínua de experimentação no/do mundo para me fazer. A minha caminhada não ocorre de forma solitária, mas a partir das relações e encontros com os outros, seguindo de forma coletiva para dar formas a momentos, histórias, sentimentos, lutas e possibilidades.

Esta tese de doutorado só foi possível a partir desses encontros, que me auxiliaram cotidianamente no meu fazer, e, logo, no fazer deste trabalho. Por isso, são muitos os agradecimentos aos que me ajudaram a tecer os fios do que é, hoje, esta tese.

Primeiro, agradeço aos meus pais e irmãs que, apesar de todas as dificuldades para entenderem o percurso que escolhi, sempre me incentivaram e estiveram me apoiando.

Agradeço, também, ao meu companheiro, Jaime, e às minhas amigas e amigos, que durante essa trajetória me acolheram em tempo difíceis, e sempre fizeram tudo ficar mais leve e divertido.

Agradeço à minha orientadora, Roseli Esquerdo Lopes, por todos os momentos de grande aprendizagem e compartilhamento, que perpassaram este trabalho de tese, indo para muito além dele. Certamente é uma parceria que se consolidou e que desejo que perdure.

Agradeço à Lívia Celegati Pan, que foi central para dar vida a esta pesquisa, me auxiliando diariamente no trabalho realizado na escola. Além disso, agradeço os outros bons encontros que a academia me propiciou, que me estimularam continuamente para estar nesse universo.

Agradeço à banca de defesa, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Maria Zenaide Alves, Marisa Bittar e Monica Villaça Gonçalves, pelo espaço de diálogo e fortalecimento, possibilitando pensar os melhores caminhos para o presente trabalho.

Agradeço à comunidade da escola que foi *lócus* da pesquisa, que esteve de portas abertas para nos receber e, especialmente, aos jovens, que semanalmente estavam ali para nos encontrar, dispostos a dividir um pouco sobre suas vidas cotidianas - suas formas de compreender e estar no/com o mundo.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por isso, agradeço a esta agência.

FARIAS, Magno Nunes. **Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola.** Tese (Doutorado em Educação). São Carlos - SP: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo compreender quais são os aspectos que envolvem a condição de vida juvenil rural, bem como a circulação cotidiana, projetos de vida e sentidos da escola, tomando-se o caso dos jovens rurais do município de São Carlos, no interior de São Paulo. Pretendeu-se entender e analisar quais são os aspectos macro e microsociais que envolvem a condição de vida juvenil, limitando e/ou potencializando o respectivo viver. Destarte, objetivou-se apurar de que modo a circulação cotidiana desses jovens é constituída, considerando o trânsito nos territórios e comunidades; os seus projetos de vida; e, por fim, os sentidos atribuídos à escola e como ela marca tais projetos de vida e a circulação cotidiana. Com esse estudo, almejou-se contribuir para uma análise crítica sobre os fenômenos que rodeiam a referida população, em prol do equacionamento de problemáticas que restringem sua participação e inserção social. Ademais, pensou-se também em fomentar avanços nas pesquisas inscritas no campo das juventudes rurais e educação, respondendo a um déficit de produções acerca do tema. Para tanto, a investigação baseou-se principalmente nos recortes teórico-metodológicos de base marxista. Trata-se de uma pesquisa que dialoga com pressupostos da pesquisa participante e da terapia ocupacional social, tendo em vista que fundamentou-se em um estudo realizado por um pesquisador terapeuta ocupacional. Para a coleta/produção de dados, foram realizadas “Oficinas de atividades, dinâmicas e projetos”, “Acompanhamentos Singulares e Territoriais” (por meio de entrevistas, conversas informais, circulação conjunta e atividades) e Questionário, direcionadas à produção de narrativas orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais, que foram posteriormente analisadas em seu conteúdo. De acordo com os dados, trata-se de jovens pobres, integrantes de famílias da classe-que-vive-do-trabalho. Esses sujeitos gostam de viver no território rural, sobretudo, pela tranquilidade do espaço, todavia, as condições que perpassam as limitações de acesso a serviços públicos e privados (serviços de saúde, educação, transporte, espaços de lazer para o encontro, sociabilidade e diversão) marcam o sentimento de isolamento em suas vivências. No âmbito da circulação cotidiana, eles apontam que os limites centrais são a ausência de transporte, a falta de dinheiro e, por vezes, barreiras impostas pelos pais ou responsáveis. Os jovens conseguem achar pontos de fuga para superar essas limitações, mas dentro disso a escola ainda continua sendo o espaço central que produz a circulação cotidiana, no ir e vir, na promoção de encontros, diversão e sociabilidade, ainda que pouco dialogue com as indicadas necessidades, o que gera conflitos. Em relação aos projetos de vida, os jovens constroem projetos que têm como centralidade a inserção no mercado de trabalho e o ensino superior, que são geralmente associados. Os projetos, muitas vezes, estão mais atrelados às necessidades mais urgentes (denominados, assim, como projetos-necessidade), como a de conseguir um emprego para ajudar os pais financeiramente, a de pagar a faculdade ou cursos e a de ter maior autonomia no território local, especialmente no caso dos jovens mais marcados pela pobreza. Outros projetos estão direcionados a futuros mais longínquos, atrelados aos sonhos (os projetos-sonhos), como o de ser profissionais socialmente mais reconhecidos, o de conhecer outros países e culturas etc, que ultrapassam a localidade. Identifica-se, assim, que muitos projetos de vida remetem aos projetos para a circulação mais ampla, compreendendo além da comunidade local, o que muitas vezes demanda ações que o território rural não oferece, posto que o intento seja incompatível com a permanência nesse território. Por fim, sinaliza-se à urgência de políticas públicas para as juventudes

rurais que tenham como eixo a circulação cotidiana emancipatória, na qual a escola, especialmente no âmbito do Ensino Médio, tem um potencial de configurar-se um centro de criatividade, que em articulação com outros equipamentos no território rural, pode ampliar a experimentação da vida e as chances de ir e vir livremente – produzindo o *ser mais* desses jovens.

**Palavras-chave:** Escolarização. Projetos de Vida. Circulação. Cotidiano. Juventudes Rurais.

FARIAS, Magno Nunes. **Rural youth of São Carlos - SP: everyday circulation, life projects and the meanings of the school.** Thesis (Doctorate in Education). São Carlos - SP: Federal University of São Carlos, 2021.

**Abstract:** This thesis aims to understand the aspects that involve the condition of rural youth life, as well as the everyday circulation, life projects and meanings of the school, taking the case of the rural youth of the city of São Carlos/SP. It was intended to understand and analyze what are the macro and microsocial aspects that involve the condition of youth life, limiting and/or enhancing the respective living. Thus, the objective was to determine how the everyday circulation of these young people is constituted, considering the traffic in the territories and communities; their life projects; and, finally, the meanings attributed to the school and how it marks such life projects and everyday circulation. With this study, we aimed to contribute to a critical analysis of the phenomena that pervade this population, in favor of solving problems that restrict their participation and social insertion. In addition, it was also thought to encourage advances in research enrolled in the field of rural youth and education, responding to a shortage of productions on the subject. For this purpose, the investigation was based mainly on theoretical and methodological excerpts from a Marxist basis. It is a research that dialogues with assumptions of participatory research and social occupational therapy, considering that it was based on a study carried out by an occupational therapist researcher. For the collection/production of data, “Workshops of dynamics, activities and projects”, “Individual and Territorial Follow-up” (through interviews, informal conversations, joint circulation and activities) and Questionnaire, directed to the production of oral narratives, written, imagery or audiovisual, which were later analyzed in their content. According to the data, these are poor young people, members of *class-who-live-from-work*. These people like to live in the rural territory, above all, for the tranquility of the space, however, the conditions that permeate the limitations of access to public and private services (health services, education, transport, leisure spaces for meetings, sociability and fun) mark the feeling of isolation in their experiences. In the context of everyday circulation, they point out that the central limits are the absence of transportation, the lack of money and, sometimes, barriers imposed by parents or guardians. Young people are able to find escape points to overcome these limitations, but within that the school still remains the central space that produces everyday circulation, in the coming and going, in the promotion of meetings, fun and sociability, although little dialogue with those indicated needs, which creates conflicts. In relation to life projects, young people build projects that have as main focus the insertion in the labor market and higher education, which are generally associated. Projects are often more tied to the most urgent needs (thus called *projects-necessity*), such as getting a job to help parents financially, paying for college or courses and having greater autonomy in local territory, especially for young people most affected by poverty. Other projects are aimed at more distant futures, linked to dreams (the *projects-dreams*), such as being more socially recognized professionals, getting to know other countries and cultures and more, which go beyond the locality. Thus, it is identified that many life projects refer to projects for wider circulation, comprising beyond the local community, which often demands actions that the rural territory does not offer, since the intent is incompatible with staying in that territory. Finally, there is an urgent need for public policies for rural youths based on the emancipatory everyday circulation, in which the school, especially in the context of high school, has the potential to become a center of creativity, which in articulation with other equipment in the rural territory, can

expand the experience of life and the chances of coming and going freely - producing the *being more* of these young people.

**Keywords:** Schooling. Life Projects. Circulation. Everyday Life. Rural Youth.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Teses e Dissertações por ano (2005 – out/2018)_____	25
<b>Gráfico 2</b> - Teses e Dissertações sobre Juventude Rural por Grande Área de Conhecimento entre 2005 – out/2018_____	28
<b>Gráfico 3</b> -Teses e Dissertações sobre Juventude Rural por temáticas entre 2005 – out/2018_____	29
<b>Gráfico 4</b> - Porcentagem de jovens de acordo com a série_____	82
<b>Gráfico 5</b> - Auto declaração racial dos jovens_____	84
<b>Gráfico 6</b> - Idades dos jovens (Idade; número de jovens; percentual)_____	85
<b>Gráfico 7</b> - Renda familiar mensal (soma de ganhos de todos os moradores de sua casa) dos jovens_____	87
<b>Gráfico 8</b> - Resposta dos jovens para a pergunta: <i>Você gosta de viver onde mora?</i> _____	99
<b>Gráfico 9</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Quais são as maiores QUALIDADES do lugar em que você mora?</i> _____	99
<b>Gráfico 10</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Quais são os maiores DEFEITOS do lugar em que você mora?</i> _____	103
<b>Gráfico 11</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Eu gosto de morar onde moro?</i> _____	113
<b>Gráfico 12</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Eu preferiria morar na cidade?</i> _____	114
<b>Gráfico 13</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você vai para escola para encontrar seus amigos?</i> _____	147
<b>Gráfico 14</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>O que você faz no seu tempo livre?</i> _____	148
<b>Gráfico 15</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Como você tem acesso à internet?</i> _____	151
<b>Gráfico 16</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Quando sai de casa, você sai MAIS para?</i> _____	154
<b>Gráfico 17</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você vai para a cidade para fazer o que?</i> _____	156
<b>Gráfico 18</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você vai para a cidade com que frequência?</i> _____	157
<b>Gráfico 19</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Para sair de casa e ir para outros lugares, você vai como?</i> _____	158
<b>Gráfico 20</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Quais são as maiores dificuldades que você tem para circular?</i> _____	159

<b>Gráfico 21</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais?</i> _____	171
<b>Gráfico 22</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio? (MARQUE APENAS UMA)</i> _____	174
<b>Gráfico 23</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>O que você faz hoje que pode lhe ajudar a realizar seus planos depois do Ensino Médio?</i> _____	182
<b>Gráfico 24</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?</i> _____	182
<b>Gráfico 25</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você vai para a escola por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?</i> _____	182
<b>Gráfico 26</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares/chances na vida?</i> _____	183
<b>Gráfico 27</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/ responsáveis?</i> _____	183
<b>Gráfico 28</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Com quem você conversa sobre seus projetos de futuro?</i> _____	187
<b>Gráfico 29</b> - Respostas dos jovens para a pergunta: <i>Depois que eu me formar no Ensino Médio eu quero continuar morando aqui?</i> _____	194

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema <i>Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia</i> , com 2º ano - 06/05/2019_____	93
<b>Foto 2</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 25/03/2019_____	102
<b>Foto 3</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 1º ano - 03/06/2019_____	107
<b>Foto 4</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019_____	107
<b>Foto 5</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019_____	108
<b>Foto 6</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019_____	108
<b>Foto 7</b> - Atividade realizada durante a Oficina Cidadania, direitos e deveres, com 1º ano - 23/09/2019_____	109
<b>Foto 8</b> - Atividade realizada durante a Oficina Cidadania, direitos e deveres, com 1º ano - 23/09/2019_____	110
<b>Foto 9</b> - Atividade Diário do cotidiano de José_____	120
<b>Foto10</b> - Atividade realizada por Pedro e José (juntos) durante Oficina com o tema <i>Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia</i> - 19/04/2019_____	122
<b>Foto 11</b> - Atividade Diário do cotidiano de Pedro_____	123
<b>Foto 12</b> - Atividade Diário do cotidiano de Pedro_____	123
<b>Foto 13</b> - Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria_____	125
<b>Foto 14</b> - Tiradas para a Atividade Fotografia do Cotidiano de Maria_____	127
<b>Foto 15</b> - Tiradas para a Atividade Fotografia do Cotidiano de Maria_____	127
<b>Foto 16</b> - Tiradas para a Atividade Fotografia do Cotidiano de Maria_____	127
<b>Foto 17</b> - Tiradas para a Atividade Fotografia do Cotidiano de Maria_____	127
<b>Foto 18</b> - Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria. Lugar onde faz procedimentos estéticos na cidade_____	128
<b>Foto 19</b> - Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria. Lugar onde faz alguns dos cursos_____	128
<b>Foto 20</b> - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano. Sobre a escola_____	140
<b>Foto 21</b> - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano. Sobre a escola_____	140
<b>Foto 22</b> - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano	141
<b>Foto 23</b> - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano	141

<b>Foto 24</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 1º ano - 13/05/2019_____	143
<b>Foto 25</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 3ºano - 29/04/2019_____	144
<b>Foto 26</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 1ºano - 13/05/2019_____	144
<b>Foto 27</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade – debate em grupos - 15/04/2019_____	150
<b>Fotos 28</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade – debate em grupos - 15/04/2019_____	150
<b>Foto 29</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 3ºano - 29/04/2019_____	148
<b>Foto 30</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 1º ano - 03/06/2019_____	152
<b>Foto 31</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 2º ano - 06/05/2019_____	153
<b>Foto 32</b> - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019_____	161
<b>Foto 33</b> - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 2º ano - 06/05/2019_____	162
<b>Foto 34</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 25/03/2019, com 2º ano_____	167
<b>Foto 35</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 18/03/2019, com 3º ano_____	168
<b>Fotos 36</b> - Atividade realizada durante a atividade Projetos de Vida - quais são meus desejos para o futuro? - 10/06/2019 e 17/06/2019, com 2º e 3º ano_____	169
<b>Fotos 37</b> - Atividade realizada durante a atividade Projetos de Vida - quais são meus desejos para o futuro? - 10/06/2019 e 17/06/2019, com 2º e 3º ano_____	178
<b>Foto 38</b> - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 25/03/2019, com 2º ano_____	190

## LISTA DE TABELAS/ FIGURAS/ MAPAS/QUADROS/IMAGENS

<b>Tabela 1</b> - Teses e Dissertações de acordo com região e universidades em destaque de produções (2005 – out/2018)_____	27
<b>Figura 1</b> - Novas relações e atividades no mundo rural_____	42
<b>Mapa 1</b> - Localização do município de São Carlos no estado de São Paulo_____	63
<b>Mapa 2</b> - São Carlos e municípios vizinhos_____	63
<b>Mapa 3</b> - Uso do solo rural_____	64
<b>Quadro 1</b> - <i>Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos</i> realizadas, de acordo com as datas, turmas, temáticas e recursos utilizados_____	74
<b>Imagem 1</b> - Sistematização do processo de <i>Acompanhamentos Singulares e Territoriais</i> com os jovens_____	76
<b>Quadro 2</b> - Encontros e ações realizadas junto aos 10 jovens_____	77

## LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
CEUs - Centros de Artes e Esportes Unificados –  
CJ - Centro da Juventude  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Conjuve - Conselho Nacional de Juventude  
CRAS - Centros de Referência em Assistência Social  
DCAm - Departamento de Ciências Ambientais  
DTO - Departamento de Terapia Ocupacional  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IC - Iniciação Científica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens  
MEC - Ministério da Educação  
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas  
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NEPCampo - Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo  
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNATE - Programa Nacional de Transporte Escolar  
PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário  
PNCV - Política Nacional de Cultura Viva  
PNJ - Plano Nacional da Juventude  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
ProUni - Programa Universidade para Todos  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SiSU - Sistema de Seleção Unificada

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

UBS - Unidade Básica de Saúde

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRPE - Universidade Federal Rural do Pernambuco

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	18
Apresentação	18
Levantamento de teses e dissertações sobre jovens rurais no Brasil	23
<b>CAPÍTULO 1 - DILEMAS DA CONDIÇÃO JUVENIL RURAL NO BRASIL</b>	34
1.1 Da questão social à questão agrária: cidadania, direitos e políticas públicas no território rural	34
1.2 Entre velhas e novas questões do rural do século XXI: os jovens rurais no Brasil	40
1.3 Questões entre circulação cotidiana, projetos de vida e a escola	46
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	59
2.1 Materialismo Histórico-Dialético: entre o orgânico e o conjuntural	59
2.2 O território e a escola estudados: os lugares dos encontros	62
2.3 Pesquisa participante e a terapia ocupacional social	65
2.4 Momentos da pesquisa: os jovens e os encontros	68
<b>CAPÍTULO 3 - ATRAVESSAMENTOS DO VIVER EM UM TERRITÓRIO RURAL</b>	82
3.1 Conhecendo os jovens rurais da escola	82
3.2 “Bem-vindo à cidade grande”: o viver no território rural	91
3.2.1 O rural e o urbano	91
3.2.2 Pontos positivos e negativos de viver no território	98
<b>CAPÍTULO 4 – AS DINÂMICAS DE CIRCULAÇÃO (E NÃO CIRCULAÇÃO) COTIDIANA</b>	115
4.1 Os sujeitos-singulares e a circulação (e não circulação) cotidiana	116
4.1.1 Abrindo questões dos sujeitos-coletivos	142
4.2 Os sujeitos-coletivos e a circulação (e não circulação) cotidiana	143
<b>CAPÍTULO 5 - PROJETOS DE VIDA: O ANSEIO POR NOVOS REPERTÓRIOS</b>	165
5.1 Projetos de vida: desejos, possibilidades e desafios	166
5.2 Projetos para circular e o lugar do território rural	189
<b>CONCLUSÕES</b>	195
A busca pela experimentação da vida	196
Por uma escola que projeta circulação cotidiana emancipatória e amplia sonhos	204
Projetos de vida para produção autonomia ou para “hipotecar” sonhos e desejos?	210
<b>REFERÊNCIAS</b>	214
<b>APÊNDICES</b>	227
Apêndice A	227
Apêndice B	229
Apêndice C	235
Apêndice D	237

# INTRODUÇÃO

## Apresentação

As temáticas que envolvem a construção deste trabalho me tomam de algumas formas. Primeiramente, é algo que diz acerca da minha trajetória de vida, tendo em vista que cresci e vivi no território rural por mais de 15 anos – território aqui concebido como espaço geograficamente demarcado e, mais do que isso, como lugar de produção de vida. Morei na chácara dos meus avós, localizada na zona rural da cidade do Gama – Distrito federal, vivenciando esse espaço em que passei a infância e uma parte da juventude. Foi, inclusive, em escolas rurais que estudei (até o Ensino Fundamental), conhecendo os prazeres e as dificuldades de estar e, no trajeto, o que marcou esse percurso foi a vivência de certa liberdade de experimentar a vida em contato com a natureza. Porém, recordo-me de muitas vezes não querer ou poder estar naquele lugar, pelas limitações de lazer, de acesso a serviços e de direitos sociais, como, por exemplo, não haver, nesse espaço, uma escola de Ensino Médio. Portanto, tive que me deslocar à cidade, indo e vindo diariamente e, desta forma, iniciei a minha transição para residir na cidade.

De outro modo, o território rural ressurge como tema no decorrer de minha trajetória acadêmica. Meu percurso iniciou-se na graduação em Terapia Ocupacional na Universidade de Brasília (UnB) e na minha inserção na Iniciação Científica (IC) durante dois anos, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2014-2015). Essa experiência de contato com a pesquisa me motivou a dar seguimento no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Goiás (UFG), com o apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2016 – 2017). Lá ingressei no *Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo (NEPCampo)* - UFG, iniciando a produção de estudos e pesquisas sobre populações rurais, escolarização, movimentos sociais e formação de educadores do campo, todos temas centrais da minha dissertação. Em alguns momentos cheguei a contribuir com colegas a estudos acerca das juventudes rurais, mas de modo muito distante e inicial. Nessa caminhada, rumo às investigações e ao acúmulo teórico sobre os fenômenos pesquisados, surgiu o interesse em estudar com maior intensidade, no âmbito do doutorado, as questões que envolvem os jovens rurais.

Assim, a ruralidade tornou-se o meu tema de pesquisa, dadas as minhas motivações pessoais, diante da importância desse tema na minha trajetória de vida, entendendo que a identificação não foi por acaso. Por isso, acredito que a minha escolha está relacionada diretamente com o meu capital cultural (BOURDIEU, 2001) e com o acesso que tive aos bens materiais e imateriais que compõem minha vivência, mas não só por isso, tendo em vista que a relevância se deu, ademais, pelo fato de eu me inserir em um grupo de pesquisa que me apresentou essa discussão.

Então, esse percurso da minha vida me marcou de alguns modos na construção da presente pesquisa, tanto que ao resgatar os jovens rurais como tema de estudo, acabei por repensar em mim e em meus caminhos. Defronte aos encontros e conversas com os jovens rurais são-carlenses, sujeitos abordados nesta pesquisa, pude evocar os meus trajetos e circulação, pois, como eles, morei em um espaço rural próximo à cidade, proximidade essa que não facilitava o acesso devido a constante falta de transporte, dinheiro, entre outras questões. Assim, nas conversas, na escola (sala, refeitório, quadra, informática), nas caminhadas pelas ruas e estradas de terra, nos ônibus (indo e vindo), com as colocações de vida dos jovens, pude recordar as dificuldades e potencialidades que era viver na “chácara”, estudar no “Barreiro” e “Tamanduá”, nomes das escolas rurais em que passei.

Por toda a proximidade que impõe a pesquisa, e, sobretudo, pelos métodos que escolhi para estar mais próximo, de forma que eu pudesse apreender os cotidianos ao longo de um ano na escola, me envolvi muito ao estar com tais jovens. Logo percebi, dentre esses momentos que, perpassando o “fazer da pesquisa”, me constituí por processos de identificação com esses sujeitos. Como eles, quando eu vivia na chácara, eu tinha desejos direcionados à gana pela circulação, autonomia e experimentação da vida.

Nesse sentido, destaco que a pesquisa, tendo como centralidade a escola como ponto de encontro, constituiu um espaço importante em minha vida: a experimentação de um campo que exigiu muito de mim para estar com os jovens semanalmente, considerando uma proposta de uma metodologia “de proximidade”, em que os lugares entre pesquisa/ação prática se confundiam.

*Quem era eu ali?* Foi um desafio que impôs receios e medo, mas que, simultaneamente, possibilitou um dos maiores resultados desta pesquisa – o exercício do diálogo com os jovens, a produção de reflexões, o compartilhamento de anseios e alegrias. Ali descobri algo importante: que apesar de todos os déficits que cercam a

escola pública, e, especificamente, aquela escola, a vida acontecia, pois entre tensões e resistências os jovens faziam dali o seu lugar, de uma forma ou de outra. Diante disso, na escola com os jovens – e em alguns momentos fora dela –, pude compreender a “boniteza de ser gente” (FREIRE, 1996, p. 32).

Dada a relevância do tema e os sentimentos que perpassam o “fazer da pesquisa”, cabe, agora, introduzir as questões que envolvem os jovens rurais e as intencionalidades do estudo. Marcos legais, a exemplo o Estatuto da Juventude, sancionado em 2013 (Lei Nº 12.852), sinalizam como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Porém, esta questão é mais complexa. Dayrell (2007) pontua que a compreensão de juventude contempla-se na perspectiva de uma circunstância social, que caracteriza a condição juvenil<sup>1</sup>. É um período da vida que não deve ser reduzido a algo passageiro, porque assume uma importância em si mesmo, sendo parte de um processo amplo e possuindo especificidades que marcam a existência.

Há uma diversidade de modos de ser jovem, enfatizando o conceito de *juventudes, no plural*, com distinções de condições sociais, históricas, culturais e geográficas. Entendem-se as divergências de vivências das juventudes a depender das classes sociais e os espaços em que os sujeitos estão inseridos. Em outras palavras, há diferença entre viver esta condição sendo de classe média e sendo de classes populares, bem como entre sendo de um centro urbano e sendo de um território rural.

Neste trabalho, colocam-se à vista os aspectos que cercam os jovens rurais pobres, considerando que eles têm suas trajetórias marcadas (na dimensão social, histórica, política e cultural) por especificidades do território rural brasileiro, vivenciando experiências diversas que, na perspectiva territorial, os caracterizam como *juventudes rurais*, também plurais.

O território, elemento fundamental para a este trabalho, é entendido como espaços delimitados “pela ação humana e são usados por um certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político” (GOTTMANN, 2012, p. 523). Nesse sentido, Milton Santos (2005) propõe a compreensão de *território usado* (sinônimo de espaço geográfico, espaço humano), afirmando que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz

---

<sup>1</sup> “[...] existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

dele objeto da análise social” (SANTOS, 2005, p. 255), ou seja, é o território enquanto lugar que abriga todos os sujeitos, que se constrói na dialética social e histórica, dentro das dinâmicas da totalidade, contradição e do cotidiano (relacionados com a estrutura global e o uso no espaço da vida comum).

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (...). (SANTOS, 2000, p. 97).

Assim, entende-se o território<sup>2</sup> como espaço onde a vida cotidiana acontece, sendo um tema de análise fundamental para entender os jovens que compõem esses múltiplos territórios, como os jovens que vivenciam em relação dialética, o território rural.

Dentro dessa complexidade, as *juventudes rurais* consolidam-se como uma categoria<sup>3</sup> complexa, forjada sob uma visão histórica que as abordam como atrasados, ignorantes e distantes do progresso do *lôcus* urbano. Em contrapartida, tais juventudes vêm traçando percursos contra-hegemônicos, colocando-se enquanto atores políticos e ganhando visibilidade social. Muitas vezes elas são definidas como grupos autoevidentes, interpretados, por sua vez, como essenciais para compreender temas abrangentes da migração, esvaziamento do campo, reprodução social do campo, inchaços das cidades, entre outros (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015; CASTRO, 2016a, 2005a). Por isso, a partir das reflexões de Castro (2009), há a emergência de desubstancializar esta categoria e buscar entendê-la por meio de seus significados variados, desvencilhando-se de perspectivas teóricas engessadas.

Os fenômenos que rodeiam os sujeitos aqui vislumbrados dizem respeito a problemas enfrentados pelas limitações de produção de vida material e imaterial, com difíceis condições de existência que perpassam as dificuldades de acesso à escolarização, saúde, assistência social, à terra, ao lazer, ao trabalho e renda. Esses fatores surgem como barreiras para a autonomia, limitando as oportunidades de inserção

---

<sup>2</sup> Entende-se a elaboração teórica de Milton Santos sobre as distinções e aproximações dos conceitos de território e lugar, todavia optou-se, neste trabalho, por não adentrar essas especificidades.

<sup>3</sup> Castro (2005) compreende as *juventudes rurais* enquanto categoria social e de pensamento, que está constantemente em disputa, tensão e conflitos que caracterizam o *ser jovem* nos novos e velhos contextos rurais.

social, tendo em vista que esses sujeitos são de juventudes que não estão no foco das políticas públicas para os jovens (CASTRO, 2009; CASTRO, 2016a; 2016b).

Castro (2016b) e Molina (2015) constataam que frente a tais tramas as juventudes rurais vêm almejando *desfrutar da vida como jovens*, com oportunidades de escolher, projetar e ter acesso a bens sociais e culturais, em busca de alguma liberdade dentro dos modos de participação da sociedade capitalista. Desta maneira, visam-se como necessários o fortalecimento e a articulação de políticas públicas para garantir a reprodução social do/no território rural, em prol de uma vivência juvenil *sem fronteiras* – o que, compreende-se aqui, como o princípio de uma circulação pautada na emancipação e na autonomia, algo que se coloca como um desafio histórico e contemporâneo para essa população.

Sendo assim, esta pesquisa apresenta a intencionalidade de contribuir às discussões estendidas na vivência digna da condição juvenil rural, pautando-se no compromisso ético-político em colocar a universidade e a pesquisa a serviço de demandas que dizem acerca da resolução de problemas da sociedade brasileira, como os que restringem a vivência digna da condição juvenil rural. Afirma-se que “nunca foram tão necessários quanto hoje o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores” (FREIRE, 2013, p.73), haja vista que acredita-se que o papel dos intelectuais progressistas é o de buscar respostas adequadas para o equacionamento das problemáticas, em direção a uma sociedade mais justa.

Destarte, este trabalho tem como foco entender e analisar as dimensões dos jovens rurais de São Carlos - SP, estudantes do Ensino Médio de uma escola rural da região. Especificamente, interessa-se em entender aspectos das condições juvenis em um espaço rural do século XXI brasileiro, abordando as dinâmicas da circulação cotidiana pelos distintos territórios dos respectivos sujeitos, além de seus projetos de vida e os sentidos que a escola ocupa em suas dinâmicas de vida.

Portanto, o objetivo geral que conduz o percurso investigativo é compreender quais são os aspectos que envolvem a condição de vida juvenil rural, considerando a circulação cotidiana, os projetos de vida dos jovens e os sentidos da escola nessa dinâmica, tomando-se, como recorte à análise, uma escola rural do município de São Carlos - SP. Explicitamente, busca-se: compreender quais são os aspectos macrossociais (orgânicos/estruturais) e microssociais (cotidianos/do dia-a-dia) que envolvem as vivências da condição de vida juvenil rural e que limitam e/ou potencializam esse viver;

conhecer como a circulação cotidiana é constituída, no caso, o trânsito nos territórios e comunidades; apreender os projetos de vida desses jovens; desvelar os sentidos atribuídos à escola por esses jovens e de que modo(s) ela marca seus projetos de vida e circulação cotidiana.

### **Levantamento de teses e dissertações sobre jovens rurais no Brasil**

Sposito (2009) e Sposito e Tarábola (2017) sinalizam a incipiência ou quase ausência de estudos relacionados a juventudes que saiam do eixo urbano. A partir de um levantamento realizado das teses e dissertações sobre juventudes entre 1999 e 2006, nas áreas de Educação, Serviço Social, Sociologia, Ciência Política e Antropologia, os autores concluem que “[...] ainda é pouco disseminada a pesquisa sobre esse grupo [jovens rurais], quer na sua relação com a escola e com o mundo do trabalho ou em outros aspectos da vida cotidiana e de sua participação na esfera pública como atores políticos” (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p.6). De 100% (1.427) dos trabalhos, apenas 3,64% (52) abordavam o tema das juventudes rurais, demonstrando o caráter hegemonicamente urbano das produções acadêmicas. Na área da Educação esse panorama se repete: dos 971 de trabalhos, apenas 3,60% (35) eram sobre esse tema (SPOSITO, 2009).

Estudos de Castro (2016), Zago (2016), Leão e Antunes-Rocha (2015) e Weisheimer (2005) também afirmam o pouco investimento teórico e científico no que tange às questões que envolvem essa categoria, colocando a necessidade de ampliação e maior qualificação de estudos que abordem jovens que vivem e/ou trabalham e/ou mantêm relações familiares no território rural.

Bourdieu (1994) alega que o campo científico é um sistema ou espaço de disputa e luta pelo monopólio da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e, ainda, monopólio da competência científica (capacidade de agir e falar legitimamente). Assim, ao debruçar-se no campo científico que estuda as *juventudes no Brasil*, é possível observar como o eixo urbano se estabelece como o *locus* de pesquisa, apresentando maior monopólio científico. Dada a subalternização histórica do território rural (WANDERLEY, 2001), tem-se, como consequência, a imposição do valor da produção voltada para os estudos sobre a vida urbana e os aspectos que a envolvem, o que eleva tais estudos a uma posição dominante nas discussões que dizem acerca das juventudes.

Esses aspectos estão em diálogo com a compreensão de Bourdieu (2001;1994) a respeito da *hierarquia social dos objetivos*, em que se consolida a construção de uma hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou não a serem discutidos. Em hipótese, as pesquisas voltadas às juventudes urbanas conferem um investimento maior, tendo em vista as oportunidades de lucro material e simbólico no campo científico nacional. Isso acaba por produzir uma negligência nas pesquisas que focam nas juventudes rurais e em suas experiências (ZAGO, 2016).

Weisheimer (2005), em uma pesquisa intitulada *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*, apresenta que, entre 1990 e 2004, foram registradas apenas 20 teses e dissertações sobre juventudes rurais, notando-se um ápice de produção no ano 2000, com sete dissertações e, após a entrada no século XXI, a estabilização de dois a três trabalhos por ano até 2004. Evidencia-se que a maioria das produções advém do Sul, Sudeste e Nordeste, estatística que o autor explica pela concentração de universidades nessas regiões que, por sua vez, são locais onde há forte movimento da agricultura de base familiar. Ademais, a pesquisa destaca que essas regiões foram locais em que ocorreram eventos científicos significativos para a área (como o Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural, realizado em Porto Alegre no ano de 2002), fato que pode ter fomentado a criação de grupos de pesquisa e discussão nas respectivas regiões.

Weisheimer (2005) ainda percebeu uma concentração de estudos voltados aos jovens da agricultura familiar e dos assentamentos, tendo, majoritariamente, duas chaves de compreensão, uma focalizada no modo de produção agrícola familiar e outra nos fenômenos da luta pela reforma agrária, o que são enfoques importantes e emergentes, mas que para o autor demonstram, de forma reduzida, o panorama das juventudes rurais e de sua diversidade de modos de produção material e imaterial. Também se aponta para a tendência dos estudos de colocar as juventudes rurais como homogêneas e genéricas, fundadas na dicotomia do rural *versus* urbano, o que invisibiliza as vivências juvenis rurais, já que o contexto rural é um território cada vez mais complexo.

Nesse sentido, Weisheimer (2005) argumenta que a categoria chave que marca o desenvolvimento dos estudos está em compreensões fundadas nas dicotomias ou dualidades entre *o ficar e sair*, a *permanência e a migração* e *o ser jovem rural e tornar-se jovem urbano*. Logo, na maior parte das vezes, estas dicotomias e dualidades são o ponto de partida para as pesquisas, essencializando os desafios dos jovens no

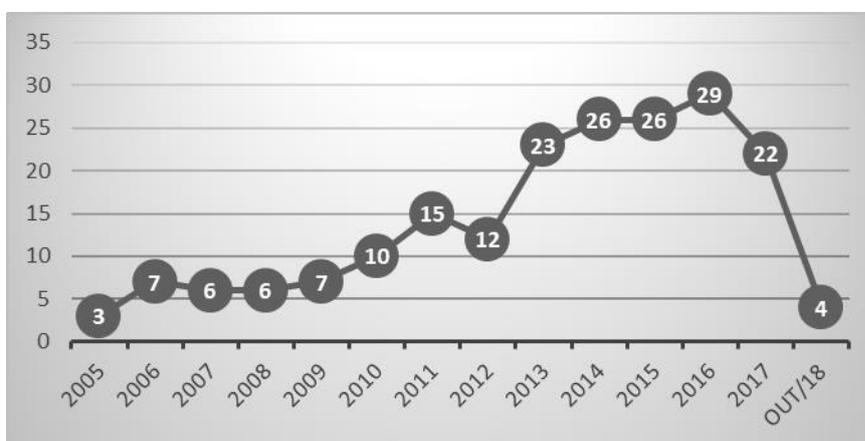
contexto rural a partir delas, o que acaba por ser reducionista, visto que não amplia as discussões.

Com a finalidade de alargar o panorama, realizou-se a continuidade do levantamento de Weisheimer (2005). Para tanto, foram verificadas teses e dissertações no *Catálogo de Teses e Dissertações CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), correspondentes ao período de 2005 a 2018.

Os descritores da pesquisa foram *juventude e rural*, estando associados. Assim posto, foram recuperadas 336 teses e dissertações. Os critérios para exclusão direcionaram-se a trabalhos: 1) que não abordassem especificamente as juventudes rurais; 2) que falavam mais sobre educação rural ou sobre juventudes de modo geral; 3) que foram catalogados por estarem vinculados a linhas e grupos de pesquisa sobre jovens rurais, mas que não abordavam essa temática especificamente; 4) que abordassem juventudes, mas que só ficaram à mostra por serem de universidades rurais (houve o cruzamento com o nome da universidade); 5) que não estivessem disponíveis na íntegra nos bancos de teses e dissertações da CAPES ou das universidades de origem.

A partir desses critérios, foram excluídos 140 trabalhos (119 dissertações e 21 teses), permanecendo, para a análise, 196, que tinham como foco a temática *juventudes rurais* (171 dissertações e 25 teses) e que foram sistematizados a partir da ferramenta *Microsoft Excel®*, de acordo com o Tipo, Ano, Título, Autor (a), Orientador (a), Universidade, Região do Brasil, Programa de Pós-Graduação, Área de Conhecimento e Resumo. Realizou-se a leitura do título, resumo e palavras-chave de todos os trabalhos.

**Gráfico 1 – Teses e Dissertações por ano (2005 – out/2018)**



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Diante da análise, verificou-se um grande aumento de teses e dissertações, especificamente, de 880%, a partir dos dados de Weisheimer (2005). No Gráfico 1 observa-se que, partindo de 2013, houve um avanço importante, haja vista que 64,28% (126) das produções ocorreram entre 2013 e 2017 (no intervalo de cinco anos). Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato da expansão do Ensino Superior, associado ao aumento de matrículas na pós-graduação: em 2002 tinha-se 48.925 matrículas, enquanto em 2014 esse número subiu para 203,717, considerando a expansão do número de universidades, devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2014). Destarte, é uma hipótese associar esse fenômeno pela atuação, articulação e luta dos movimentos sociais do campo (CASTRO, 2016b), um lugar marcado por avanços como o *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (FARIAS, 2018).

Há também, nesse período, avanços no lugar que as juventudes tomam enquanto atores políticos, refletidos, por exemplo, na institucionalidade implantada pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que constitui a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), além da consolidação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) de 05 de agosto de 2013 (CASTRO, 2016a). Tais medidas podem ser percebidas como movimentos que trazem as juventudes para o debate, inclusive dentro da academia.

**Tabela 1 - Teses e Dissertações de acordo com região e universidades em destaque de produções (2005 – out/2018)**

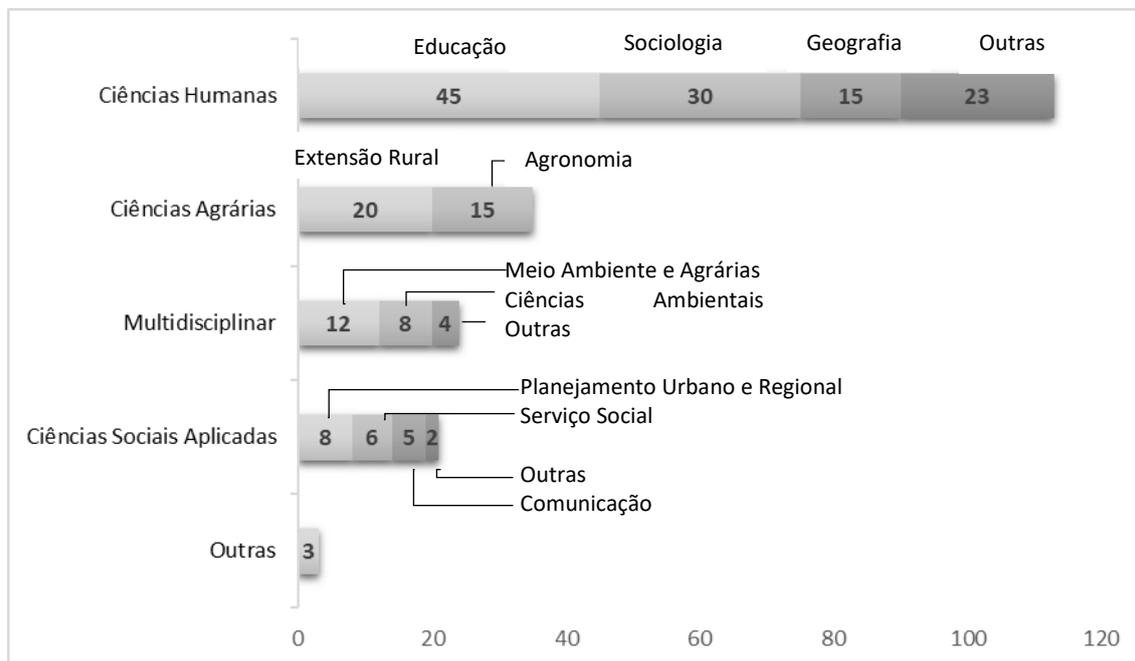
<b>Região</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Universidades</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sul	59	30,10%	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	10	16,95%
			Universidade Federal de Santa Catarina	9	15,25%
			Universidade Federal de Santa Maria	7	13,56%
			Universidade Estadual do Oeste do Paraná	7	13,56%
			Outras	26	44,07%
Sudeste	55	28,06%	Universidade Federal de Viçosa	15	27,27%
			Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	7	12,73%
			Universidade Federal de Minas Gerais	7	12,73%
			Outras	26	47,27%
Nordeste	52	26,53%	Universidade Federal Rural do Pernambuco	11	21,15%
			Universidade Federal do Ceará	8	17,31%
			Universidade Federal da Paraíba	7	13,46%
			Outras	26	50%
Centro-Oeste	17	8,67%	Universidade de Brasília	6	35,29%
			Outras	11	64,71%
Norte	13	6,63%	Universidade Federal do Pará	8	61,54%
			Outras	5	38,46%

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

De acordo com a Tabela 1, as regiões com maior produção continuam sendo Sul, Sudeste e Nordeste. Acredita-se que estes números relacionam-se com os dados e fatores já mencionados no estudo de Weisheimer (2005), o qual explica as estatísticas pela expansão desigual do Ensino Superior. Por exemplo, em 2011, de um total de 4.650 cursos de pós-graduação, 51% estavam na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015), o que pode ter impactado diretamente a produção, levando-a a ser mais concentrada em algumas regiões do país.

Cabe ressaltar que, em produção, destacam-se a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), duas das universidades que historicamente produziram as primeiras dissertações sobre o tema, de acordo com Castro et al. (2009). Destaca-se, também, a Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE).

**Gráfico 2 – Teses e Dissertações sobre Juventude Rural por Grande Área de Conhecimento<sup>4</sup> entre 2005 – out/2018**



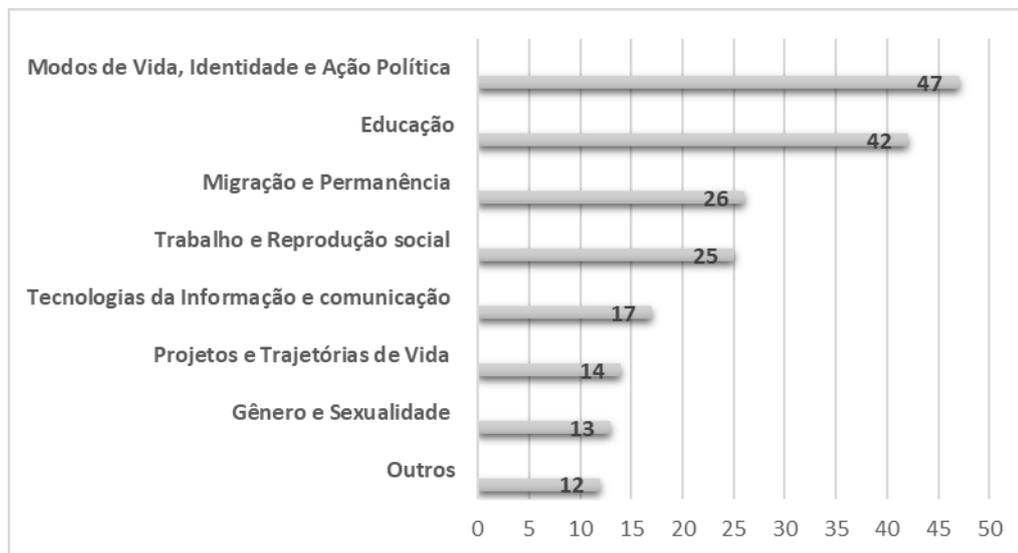
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Como visto no Gráfico 2, acentua-se o campo das Ciências Humanas, que produziram 61,22% (113) dos trabalhos, tendo a Educação e Sociologia como áreas com maior número de teses e dissertações. A área de Ciências Agrária também destacou-se, sobretudo na Extensão Rural. A seção designada como “outras”, refere-se às Ciências da Saúde e Linguística, Letras e Artes, que tiveram o menor número de produções.

Em análise ampla, há a notoriedade da Educação, que historicamente é pioneira e constante na pesquisa sobre a temática (CASTRO et al., 2009). Porém, apesar disso, Zago (2016) pontua que são necessários avanços, pois, em análise do panorama geral, verifica-se que ainda são escassos os estudos da Educação que investigam os projetos de vida, as condições de escolarização e a perspectivas profissionais que envolvem os jovens rurais.

<sup>4</sup> Os critérios de Grande Área de Conhecimento e Área de Conhecimento utilizados na análise ao longo da pesquisa têm como base a caracterização do *Catálogo de Teses e Dissertações CAPES* (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>).

**Gráfico 3 – Teses e Dissertações sobre Juventude Rural por temáticas entre 2005 – out/2018**



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Seguindo a análise das temáticas dos trabalhos (Gráfico 3) e com base da leitura dos resumos, foi feita a categorização dos seguintes temas:

- Entende-se que 23,4% (47) dos temas são sobre *Modos de Vida, Identidade e Ação Política*, estendendo-se a estudos direcionados a entender os aspectos culturais, cotidianos, identitários, de formação e a organização política, ou seja, trazendo um panorama das diversas maneiras de vivenciar a condição juvenil no mundo rural.

Os respectivos trabalhos anunciam fatos sobre a vida dos jovens marcada pelo universo rural e urbano, com temas relacionados à sociabilidade e a perspectiva sobre esses dois territórios, sendo o urbano muitas vezes o espaço de prestígio para a migração. Estudos debatem a respeito da permanência no rural como desejo, pois os jovens colocam os aspectos positivos (relações familiares, amigos, tranquilidade, segurança etc.), mesmo que, muitas vezes, não consigam permanecer em seu meio devido às possibilidades reduzidas de acesso a bens, à precariedade de políticas sociais e questões envolvendo o trabalho e renda própria.

- Já 21,4% (42) foram alocados no tema *Educação*. Com trabalhos mais direcionados à educação formal, relacionando-se à percepção dos jovens no que tange à escolarização, limitações e potencialidade da organização pedagógica, com destaque para investigações sobre Pedagogia da Alternância. São pesquisas que mostram os sentidos positivos da escola (como espaço de sociabilidade e reconhecimento social, que contribui para realizar sonhos, ao preparo para o trabalho e à ressignificação do espaço rural, pela possibilidade de *fugir* do trabalho doméstico ou trabalho na terra – dependendo do gênero) e que, por outro lado, trazem à tona as limitações (sobre acesso, permanência e ensino descontextualizado). Além disso, discorrem acerca de questões da educação profissional e Ensino Superior, como suas potencialidades e contradições.

- Na temática *Migração e Permanência*, localizam-se 13,2% (26). São estudos que buscam apreender causas ou consequências desses fenômenos, discutindo sobre a migração sazonal para o trabalho, investigando a procura de emprego como um dos motivos para deixar o campo, cujo sujeito deseja autonomia, estabilidade na vida adulta, construção identitária, continuidade nos estudos, sociabilidade, lazer, acesso à terra e renda.

Além disso, as pesquisas trazem debates com enfoque nos motivos que contribuem para os jovens saírem dos seus territórios de origem, como as más condições das estradas, questões socioculturais do patriarcado (sobretudo para meninas), trabalhos agrícolas exaustivos, baixo rendimento das propriedades, desvalorização do rural na escola, etc. Isso mostra que os fatores de permanência estão associados a viver mais próximos da cidade, a possuir autonomia financeira, a ter possibilidade de ter um trabalho não-agrícola e a aspectos relacionados aos vínculos afetivos familiares e comunitários.

- Os 12,7% (25) discutiam *Trabalho e Reprodução social*. Aqui, estão as pesquisas relacionadas aos sentidos e à representação do trabalho nos projetos, trabalho que é marcado pela ausência de oportunidades de ocupação no espaço rural e pela inserção precoce e precária em empregos. Ademais, são analisadas as dificuldades de reprodução social da agricultura familiar, no que diz respeito à produção e geração de renda, sendo fatores determinantes para a sucessão rural, bem como a desvalorização do jovem no processo de trabalho.

- 8,6% (18) são sobre *Tecnologias da Informação e comunicação*. Trata-se de trabalhos relacionados aos impactos das tecnologias na vida dos jovens e

no ambiente escolar enquanto possibilidades para novas rotas de relações, visibilidade, sociabilidade e conhecimento.

- Sobre *Projetos e Trajetórias de Vida* situam-se apenas 7,1% (14) dos trabalhos, que têm a finalidade de entender os projetos de vida ou futuro e trajetórias individuais, em suma, as intencionalidades entre o sair e ficar. Identifica-se como crucial para projetos de vida sair do espaço rural, dada a ausência de acesso à educação, do trabalho e as circunstâncias do acesso a terra. O lugar da escola, ora como referência positiva, ora como negativa, nessas projeções, é importante. Problematizam-se, então, os projetos e trajetórias marcados pelo hibridismo entre os territórios caracterizados por elementos rurais e urbanos, pelas atividades agrícolas e não agrícolas e pelos projetos profissionais direcionados à ascensão e ganhos sociais.

- 6,6% (13) são sobre *Gênero e Sexualidade*: estudos que focam em apreender as vivências das jovens mulheres rurais, a divisão dos trabalhos que as subalternizam e que tem, por consequência, a saída dessas para os espaços urbanos, em busca de autonomia e valorização. Discorre-se, também, acerca das estratégias das jovens agricultoras para driblar a autoridade paterna e em relação à demanda de políticas públicas direcionadas para as mulheres. Para mais, visa-se a vivência da sexualidade nas relações afetivas e sexuais das jovens.

- Por fim, 6,1% (12) das pesquisas ficaram em *outros temas*, que foram os poucos estudos que discutiam as dificuldades relacionadas às políticas públicas para a juventude rural, questões da percepção de jovens sobre soberania alimentar e trabalhos relacionados à saúde. Aqui, configuram-se os temas menos presentes no universo analisado.

Partindo à análise geral do universo de produções, alguns destaques são importantes, visto o direcionamento para o presente trabalho, que busca entender, no contexto do rural, as condições juvenis, a circulação cotidiana, os projetos de vida e os sentidos da escola que envolvem os jovens de São Carlos – SP.

É relevante salientar que ainda há grande centralidade no universo dos estudos das juventudes da agricultura familiar e assentada, como já apresentava o levantamento de Weisheimer (2005). Ainda assim, surge uma diversidade maior de condições juvenis investigadas, como a juventude rural quilombola, a do movimento sindical, a dos pescadores e a dos ribeirinhos, a juventude na realidade de trabalhadores assalariados e

na de jovens em atividade não agrícolas etc. Porém, entende-se como algo necessário avançar nessa ampliação.

Vê-se positivamente o progresso dos estudos relacionados aos modos de vida, à cultura, ao cotidiano e à sociabilidade, que são temas que apareceram com menos frequência em levantamentos anteriores (WEISHEIMER, 2005; CASTRO et al., 2009).

Desta forma, esta tese pretende somar para ampliar essas discussões, tendo como foco os referidos jovens, percebendo seus cotidianos, sociabilidades, circulação, projetos, modos de existência e relações com a escola.

Em consonância com Weisheimer (2005) e Castro et al. (2009), observa-se que há uma tendência nos estudos marcada por dois *vícios de dicotomia*, quase sempre associados: estudos forjados na compreensão do rural sempre a partir da *dicotomia rural-urbano*, tendo o urbano como parâmetro norteador para a compreensão da categoria rural ou juventudes rurais, tomando-se os jovens de forma reducionista, como um contingente autoevidente, característica da “não juventude urbana”; e estudos com uma restrita análise alocada na *dicotomia da migração-permanência no território rural*, que limita uma visão mais profunda que compreenda o trânsito, o ir e vir dos jovens rurais pelos diversos territórios sociais, culturais e políticos.

Assim, a presente pesquisa também se impulsiona pela tentativa de ir além das apreensões dicotômicas e reducionistas da temática, em direção a contribuir para estabelecer uma análise das juventudes rurais com base numa ruralidade do século XXI (uma nova ruralidade) (GRAMMONT, 2008), indo ao encontro da tendência atual de tratar os fenômenos juvenis rurais com base no entendimento da *circulação* (CASTRO, 2016), captando que “a circulação de homens [seres humanos] e seus produtos é a grande dinâmica humana” (GOTTMANN, 1952, p.215, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Outro ponto que cabe destacar é que somente 7,1% (14) trataram as trajetórias e/ou projetos de vida. Diante disso, este estudo orienta-se pela tentativa de alargar os debates na dimensão do tema, considerando os projetos de vida fundamentais para a constituição das trajetórias, vislumbrada por meio da formulação de estratégias para a concretização de desejos (VELHO, 2003; DAYRELL, 2012). Coloca-se como importante que se pesquise de que modo se firmam tais projetos, bem como os motivos, partindo da realidade dos jovens rurais pesquisados.

---

<sup>5</sup> “La circulation des hommes et de leurs produits, c’est la grande dynamique humaine” (GOTTMANN, 1952, p.215).

Afirma-se que apenas 21,4% (42) das pesquisas investigaram questões relacionadas à escola. Portanto, este trabalho também se faz relevante por fortalecer esse debate, visto que ainda há gargalos, como coloca Zago (2016), nos estudos que envolvem os jovens rurais e a escolarização. Entende-se a escola como um espaço central na vida dos jovens, sendo o *lócus onde* se encontra o grande contingente dos jovens pobres brasileiros (LOPES; SILVA, 2007), inclusive rurais.

Assim, apesar das dificuldades de acesso à escolarização dos jovens rurais, a escola se constitui com um potente espaço da vivência no campo social, cultural e intelectual, fomentando a formação crítica e a participação social (ARROYO, 2011; BITTAR; BITTAR, 2012). Por isso, entende-se aqui que o percurso escolar pode ter impacto na circulação cotidiana e nos projetos de vida dos jovens, e seu efeito pode ser positivo e emancipatório ou não. Logo, esta pesquisa visa como necessária e urgente a compreensão dos sentidos da escola na experiência dos jovens rurais.

Finalmente, são múltiplas as análises que envolvem as teses e dissertações sobre jovens rurais e, dentre os temas presentes e ausentes, este trabalho busca avançar, tanto por meio do fortalecimento quanto pela ampliação de algumas temáticas.

# CAPÍTULO 1 - DILEMAS DA CONDIÇÃO JUVENIL RURAL NO BRASIL

## 1.1 Da questão social à questão agrária: cidadania, direitos e políticas públicas no território rural

A priori, compreende-se a questão agrária internamente a uma totalidade da questão social (NEVES, 2017), em que as problemáticas e contradições que envolvem o mundo rural<sup>6</sup> se forjam dentro do bojo da estrutura social ampla, sobretudo nas relações de exploração baseadas na dinâmica capital-trabalho, que consiste na gênese da questão social. Pode ser visualizada como uma manifestação intrínseca ao capitalismo, cuja causalidade se dá por componentes históricos, políticos, culturais, etc. que se assentam na relação antagônica e contraditória entre a capacidade social de produzir riquezas e o grande contingente de membros despossuídos das condições materiais de vida, *uma escassez produzida socialmente*. Isso é consequência da globalização do capital, do neoliberalismo, da precarização do mundo do trabalho e do dismantelamento dos sistemas de proteção, o que caracteriza a *metamorfose ou novas expressões da questão social* na sociedade moderna (NETTO, 2006; CASTEL, 2009; LOPES, 2016).

De acordo com Netto (2006), a questão social consolida-se a partir da “lei geral de acumulação capitalista”, que realiza-se nas mediações das particularidades culturais, geopolíticas, históricas e nacionais, que relacionam-se com elementos de classe, raça, etnia, gênero, aspectos geracionais. Tais particularidades concretizam-se no Brasil, estabelecendo-se em especificidades, bem como configurando-se no território político do *mundo rural brasileiro* e fundamentando o que denomina-se, aqui, *questão agrária*. Em suma, há especificidades da questão agrária, sendo que ela compõe uma questão social mais ampla.

Partindo a essas especificidades (da questão agrária brasileira), observa-se problemáticas relacionadas ao uso, à posse e à propriedade da terra, inerentes ao capitalismo e marcadas, historicamente, pela concentração fundiária e pela geração da pobreza e injustiças sociais. Essa lógica fundiária produz os conflitos, as contradições e

---

<sup>6</sup> “Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional)” (WANDERLEY, 2001, p.32).

as desigualdades sociais no mundo rural, pontos que culminam a expulsão e exploração dos camponeses; a luta pela terra e pela reforma agrária; a criminalização dos movimentos sociais; a violência e repressão no campo; as relações limitadas de trabalho e de produção de vida; a ausência de serviços e política sociais; e as demais problemáticas que implicam no avanço do capital (FERNANDES, 2013; WANDERLEY, 2001).

No Brasil, as questões que envolvem a desigualdade são específicas e complexas, dado o seu lugar na periferia do capitalismo. Sobre isso, a partir da análise de experiências históricas, Stedile (2012) coloca que no país nunca houve um processo efetivo de reforma agrária, pelo contrário, a concentração de terra aumenta a cada ano. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a concentração era maior em 2006 e menor em 1920 (quando o país acabava de sair do contexto de escravidão).

Essa problemática envolve a ausência da vontade política da burguesia industrial, por esta não idealizar como algo necessário a eliminação do latifúndio no contexto agrário brasileiro, uma vez que não coloca, como projeto, a ampliação do direito democrático de garantir o acesso à terra a todos os cidadãos, em prol do desenvolvimento do mercado interno nacional, como foi efetivado em diferentes países, em meados do século XIX, até o pós-Segunda Guerra Mundial. Como exemplo, tem-se o que foi realizado nos Estados Unidos da América, em 1862, com a lei de terras do governo Abraham Lincoln, que buscou reconfigurar a dinâmica agrária do país – a partir da reforma agrária, dadas as suas especificidades no capitalismo (STEDILE, 2012).

Fernandes (2005; 2008) disserta que o território rural está em disputa, pois enquanto o *campo do agronegócio* elabora um espaço estritamente para a produção de mercadoria, o *campo camponês* forja um de existência, onde devem desenvolver-se todas as dimensões da vida. O *campo camponês* “é um espaço heterogêneo, constituído por sujeitos, em que há produção material e imaterial de vida: homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses” (FERNANDES, 2008, p. 41).

Tal espaço é constituído por uma diversidade de sujeitos que enunciam saberes, culturas, educação, lutas e resistências, produzindo vida. Tem-se, como principal ameaça de suas existências, o projeto de desenvolvimento do *campo do agronegócio*, que compreende o campo como espaço para a produção de mercadoria e acúmulo de

capital, deslegitimando, subalternizando e desterritorializando os sujeitos que o constituem.

Ademais, a partir de uma perspectiva analítica Gramsciana (GRAMSCI, 1978; 2008), pode-se compreender que a questão agrária se engendra nas relações socioeconômicas, culturais e ideológicas, havendo uma mercantilização e privatização da terra pelo capital, pelos latifundiários, proprietários de grandes terras e grupos do agronegócio (FERNANDES, 2005), que é a classe dominante que consolida uma hegemonia dentro da disputa do mundo rural – no *campo do agronegócio*.

As expressões da questão agrária se dão rumo à expropriação e exploração das populações rurais pobres, o *campo camponês*, sob dois crivos: o da *ofensiva socioeconômica de produção/expropriação*, que limita a produção material dos referidos sujeitos, pela dominação territorial e expulsão, colocando-os em lugares de trabalho precários e assalariados, acesso escasso à terra, tendo em vista a impossibilidade da posse da mesma e do desenvolvimento da agricultura familiar/ da pequena produção; e o *crivo ideológico e cultural da visão urbano-centrada* (WANDERLEY, 2001), que se qualifica como ideologia civilizatória e constituída sob o dualismo campo-cidade, colocando a cidade como *locus* de avanço, progresso, possuinte de sujeitos ditos modernos e superiores (privilegiados no que tange às políticas públicas), e o campo como lugar estático, rústico, possuinte de sujeitos ditos atrasados, sendo *locus* secundário para se pensar em políticas públicas.

Essa dinâmica estrutural passa, então, a legitimar as práticas de avanço do capital no *campo camponês*, o que leva à manutenção da hegemonia das classes dominantes que consolidam o *campo do agronegócio – intensificando as contradições da questão agrária, na conservação do status quo desse bloco agrário*.

Com base na análise contemporânea de Nancy Fraser (2002; 2006), nota-se que os marcadores sociais perpassantes do território rural impactam na produção de injustiças na dimensão da redistribuição e do reconhecimento, produzindo disparidades de inserção social.

A injustiça de redistribuição é marcada pela subordinação econômica, que nega aos atores, sobretudo pobres, os meios e recursos que eles necessitam para a paridade de participação, por meio da exploração (expropriação do trabalho), da privação (inacessibilidade à vida material adequada) e da marginalização (trabalho mal remunerado) (FRASER, 2002; 2006).

Destarte, a ausência em torno do reconhecimento atrela-se a uma subalternização cultural ou simbólica, produzindo o não-reconhecimento ou o reconhecimento inapropriado a partir de padrões culturais que são fundamentados na dominação cultural (submissão de valores hegemônicos de cultura), no não-reconhecimento/ocultamento social (invisibilidade das práticas sociais desses sujeitos) e o desrespeito (desqualificação social) (FRASER, 2002; 2006). Assim, entende-se que os sujeitos rurais pobres têm suas vivências limitadas por essas questões que, por consequência, atuam na restrição das chances de paridade na participação social.

Segundo Prado Jr. (1979), alega-se a existência de uma relação causa-efeito entre o modelo de estrutura agrária (embasado na concentração fundiária) e a produção da miséria e invisibilidade cultural da população rural brasileira. Nesse viés, Wanderley (2001, p.36) afirma que:

Se a estrutura fundiária inibe o acesso à terra a uma grande maioria dos que trabalham na agricultura, também explica o fato de que o Brasil esteja longe de ter atingido qualquer meta aproximativa de paridade social. A população rural ainda é a principal vítima da pobreza, do isolamento e da submissão política.

Considera-se, então, que a problemática agrária, dentro das metamorfoses da questão social (CASTEL, 2009), define parâmetros da falta de reconhecimento e de redistribuição para o território rural (FRASER, 2006). Por isso, a produção de cidadania<sup>7</sup>, e, assim, dos direitos sociais que se configuram dentro das contradições da sociedade capitalista, como vias para a redução da desigualdade (LOPES, 1999; LOPES, 2016), podem ser estratégias de ampliação da coesão social, com base na inserção no mundo do trabalho e no fortalecimento das redes sociais de suporte (CASTEL, 2009), entretanto, sendo, ainda, limitadas. Afinal, o mundo rural sofre com a insuficiência de políticas sociais que efetivem direitos, com carências associadas à ausência e/ou precarização de serviços de saúde, educação, saneamento e outros indicadores multidimensionais de pobreza (COSTA; COSTA, 2016).

---

<sup>7</sup> Com base em Thomas Marshall, Lopes (1999, p.43, grifos da autora) afirma que cidadania é “o conteúdo da pertença igualitária de uma dada comunidade política e é medida: pelos direitos e deveres que a constituem e pelo conjunto de instituições que é compatível com a eficácia social e política desses direitos e deveres comuns. Ou seja, para Marshall, não é suficiente apenas que direitos e deveres da cidadania constem formalmente do ideário jurídico do Estado ou sejam reconhecidos como pertença igualitária; é necessário também que encontrem expressão através da estrutura do conjunto de instituições políticas constituído. [...] Marshall divide o conceito de cidadania em três partes ou elementos: a *civil*, a *política* e a *social*”.

Entende-se que o contingente de sujeitos atingidos com a desigualdade, injustiça e pobreza é denominado por *sem-sem* (sem terra, sem emprego e quase sempre também sem casa, sem saúde, sem educação e sem organização política) (SILVA; DEL GROSSI, s/a). Além disso, há o contingente de sujeitos atrelados de diversas formas à agricultura camponesa e às atividades não-agrícolas – que se coloca como a classe *trabalhadora do campo/ campo camponês pobre*, diferente do que entende-se por *neo-rurais*<sup>8</sup> e proprietários dos agronegócios, estes últimos inclusive são atuantes na precarização da vida rural.

Vendramini (2015) sinaliza o papel do Estado enquanto alicerce do capital, uma vez que entrega a terra à disposição das corporações, que Gramsci (2008) denomina de os grandes proprietários ou *burguês rural*. Em contrapartida, o Estado atua com concessões limitadas voltadas para a pequena e diversificada produção agrícola, por meio de políticas restritas direcionadas para pequenos agricultores, sem terras, trabalhadores assalariados permanentes ou temporários e imigrantes. Então, a população rural pobre é considerada pelo capital “como máquina de trabalho que deve ser espremida até o osso e que pode ser substituída facilmente” (GRAMSCI, 2008, p.53), sem alternativas para outras formas de reprodução da vida.

Outra questão que Vendramini (2015) pontua é a chegada de um estágio de reduzida necessidade de trabalho vivo no campo. Apesar desse processo tornar-se a possibilidade para a libertação do trabalho e a dedicação a outras atividades humanas, na sociedade capitalista (gestada na exploração), os que não detêm os meios de produção são obrigados a vender sua força de trabalho, o que acaba sendo um obstáculo para a classe trabalhadora rural, por ver-se sem postos de trabalho e sem a propriedade da terra.

Cabe dizer que se instituiu a hegemonia de um modelo de desenvolvimento rural que “impediu a ampliação de postos de trabalho no campo ao impor um modelo agrícola que tem como base o latifúndio, a monocultura, o trabalho precário e uma matriz tecnológica intensiva em uso de capital” (OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p.16). Nesse contexto, em vista do trabalho como um suporte essencial para a inscrição na

---

<sup>8</sup> Silva e Del Grossi (s/a) que propõem essa denominação, colocando-a entre as personagens do mundo rural: os *neo-rurais*, *assentados* e os *sem-sem*. Apresenta-se, aqui, os proprietários dos agronegócios. Salienta-se que os movimentos neo-rurais caracterizam-se como um movimento burguês. Giuliani (1990) alega que tal movimento se restringe a uma minoria com poder aquisitivo e possuínte de legitimidade política para a vida rural, sendo protagonizada por sujeitos que têm desejo de se reaproximar da natureza, do ar puro e da tranquilidade. Deste modo, trata-se da possibilidade de vivenciar um campo romantizado, que não é o campo vivido pela classe trabalhadora pobre que disputa diariamente esse espaço.

vida social, isso tem colocado os sujeitos do território rural, inclusive a juventude, mais propensos às zonas de vulnerabilidade e desfiliação, bem como às de precarização dos fatores de proteção social – limitando essa população a ocupar uma zona de integração<sup>9</sup> (CASTEL, 2009).

Pode-se estabelecer que a questão agrária e suas dimensões colocam a população rural nas dificuldades de coesão social e integração, tendo em vista o lugar que ela ocupa na divisão do trabalho, marcado pela impossibilidade da vida material e cultural nos moldes da agricultura camponesa (como a produção de terra própria) e pela precarização do trabalho assalariado (SILVA, 1981; VENDRAMINI 2015), juntamente às limitações nas redes de sociabilidade e ao déficit dos sistemas de proteção. Em outros termos, o acesso à cidadania, integrado aos deveres e direitos sociais, civis e políticos (LOPES, 1999) encontram-se “à margem do trabalho e nas fronteiras das formas de troca socialmente consagradas” (CASTEL, 2009, p.23).

Esses processos, como impactos da expansão do capital e da lógica neoliberal (NETTO, 2006), vêm subordinando os territórios e povos rurais, visto que a agricultura capitalista (protagonizada pelo agronegócio) agudiza as injustiças sociais, concentra a terra, o poder e as riquezas, qualificando o rural apenas como terreno de produção de riqueza para concentração e exportação, enquanto o trabalho do assalariado e/ou do agricultor rural vem sendo precarizado (FERNANDES, 2013) e invisibilizado no que se refere a espaços de produção de vida. Wanderley (2004, p. 83) coloca que:

A visão depreciativa do que vem dos “grotões” da sociedade se reforça com o tratamento do meio rural como um vazio social, seus problemas encontram “solução” no êxodo – banalizado – de sua população, ainda remanescente, para as cidades; a redução da população é percebida como um sinal de progresso, de que seriam exemplo as nações desenvolvidas.

Partindo disso, a autora também argumenta como necessário e inadiável um projeto de desenvolvimento social que considere “o habitante do meio rural como um

---

<sup>9</sup> Castel (1997) coloca três zonas que os sujeitos podem ocupar: de integração, vulnerabilidade e desfiliação. Assim, “as situações marginais aparecem ao fim de um **duplo** processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional. Todo indivíduo pode ser situado com a ajuda deste duplo eixo, de uma integração pelo trabalho e de uma inserção relacional. Esquematizando bastante, distinguimos três graduações em cada um desses eixos: trabalho estável, trabalho precário, não-trabalho; inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social. Acoplando estas graduações duas a duas obtemos três zonas, ou seja, a **zona de integração** (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a **zona de vulnerabilidade** (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade, que prefiro chamar de **zona de desfiliação** para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional” (CASTEL, 1997, p.23, grifos do autor).

cidadão pleno, em todos os níveis, material, cultural e político” (WANDERLEY, 2001, p. 40). Deste modo, o rural seria configurado como um espaço de vida social da classe trabalhadora, baseado na igualdade e no reconhecimento das diferenças (LOPES, 2016), inclusive para os jovens.

## **1.2 Entre velhas e novas questões do rural do século XXI: os jovens rurais no Brasil**

De acordo com Abramo (2016), a singularidade da condição juvenil se dá pelo que se vive no momento da vida, dependendo da conjuntura histórica que perpassa essa vivência. Trata-se de um processo longo de transição para a idade adulta, marcado por escolhas, definições e arranjos para a construção da trajetória de inserção e autonomia. Os repertórios que tornam possíveis esses movimentos são múltiplos e diversificados, requerendo que os jovens lidem com variados elementos para viver a vida presente e preparar o futuro (em relação com a escola, trabalho, sociabilidade, vida familiar, lazer, namoro, vida cultural).

Sendo assim, a juventude é um período que integra a formulação de projetos, escolhas e estruturação de futuro, que muitas vezes não são pontos lineares e contínuos, mas reversíveis, concomitantes e marcados por incertezas e contradições. A partir dessas complexidades, nesta seção do texto, propõe-se compreender os aspectos das juventudes rurais que constituem o *campo camponês*, juventude esta vinculada à classe popular trabalhadora. Tem-se, como chave de análise, o contexto sócio-histórico e político rural da referida população.

Os jovens rurais, na contemporaneidade, vivem um tempo histórico em que a ofensiva do capitalismo tem se intensificado, situando um modo de acumulação de capital representado pelo modelo agrícola do agronegócio, que tem exigido cada vez mais terras para a monocultura, via produção de *commodities*, intensificando a exploração dos sujeitos e famílias do campo, inclusive dos jovens que ficam expostos às contradições do capital e sua modernização conservadora (MOLINA, 2015).

A exemplo, uma realidade comum, cuja falta de acesso à terra e às alternativas de produção é presente, é a cooptação de jovens rurais trabalhadores pelo agronegócio, a partir de regimes de trabalho precarizados. Em pesquisa no Brasil, autores demonstram que há um deslocamento sazonal de trabalhadores jovens do Nordeste para trabalhar em fazendas de agronegócio da cana, laranja e café do Sudeste e Centro-Oeste, em um processo intenso de exploração e precarização (COVER; CERIOLI, 2015). São

movimentos de deslocamento do capital, que mobilizam a classe trabalhadora do campo para cidade, do centro para periferia, de uma região para outra, ou até mesmo para além das fronteiras nacionais (VENDRAMINI, 2015).

Além disso, com a reconfiguração do contexto rural nas últimas décadas, os processos de pertencimento e identificação com o território rural também se modificaram, sendo necessário superar a visão que compreende o jovem rural como apenas aquele que está em um perímetro não-urbano. As alternativas de locomoção e comunicação e a alteração de valores têm impactado as vinculações entre os sujeitos e seus espaços de moradia, estudo e trabalho. Assim, as fronteiras entre campo e cidade vêm ficando cada vez mais dinâmicas (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015). Isso tem afetado fortemente a vivência da juventude, como estabelecem os autores:

Temos jovens que estão no campo, mas vivem experiências e práticas sociais que estão tradicionalmente vinculadas ao espaço urbano. Por outro lado, muitos jovens vivem em áreas urbanas, mas trabalham no campo. Encontramos também jovens que nasceram e vivem no campo, mas não desejam ali permanecer, e jovens da cidade que se movimentam em direção ao campo em busca de trabalho e moradia (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p.22).

Desta forma, há uma trama de questões que atravessam os jovens rurais, caracterizada pela diversidade de relações sociais e produção e reprodução da vida, com múltiplos pertencimentos e vínculos. Nesse sentido, esses sujeitos vivenciam os dilemas que dizem respeito às reconfigurações do mundo rural abrangentes de novas contradições e dinâmicas, conforme:

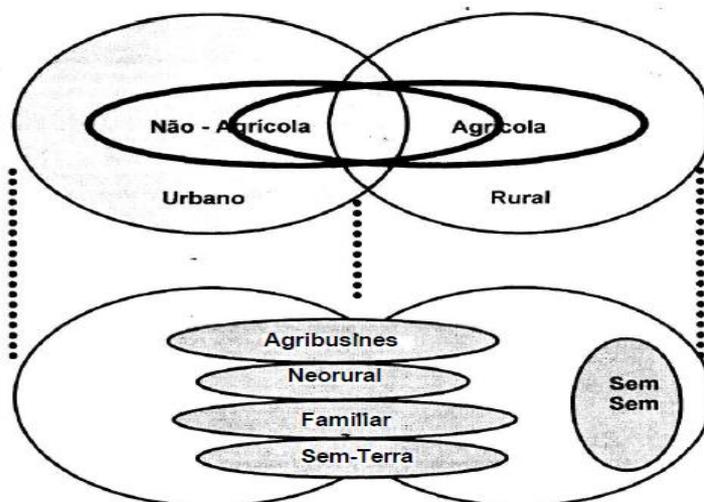
Muitos transitam intensamente entre o rural e o urbano, seja para trabalhar, estudar ou encontrar alternativas de vivência, por meio da cultura, esporte e lazer. As trajetórias podem ser diversas e dependem das condições de trabalho e renda no meio rural, dos níveis de escolaridade alcançados e das características etnoculturais e socioambientais que esses jovens estão vivenciando (BARCELLOS, 2015b, p.10).

As novas questões da ruralidade, baseando-se em Silva e Del Grossi (s/a), Carneiro (1998a) e Grammont (2008), relacionam-se com as próprias transmutações da questão agrária, apontando a um processo de intensificação do capitalismo e globalização no mundo rural. Não diferente é a dimensão da América Latina, “con la globalización, las transformaciones del campo latinoamericano son tan profundas que no solamente hay de hablar de cambio, sino de transición de una sociedad agraria organizada en torno a la actividad primaria hacia una sociedad rural más diversificada”

(GRAMMONT, 2008, p.23). Silva e Del Grossi (s/a, p.170), sobre a realidade brasileira, discorrem que

A partir de meados dos anos 80, com a emergência cada vez maior das dinâmicas geradoras de atividades rurais não-agrícolas, e da pluriatividade no interior das famílias rurais, observa-se uma nova conformação do meio rural brasileiro, a exemplo do que já ocorre há tempos nos países desenvolvidos.

**Figura 1 - Novas relações e atividades no mundo rural.**



Fonte: Elaboração de Silva e Del Grossi (s/a).

Assim, os autores colocam que novas atividades passam a tomar outras proporções no território rural, como a agropecuária baseada em *commodities*, ligada à agroindústria; a intensificação de atividades não-agrícolas, relacionadas à moradia e lazer; atividades industriais e de prestação de serviços; as com aspectos que dizem respeito à pluriatividade; entre outras. Destaca-se, nesse processo, a intensa valorização das atividades não-agrícolas resultantes da transformação do meio rural, chegando à produção de novos atores que já foram mencionados aqui: agronegócio, sem-sem, neorurais e agricultores familiares (CARNEIRO, 1998a). Na Figura 1, Silva e Del Grossi (s/a), resumem a configuração do território rural que se recoloca no final do século XX.

As conformações mostradas produzem não só formas de expressão da vida material marcada pela precarização do trabalho dos mais pobres (sem-sem), mas, também, novas formas de sociabilidade. “O desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo generaliza e enraíza formas de sociabilidade, instituições,

padrões, valores e ideais que expressam a urbanização do mundo” (IANNI, 1997, p. 60). Nessa dinâmica, há, então, a (re) configuração do rural, integrado a outras dinâmicas sociais, econômicas e culturais, porém, sem perder de vista o fato de que é um espaço que conserva especificidades e diferenciações (WANDERLEY, 2001; 2007a).

De acordo com Carneiro (1998a), é importante colocar que o rural vem passando por um movimento de transformação em sua extensão. Essas transformações, dadas pela hegemonia de padrões de produção e de vida urbano-industrial, têm efeitos locais variados, expressando-se de modos diversos nas dimensões culturais, sociais e econômicas das ruralidades. Destarte, pressupõem inclusive permanências de elementos culturais e de formas de produção, haja vista que a mudança não se restringe a um processo de aculturação ou desaparecimento.

Além dos fenômenos da pluriatividade, devido às tensões do agronegócio aos modos de produção mais tradicionais e ao aumento de alternativas de trabalhos outras (relacionados ao lazer, indústrias nos territórios rurais e prestação de serviços), ocorrem as trocas com o mundo urbano no que diz respeito aos valores pessoais, culturais, simbólicos, comunitários, sociais e materiais, que, por sua vez, não descaracterizam o sistema social e histórico do mundo rural, mas agregam novos conteúdos a essa ruralidade, ampliando as redes de relações, como diz Carneiro (1998a, p. 58):

As novas experiências engendradas contribuíram para criar uma diversidade social e cultural que é também condição de existência da sociedade na medida em que alimenta as trocas ao enriquecer os bens (culturais e simbólicos) e ampliar a rede de relações sociais. A heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca obrigatoriamente a descaracterização da cultura local.

Deste modo, a interação possibilitada pela expansão das redes de relações, via meios de transportes e comunicação, (re) dimensiona a compreensão da ruralidade a um espaço determinado, reconhecendo esse território em contínua modificação que traz velhos e novos elementos, sem leva-los ao desaparecimento, afinal, leva-os à transformação, configurando “a redefinição ou reelaboração de práticas e códigos culturais, a partir da relação de alteridade com o que é reconhecido como ‘de fora’” (CARNEIRO, 1998a, p.73).

Isso é estabelecido, para mais, pelas relações outras que o espaço urbano constrói com a ruralidade, como espaço de lazer, turismo ou uma opção de residência em que se refugia da poluição industrial, em prol à valorização do contato com a natureza, reafirmando valores alternativos e neo-ruralistas. Todavia, ainda é um desafio

superar as desigualdades sociais entre o território rural e urbano em relação aos níveis de redistribuição e reconhecimento econômico e cultural (FRASER, 2016; GRAMSCI, 2008; LOPES, 2016).

Diante disso, faz-se necessário não definir o rural como uma oposição ao urbano, tendo a ruralidade como um espaço de produção social heterogênea em que há um processo de interação com expressões culturais e sociais outras, em contínua relação de troca.

Sendo assim, os elementos culturais, históricos e sociais que dizem acerca do território rural não se limitam ao dizer de uma “cultura específica e universal, mas no sentido de uma visão de mundo pautada em relações sociais específicas e que se expressa ativamente, de forma a transformar e a recriar o seu mundo social e natural” (CARNEIRO, 1998a, p.73). Aqui, destacam-se os processos de modernização e globalização, sejam econômicas ou culturais, que reelaboram as maneiras, sentidos e relações de pertencimento que os jovens constroem em suas condições de vida nesse espaço.

Alves (2013, p. 6) conclui que a condição juvenil rural “é marcada por aspectos sociais, econômicos e culturais híbridos, ora apresentando fortes marcas da modernidade, ora fortes nuances das sociedades tradicionais, ora marcadas por aspectos culturais globais, ora locais”. Os jovens se dividem entre valores tradicionais, que caracterizam suas comunidades locais, e valores modernos, consolidados a partir dos trânsitos culturais e econômicos, urbanos e globais, o que implica nessa hibridez.

Zanol (2013, p.147), em um estudo realizado, afirma que os “elementos dessa nova ruralidade, como a possibilidade de acessar curso superior, a profissionalização, a internet no meio rural, as agroindústrias, o agroturismo e tantas outras questões, favorecem a permanência” dos jovens pesquisados no território rural, sem desconsiderar os velhos dilemas que embarreiram a concretização dessas possibilidades, como a ausência de serviços de educação, de acesso à terra, de regulamentação fundiária, de espaços de lazer e cultura etc.

Costa (2014) corrobora com essa perspectiva, em seu estudo de jovens rurais de Acaiaca-MG, estudantes de uma Escola Agrícola, ao dizer que as novas questões da ruralidade são percebidas na condição juvenil analisada, pois esses sujeitos pontuam vivências sociais e culturais em escalas cada vez mais amplas, não se restringindo às dinâmicas locais. Assim, aspectos relacionados normalmente com o imaginário urbano,

[...] como uso de tecnologias, do celular, da internet e do computador; o acesso a bens e serviços, tais como os meios de transporte, os eletrodomésticos, etc.; bens culturais e aspectos simbólicos e expressivos manifestados por meio da música, da dança, do uso de piercings e outros; a pluriatividade e a existência de atividades não agrícolas entre os familiares – foram frequentemente relatados e vivenciados junto aos jovens (COSTA, 2014, p.73).

Porém, Costa (2014) afirma, mais uma vez, que isso acontece sem se perder os elementos das culturas locais, evidenciadas nas histórias dos jovens. Eis, conforme os resultados da pesquisa, a evidência do estreitamento das fronteiras entre o rural e o urbano nos processos sociais juvenis.

Seguindo por esse viés, Wanderley (2007a) destaca as semelhanças dos jovens rurais e urbanos, recorrendo a aspectos que marcam as juventudes contemporâneas em diversas dimensões, como a “forma de se vestir” correspondente ao padrão da moda, o desejo de conviver com grupos de amigos, as preferências musicais, artísticas e esportivas e o acesso aos meios de comunicação em massa, em dimensão nacional e global. Marcam, também, as semelhanças das carências sociais instauradas nas juventudes vulneráveis, revelando contradições sociais brasileiras, mas que, no território rural, bem como em tantos outros (nas favelas, no interior, nos centros urbanos etc.), se traduzem de forma distinta, devido aspectos históricos, políticos e culturais.

“Tudo isto nos leva a desautorizar qualquer análise que tente isolar a realidade dos jovens rurais, e considerá-los com pertencentes a um mundo à parte, não integrado à sociedade mais ampla em que vivem” (WANDERLEY, 2007a, p. 31). No entanto, a autora discorre que *se não cabe isolar, também não cabe diluir* as juventudes rurais na homogeneidade, tendo em vista as formas particulares de viver essa condição nas áreas rurais (também diversas), sendo o marcador da territorialidade (ALVES, 2015) um fato central nessas experiências, que se intersecciona com outras dimensões, como as de classe, bastantes discutidas aqui, bem como de raça, gênero, sexualidade, etc.

Carneiro (2007), ao realizar reflexões sobre os jovens e o que chama de *novas mentalidades no cenário rural*, discorre acerca desse novo cenário em que as mobilidades físicas e virtuais dos jovens, entre o campo e a cidade, cresceram. Conclui-se que ao mesmo tempo em que se está *na localidade, no lugar*, se está igualmente sofrendo os efeitos *de fora, do global*, em escalas mais amplas de produções sociais e culturais.

Essa intensificação das redes de comunicação tem colocado como desafio compreender os novos anseios desses sujeitos, “em face não apenas da atração que a

cidade e seus bens materiais e imateriais exercem sobre eles como também, na direção oposta, em face da revalorização do meio rural por segmentos da população urbana” (CARNEIRO, 2007, p.53). O desafio modifica, então, os desejos, conflitos e as formas de perceber a si e os outros, além das demais produções sociais que atravessam os sujeitos, em um universo difuso, dinâmico e heterogêneo.

Pode-se dizer que os jovens vivenciam um *continuum rural-urbano*, conceito que compreende esses dois mundos em sua relação de proximidade e integração, internamente às continuidades e das particularidades de cada um (WANDERLEY, 2001). “Não existe essa história de que os jovens venceram isso, ultrapassaram aquilo. Não existe essa oposição campo/cidade. Existe uma integração, na medida do possível. E isso não significa que o rural e o urbano se diluam numa realidade homogênea” (WANDERLEY, 2007b, p.137). Explicitando essa realidade, Graziano da Silva (2002, p.10, grifos do autor), coloca que “o novo rural não é nenhum paraíso, nem mesmo nos países desenvolvidos: os índices de pobreza e miséria, bem como de isolamento das populações de menores rendas, apesar de terem se reduzido, ainda continuam altos *vis-à-vis* das regiões urbanas”.

Ainda nessa linha, Carneiro (2005, p.245) pontua que a nova composição de ruralidade “nem sempre significa uma melhoria na qualidade de vida do conjunto da população rural, nem pode ser entendida como um fenômeno generalizado no país”, sendo os jovens os mais afetados por essas dinâmicas. Logo, é fato que os jovens rurais querem viver o melhor dos dois territórios, porém, essa combinação muitas vezes não é possível de se concretizar, dada a ausência de condições materiais, de trabalho e acesso a bens e serviços, sobretudo para aqueles que são filhos de não proprietários (CARNEIRO, 2007), ou seja, jovens filhos de trabalhadores.

### **1.3 Questões entre circulação cotidiana, projetos de vida e a escola**

Na trama da questão agrária e dos dilemas que envolvem as velhas e novas ruralidades, os percursos juvenis rurais são marcados pelo desejo de circulação (CASTRO, 2016; BARCELLOS, 2015b), refletido no *ficar – sair – voltar – permanecer*. Envolvendo o ato de ir e vir, o transitar é o princípio do movimento humano nos territórios sociopolíticos (GOTTMANN, 1952), pontuando seus “usos”, bens sociais e, também, suas carências ou demandas. Todavia, muitas vezes, esse circular não é materializado, devido aos condicionamentos e barreiras sociais, econômicas, políticas e culturais.

A noção de circulação no campo da geografia, historicamente, é utilizada de forma acrítica e epistemologicamente empobrecida, marginalizando os temas em torno do deslocamento das pessoas, ideias, informações e mercadorias na produção dos espaços, conforme Silva Junior (2012). Para o autor, são necessários resgates sobre o termo, em defesa de uma Geografia da Circulação.

O teórico traz que “a inspiração da ideia de circulação parte da analogia com os fluxos da natureza, especialmente a circulação sanguínea” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 413). Tal ideia ascende e atrela-se a uma intenção conservadora das ciências, inclusive sociais, sendo tomada por um ponto de vista da fisiologia, da mecanização positivista e organicista fincada na racionalidade técnica, na eficiência do corpo/máquina-coisa e de um projeto civilizatório de sociedade.

Assim, a circulação se estabelece inicialmente direcionada à ordem da ciência moderna, difundida por René Descartes e outros pensadores, respondendo à “‘necessidade’ de uma nova interpretação, que fosse mais eficiente e que ‘contribuísse’ para a construção de uma ‘verdadeira ciência’, análoga à observação da natureza e de seus mecanismos, para o estabelecimento de sua dominação pelo reino do homem” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 391). Essa perspectiva passou por modificações, até desenvolver propostas de distanciamento de análise fisiológica.

Um dos autores que realizam um deslocamento para compreender o fenômeno da circulação no sentido não-fisiológico é Jean Gottmann. Para esse autor, circular nas dinâmicas sociais promove movimentos na ordem política, econômica e cultural, imbricados no deslocamento de pessoas, ideias, mercadorias, capital e técnicas, na sociedade que está cada vez mais fluída e ramificada. O termo surge como processo social promotor da mudança nos espaços e territórios, permitindo a organização e diferenciação do espaço (GOTTMANN, 1952).

A circulação “*é, de modo geral, naturalmente, criadora da mudança* na ordem estabelecida no espaço: aquela que consiste em mover-se” (GOTTMANN, 1952, p. 214, grifos do autor, tradução nossa)<sup>10</sup>, envolvendo, sobretudo, os seres humanos, em um contexto sócio-histórico, cultural e político. É importante frisar que as circulações dentro da sociedade não acontecem sem resistência e, ao mesmo tempo em que existe o princípio da circulação, existe o princípio das iconografias na geopolítica dos territórios.

---

<sup>10</sup> “[...] *est tout naturellement créatrice de changement* dans l’ordre établi dans l’espace: elle consiste à déplacer” (GOTTMANN, 1952, p.214, grifos do autor).

“A circulação, princípio do movimento, e iconografia, princípio da estabilidade” (GOTTMANN, 1952, p.221, tradução nossa)<sup>11</sup>.

O princípio da iconografia está relacionado a um conjunto de diferentes sistemas simbólicos e concretos que se constroem em um Estado-nação moderno, formando o regionalismo e a coesão para a consolidação dessa forma de sociedade, à medida que funciona como princípio unificador da vida em comum, em que o outro sempre é estrangeiro. Cria-se interesses nacionais, dinâmicas econômicas e políticas, hábitos e crenças comuns, configurando, desta maneira, um *sistema de resistência ao movimento* (GOTTMANN, 1963). Conforme:

Para fixar os homens no espaço que ocupam, para dar a sensação dos elos que unem a nação e o território, é essencial trazer a geografia regional para a iconografia. É assim que a iconografia se torna na geografia uma espécie de resistência ao movimento, um fator de estabilização política (GOTTMANN, 1952, p.221).<sup>12</sup>

O mecanismo de iconografia é um conjunto de aspectos com o intento de fixar os sujeitos nos territórios demarcados, regulando sua circulação e exploração de outros locais. Apesar disso, a iconografia e a circulação não estão sempre em oposição constante, sendo passíveis de coordenação, embora geralmente sejam processos antagônicos. Nesse sentido, cabe atentar-se ao fato de que a iconografia favorece certos usos do território, pois “facilita também a manutenção de certas estruturas sociais” (GOTTMANN, 1952, p.221)<sup>13</sup>. De forma mais explícita:

Essa divisão do espaço geográfico, por sua vez, é ensejada por duas forças, às vezes complementares, embora quase sempre antagônicas. Por exemplo, quando a circulação se realiza e ocorre a unificação regional, os grupos de poder inventam um discurso de conteúdo geográfico baseado na iconografia. Esse discurso deve ser de tal força simbólica que impede ou anula o reforço das iconografias que se opõem à unificação. A relação entre circulação e iconografia, portanto, se faria sempre presente no processo de partição. E essa circulação, que expõe ao fluxo de ideias, bens e pessoas as comunidades, gera mudanças nas mesmas. Para Gottmann, para evitar efeitos indesejados dessas mudanças, os governos recorrem à iconografia para regular ou redirecionar a circulação (MARTINELLI, 2018, p.11).

---

<sup>11</sup> “La circulation, principe de mouvement, et l’iconographie, principe de stabilité” (GOTTMANN, 1952, p.221).

<sup>12</sup> “Pour fixer les hommes à l’espace qu’ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l’iconographie. C’est ainsi que l’iconographie devient en géographie un môle de résistance au mouvement, un facteur de stabilisation politique.” (GOTTMANN, 1952, p.221)

<sup>13</sup> “ L’iconographie facilite aussi le maintien de certaines structures sociales”(GOTTMANN, 1952, p.221)

Essa resistência à circulação, necessária, até certo ponto, para a constituição e organização do Estado-nação, é estratégica para a manutenção do *status quo*. Logo, pode reafirmar lógicas de opressão, quando legitima o não reconhecimento ou quando barra os direitos à circulação dos diferentes grupos subalternizados, sobretudo os pobres, para preservar o lugar privilegiado de classes dominantes na hierarquia social e econômica, elevando a ideia de que existem grupos melhores que outros e gerando a manutenção dos lugares de poder e hegemonia material e simbólica.

Compreende-se que a circulação é um fator importante para aproximar os símbolos e promover os movimentos e intercâmbios, possibilitando a democratização do uso dos territórios no processo social, político e cultural para desestabilizar hegemonias sociais opressoras. Portanto, busca-se, nesse fator, a democratização do uso dos territórios no processo social, político e cultural (ABRAMO, 2007).

Ademais, considera-se que a circulação se circunscreve na vida cotidiana das pessoas, na “vida de todos os dias e de todos os homens, [que] é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores e faces” (CARVALHO, 2007, p.14). O cotidiano é a dimensão da vida tomada pela história, pelo mundo alienado, pelos gestos e relações e pelas atividades rotineiras, mostrando-se rica em sonhos e fragilidades, visto que contém ameaças das contradições orgânicas, mas também se concretiza como espaço de resistência e possibilidades de transformação. É o centro da práxis humana, núcleo do acontecer histórico, em que surgem e desaguam os processos sociopolíticos, culturais e econômicos da prática social (HELLER, 2016). Assim, observa-se que os repertórios de circulação ou não circulação dos sujeitos, no caso, dos jovens rurais, se dão na vida cotidiana, formando a *circulação cotidiana*.

Para Heller (2016), a vida cotidiana é a vida de todo homem, independentemente de seu posto na divisão social do trabalho, é lugar em que o homem é atuante, ativo, fruído e receptivo – os sujeitos já nascem na cotidianidade, que sempre está no centro do acontecer histórico, constituindo a essência da substância social. Heller (1991, p.27, tradução nossa) reafirma que “a reprodução do homem [ser humano] particular é sempre a reprodução de um homem [ser humano] histórico, de um particular em um mundo concreto”. Dado que a vida cotidiana diz sobre a vivência dos sujeitos dentro uma manifestação histórica (LIMA, 1979), sujeito este que é *orgânico* na dimensão macrossocial, esta manifestação torna-se um ponto fundamental para o entendimento do

respectivo conceito. Em vista disso, a vida cotidiana refere-se a muito além do *eu* que está circunscrito no micro, no rotineiro.

Sabe-se, porém, que é no cotidiano que as pessoas vivem, morrem, vivem mal ou bem, “ganham ou deixam de ganhar a vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre” (LEFEBVRE, 1991, p.27), sendo o núcleo racional da práxis - *lugar de produção (no sentido amplo) da vida humana*. Lefebvre (1991) ainda sinaliza que a classe trabalhadora mergulha na vida cotidiana, de forma que pode ou poderia negá-la ou transformá-la, posto que fosse necessário revelar a riqueza escondida nessa dimensão da vida.

Segundo o autor, as contradições produzidas pela ordem capitalista, na alienação e utilitarismo, dissimulam o lugar de criação e produção (consciência da produção em sentido mais amplo – produção de vida), como atividade criadora, afastando o cotidiano de sua riqueza (LEFEBVRE, 1991, p. 41). Além disso, afirma-se que há a dissimulação desse movimento, transformando o programa material em espiritual e a consciência criadora em passiva e infeliz (LEFEBVRE, 1991).

Heller (2016) completa que nessa dimensão os sujeitos são devorados pelo cumprimento de seus “papéis” estratificados e desiguais, assimilando de forma espontânea as normas consuetudinárias dominantes – assentados na questão social, nas injustiças e subalternizações da classe trabalhadora, material e ideológica. Contudo, a vida cotidiana enquanto espaço de vida criadora, revolucionária e autêntica está sempre resistindo, enquanto espaço passível de vida consciente e de enfrentamento das contradições (HELLER, 2016).

Deste modo, nessa dialética social (NETTO, 2011) está em jogo a circulação que é cotidiana. Essa circulação, estabelecida como um campo de elementos associado à vida de todo dia, é forjada na e pelas contradições. São diversos os movimentos, fluxos, o ir e vir em que se realiza a produção da existência dos seres, sendo que a circulação nos territórios e espaços é inscrita pelos processos históricos, sociais, políticos, subjetivos e culturais emergidos da realidade social, das contradições, dos dilemas, dos acidentes, da alienação, das relações de poder, da desigualdade, da resistência, das escolhas, da possibilidade de liberdade, de conservação, de transformação, das intencionalidades, ou seja, na práxis que compõe a cotidianidade. Portanto, no fluxo sócio-histórico do humano se localiza a dialética social, não a dialética da natureza

(NETTO, 2011), um ponto essencial para compreender que a circulação de pessoas fundamenta-se nas práticas sociais contraditórias.

Assim, a *circulação cotidiana*, o ir e vir do dia-a-dia de sujeitos que vivenciam processos de opressão na dimensão da econômica e cultural, trazem marcas das barreiras sócio-políticas e culturais que estreitam ou condicionam suas possibilidades de viver nos territórios, essas marcas da opressão podem estar relacionadas às questões de redistribuição e/ou reconhecimento, envoltas em marcadores de territorialidade, classe, raça, sexualidade, gênero, geração, etc. – ou seja, aos diversos *marcadores sociais da diferença*<sup>14</sup> (que estão em intersecção e articulados a experiência dos grupos e indivíduos).

Para esses agentes que vivenciam cotidianamente processos de opressão, o circular é circunscrito por essas imposições sociais, e, muitas vezes, quanto ele é possível se limita a um circular para sobreviver, “seja para sua reprodução social (mobilidade do trabalho) ou para se refugiar” (SILVA JUNIOR, 2012, p.408) de forma limitada e condicionada, em oposição a uma circulação que possibilite o alargamento dos contextos e a vivência da autonomia de forma mais ampla e associada à democratização do uso dos territórios e dos direitos sociais - a um cotidiano que possibilite a experimentação livre de si e dos bens sociais e culturais.

Desta maneira, os jovens rurais pobres, envoltos pelos marcadores de territorialidade e classe (e que podem estar em intersecção com outras questões), vivenciam cotidianos atravessados por uma circulação restrita ou compulsória, consequência da falta de estruturas que oportunizem a eles vivenciarem sua condição em território rural, resultando no limite do rol de possibilidades de desenvolvimento da participação social efetiva, esta caracterizada por processos de exploração, ausência de acesso a bens sociais e dos sistemas de proteção pela não-precarização do trabalho. Esse conjunto de fatores estreita a *circulação* vinculada ao desejo, autonomia, possibilidade, vontade, processo de integração social como sujeito conscientizado e possuinte de alternativas de poder de ação política de articulação e transformação.

---

<sup>14</sup> Entende-se que a vida é atravessada por diversos marcadores sociais da diferença, que são sistemas de classificação que ordenam as vivências ao identificar indivíduos e coletivos com determinadas categorias sociais. Esses marcadores perpassam: gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, geração, território, entre outros. E, em sua constituição social e histórica, constituem sistemas que estabelecem uma determinada posição social aos sujeitos, de acordo os atributos e características, a partir das relações de poder e dominação, produzindo e reproduzindo desigualdades, que atingem sobretudo aqueles com características que fogem das normas socialmente estabelecidas (ZAMBONI, 2014).

Destarte, a circulação compulsória é caracterizada por formas de desigualdade e injustiça social, que condicionam o circular cotidiano ao sobreviver de forma subalternizada, enquanto necessidade de reprodução social e econômica, na busca por escolarização e trabalho. Por vezes, então, circular “não é simplesmente uma escolha ao bel-prazer dos jovens, mas uma [...] decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las” (MOLINA, 2015, p.15).

Essa situação estreita a circulação, contradizendo o campo mais amplo de oportunidades de escolha relacionadas à autonomia e ao alargamento da emancipação. A circulação cotidiana emancipatória se dá na riqueza do movimento da vida em antagonismo à circulação cotidiana compulsória (reduzida a responder de forma subalternizada às opressões sociais). Essa emancipação preza pelo movimento vinculado aos desejos, à curiosidade crítica, ao descobrir e usufruir dos territórios e de seus bens sociais como fator importante para a produção de vida criativa, para o existir e viver nos territórios, para uma vida diretamente democrática e cidadã.

Observa-se uma circulação emancipatória como “característica dos autênticos regimes democráticos e [que procura] corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias”, a vida em circulação cotidiana é criadora e desalienada, o “reencontro com a democracia” (FREIRE, 1967, p. 60).

Abramo (2007) identifica no debate junto a esses sujeitos é colocado que o direito à circulação é de todos, porém, que aos jovens essa necessidade é acentuada nessa fase da vida, “pelos vários planos de atividade em que os jovens estão envolvidos [ou desejariam estar] e que se desenvolvem em diferentes espaços” (ABRAMO, 2007, p. 46), relacionados principalmente à educação, mas, também, ao trabalho, à cultura, diversão e sociabilidade. “A própria necessidade de experimentação e de ampliação das referências, de construção de redes de sociabilidade, leva os jovens a desejarem circular por diferentes lugares” (ABRAMO, 2007, p. 46).

Então o desejo e a necessidade de circular existem, todavia são vários condicionamentos para uma circulação cotidiana que tenha a emancipação como parâmetro, há empecilhos estruturais para os jovens rurais usufruírem de elementos que podem ser fundamentais para a formulação e/ou consolidação de seus projetos de vida. Projetos estes compreendidos como as ações dos jovens ao optarem por um dos diversos

futuros possíveis, transformando seus desejos em objetivos concretos que orientam seus percursos, podendo ser amplos ou mais restritos, dependendo das chances de êxito (DAYRELL, 2012; VELHO, 2003).

Dayrell (2012) indica duas questões essenciais para a construção dos projetos de vida pelos jovens: *sua identidade*, que diz respeito à consciência de si em relação ao *outro*, o autoconhecimento sobre si, seus gostos, as coisas que lhe dão prazer, sendo que isso tornará maior sua capacidade de projetar; e o *conhecimento da realidade*, que se refere à compreensão da estrutura social que o rodeia, tendo consciência das limitações e potencialidades, o que possibilita uma maior elaboração para a implementação dos projetos e diz sobre o *campo de possibilidades* (VELHO, 2003) concretas para os projetos se efetivarem.

Dentro dessa trama, as possibilidades de circulação cotidiana e projetos desses jovens são fragilizadas nos espaços rurais, gerando as dificuldades de negociação para existência digna. Os dados apontam isso concretamente, mostrando que no Brasil há 8.009.114 jovens rurais e, desses, 5.177.876 (64,65%) estão em situação de pobreza ou extrema pobreza (COVER; CERIOI, 2015).

Wanderley (2007a), em pesquisa com jovens rurais de Pernambuco, majoritariamente pertencentes a famílias de pequenos agricultores, discorre que a questão estrutural da desigualdade da propriedade da terra inibe as possibilidades de ocupação da força de trabalho familiar, pois estabelece limitações na capacidade produtiva, tendo como consequência a circulação em busca de empregos precarizados para a manutenção da vida. Além disso, a pesquisa demonstrou que os jovens querem “o melhor dos dois mundos” (rural e urbano), revelando que a vida no campo é valorizada, com aspectos positivos, como: laços familiares e de amizade, raízes pessoais, qualidade da vida e relação com a natureza. Porém, também existem aspectos negativos que justificam a recusa a esse território e projetos de vida atrelados a ele, como: a ausência de alternativas profissionais, falta de oportunidades de emprego e de renda dentro ou fora da agricultura. Ademais, a autora estabelece que para além de ficar e sair, os jovens pesquisados têm o desejo de vencer o isolamento, sendo mais integrados à sociedade (sem dicotomias), uma vez que vislumbram o acesso à educação como a principal demanda para isso se efetivar.

Carneiro (1998b), em estudo junto a jovens rurais filhos de agricultores e não-agricultores do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, expõe que os sujeitos vivem uma ambiguidade entre os universos rurais e urbanos e entre o projeto de vida de sair para

estudar ou/e ter uma profissão na cidade e a vontade de permanecer no lugar de origem. A saída do território rural é sempre estimulada por projetos para melhorar de vida e estudar, em torno da possibilidade de retorno atrelada ao desenvolvimento e às possibilidades que surgirem no espaço rural. Ao mesmo tempo em que o espaço urbano pode reunir e tornar mais fácil o acesso a diversos bens sociais, pontua-se que os jovens rurais, ao se depararem com as dificuldades urbanas, como o desemprego, a violência, o alto custo de moradia, a alimentação, o transporte e a inexistência de apoio e rede familiar, descobrem que podem ter um padrão de vida mais satisfatório no campo. Nesse sentido, a autora conclui que se constroem projetos de vida *rurbanos*, em que as fronteiras entre rural e urbano se colocam cada vez mais imprecisas nas idealizações e projetos dos jovens – o desejo então é o de circular de forma emancipada.

A exemplo, em relação à juventude rural assentada, as pesquisas também demonstram essas questões. Castro (2005b; 2009), a partir de etnografia com os jovens rurais acampados e assentados da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro, descreve que a construção dos jovens pesquisados se forja pela forte circulação em diversos espaços percebidos como rurais e urbanos, em busca de educação e trabalho.

Assim, os estudos demonstram que, entre diversos dilemas que cercam os jovens rurais, no que tange àqueles relacionados à circulação cotidiana e aos projetos de vida, há um determinante central que é a escolarização, com forte ênfase nos movimentos juvenis rurais pela busca do acesso e permanência na escola, já que existem muitas barreiras para a garantia desse direito. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (IPEA, 2017) mostram que em 2015 (dentro a população de 18 a 29 anos), 1,9% dos jovens urbanos eram *sem instrução*, já, em relação aos jovens rurais, o número sobe para 4,0%. Os jovens *sem Ensino Fundamental* eram 34,7% rurais e 13,5% urbanos. No que se refere ao Ensino Médio, a pesquisa aponta que 61,4% dos jovens rurais não cursaram esse nível de ensino, enquanto 35,1% de jovens urbanos estão nessa situação, pontuando a desigualdade posta entre esses dois territórios.

Outro aspecto alarmante diz respeito ao fechamento das escolas rurais. Em 2002, havia 107.432 escolas no meio rural, enquanto no ano de 2010 esse número diminuiu para 79.723 escolas. Ainda que contextualizado com a diminuição da população rural (6% entre 2000 e 2010), o número de fechamentos de escolas fica desproporcional (IPEA, 2012).

Castro (2005b) sublinha que os jovens rurais colocam a escolarização como o caminho para uma melhor perspectiva profissional, em prol de trabalho menos penoso e

precarizado. Há a estruturação de sonhos para cursar faculdades e cursos técnicos, porém, esses jovens se veem em difíceis condições econômicas e escolares para colocar em prática tais projetos. Em relação ao acesso e permanência na escola, a autora disserta que algumas questões a partir da realidade analisada são: a ausência de escolas no território rural, principalmente as que contemplam etapas da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo localizadas somente em centros urbanos; o deslocamento para a escola consiste em longas caminhadas ou uso de bicicletas, sendo ausentes serviços de transporte; são longas as distâncias percorridas pelos jovens em estradas/caminhos de terra, com circulação de caminhões, convivendo com o risco de acidentes e doenças respiratórias provocadas pelo contato direto e elevado com a poeira, a ausência de transporte, iluminação e policiamento inviabiliza a frequência à escola em horário noturno. Entretanto, apesar das dificuldades, afirma-se que a frequência escolar aparece como um elemento prioritário no discurso das famílias, sendo associada a um futuro melhor.

Todavia, mesmo diante das barreiras, os jovens rurais colocam a escola como *locus* importante para melhorar condições de existência. Por exemplo, tem-se o *Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural* (2016) que afirma isso, ao colocar como emergenciais os enfrentamentos de gargalos que envolvem a educação dos povos rurais, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio, determinando-a como essencial para a garantia da vida digna da juventude pobre rural, para esses jovens serem sujeitos de direitos e cidadãos, possuindo possibilidades de inserção social.

Dado o lugar da escola pública nesse contexto, é nela que se encontra um grande contingente de jovens pobres (LOPES; SILVA, 2007) rurais, entre todas as dificuldades aqui apresentadas. O espaço escolar é terreno de prática social, que perpassa o acesso ao saber sistematizado, mas vai além, visto que é lugar em que os sujeitos adquirem repertórios no campo social, cultural e intelectual (ARROYO, 2011). Sendo assim, a escola, sobretudo, o Ensino Médio para as juventudes, é *locus* essencial para a construção da *circulação* mais autônoma, a partir de estratégias de negociação e resistência, e para a formulação de projetos de vida, pois é espaço para o exercício de aprender a escolher e para a consolidação de autonomia (DAYRELL, 2012; DAYRELL; GOMES, s/a).

São complexas as contradições que envolvem a escola, e em relação ao Ensino Médio elas tomam rumos específicos. Nora Krawczyk (2014) disserta que essas controvérsias, que envolvem a identidade pouco clara dessa fase de ensino da educação

básica, são históricas e têm sido cada vez mais acirradas em um campo de disputa dos projetos societários do Brasil. Partindo do seu surgimento histórico, o Ensino Médio é marcado pela dupla função estendida na formação de mão de obra qualificada *versus* formação de elites políticas e profissionais. Tais dilemas ainda atravessam, de forma intensa, o Ensino Médio da atualidade, como é dito no fragmento abaixo:

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países (KRAWCZKY, 2014, p.79).

Segundo Nosella (2011), é sabido que o ensino no Brasil é deficitário, mas isso é mais intenso no Ensino Médio, porque há grande divergência e dualidade entre a escola para dirigentes e para aqueles que serão a força de trabalho, perdurando ao longo do século XXI. Apesar de todo o processo de ampliação do acesso a partir dos anos de 1980, isso não caminhou junto a um projeto de manutenção da qualidade. “Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método” (NOSELLA, 2011, p.1056).

A partir da leitura gramsciana, Nosella (2011, p. 1051) coloca a urgência de um Ensino Médio unitário, de formação cultural geral, “público, humanista, ‘culturalmente desinteressado’, destinado a preparar dirigentes” e sujeitos autônomos, vinculada a uma

...estratégia educativa que visa formar o aluno com base no trabalho produtivo “desinteressado”, isto é, não imediatamente profissionalizante, visto em seu horizonte amplo, enquanto história e filosofia da transformação e humanização da natureza. Nesse sentido, trabalho transcende, portanto, a noção de emprego (NOSELLA, 2015, p.2014).

É uma escola que deve “se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2008, p. 83). Entretanto, não é uma tarefa fácil colocar esse projeto em prática, dadas as forças políticas e outros projetos voltados à manutenção das desigualdades sociais que sucateiam esse nível de ensino no país, relegando aos jovens pobres rurais os lugares subalternos nas dinâmicas sociais. Logo, é ainda um devir a compreensão coletiva e política de “que o ensino médio representa a fase escolar de

importância estratégica na formação de uma pessoa e da própria nação” (NOSELLA, 2015, p. 140).

Defronte a essas contradições, a escola de Ensino Médio ocupa hoje um lugar central na experiência de um grande número de jovens em geral (DAYRELL, 2012), e as relações com esse lócus podem ser positivas e/ou negativas na experiência juvenil rural, que se direcionam a controvérsias sociais mais amplas. Entende-se assim, que essa escola tem impacto na construção da ampliação ou do estreitamento do campo de possibilidades imbricadas na circulação cotidiana e na formulação de projetos de vida.

Para Heller (2004, p.15), “sentir significa estar implicado em algo” (tradução nossa), esse algo pode ser uma concepção, uma situação, um processo, outro sentimento ou outro ser humano e, por sua vez, essa implicação pode ser positiva ou negativa, ativa ou reativa e direta ou indireta. Portanto, compreender quais são os sentidos da escola para os jovens rurais é significativo, entendendo como esse espaço implica nos sujeitos, percebendo como isso interfere na dinâmica da sua circulação cotidiana e nos seus projetos de vida, bem como o que diz sobre o que é o Ensino Médio hoje e o que poderia ser.

Com base em Manacorda (2007, p.15), identifica-se que ainda é um processo difícil consolidar alternativas de vida em que os jovens rurais possam ser eles mesmos, e também “entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura”, participando “de todos os prazeres humanos” (MANACORDA, 2007, p.15) e usufruindo de todos os direitos e da cidadania, em sua plena e autônoma circulação cotidiana, formulando e consolidando seus projetos desejados e encontrando na escola uma rede de suporte e apoio para tais ações.

Por fim, cabe destacar que esses três temas: *circulação cotidiana*, *projetos de vida e sentidos da escola*, são entendidos como fundamentais nas vidas dos jovens rurais, que estão em diálogo nos seguintes pontos:

- A circulação cotidiana como elemento central para a experimentação da vida e das possibilidades que se tem para o presente e futuro;
- Os projetos de vida como intencionalidades constituídas a partir do campo de possibilidades, que é vivenciado inclusive pela possibilidade da circulação cotidiana, que pode potencializar projetos ou não;

- A escola como equipamento nuclear na vida juvenil rural (especificamente dos pobres), ou seja, como espaço potente para fomentar ou não a circulação cotidiana e a formulação dos projetos, sendo, então, espaço transversal nesses dois elementos da vida dos jovens (circulação e projetos de vida), pois é *lócus* que pode produzir experimentação hoje e projeção da vida do amanhã.

Partindo dessas relações em vida, esse estudo tem uma atenção específica a esses elementos em tela, entendendo que eles trazem consigo outras complexidades da vida juvenil.

## CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Materialismo Histórico-Dialético: entre o orgânico e o conjuntural

Esse percurso toma como parâmetro, principalmente, os referenciais teórico-metodológicos de base materialista-histórica. Tal epistemologia é entendida aqui como potente ao adotar uma análise dialética entre o singular, o particular e o universal (BITTAR; FERREIRA JR., 2009). O *singular* se dá ao que se coloca como exclusivo naquilo que envolve os jovens rurais específicos da pesquisa, suas condições de vida, circulação cotidiana, projetos de vidas e sentidos da escola, um singular localizado na esfera microssocial. O *universal* se estabelece a partir da compreensão dos fenômenos sociais relacionados ao contexto histórico, social, cultural e ideológico mais amplo, a esfera macrossocial, que diz respeito à questão social e agrária e às contradições do modelo socioeconômico, político e cultural capitalista no Brasil do século XXI. Essas duas dimensões constituem a prática social dos jovens rurais, no nível da *particularidade* (mediação entre o singular e o universal) de suas vivências e experiências.

Trata-se de um percurso que, devidamente percorrido, pode levar a um entendimento dos fenômenos específicos incidentes nos jovens pesquisados considerando a totalidade societária e histórica, na qual o pesquisador apreende o objeto nas relações de contradição, nas determinações sociais concretas e nas suas possibilidades (NETTO, 2011), na dinâmica entre o orgânico (relativamente permanente, com alcance histórico) e o conjuntural (imediate, ocasional, do dia-a-dia, miúdo) (GRAMSCI, 2007).

Tendo como base as reflexões de Carvalho (2007), propõe-se, aqui, apreender a condição de vida juvenil, a circulação cotidiana, os projetos de vida e os sentidos da escola de/para alguns jovens rurais, de forma interligada à totalidade mais ampla (o mundo moderno capitalista), a fim de tirar esses temas da margem para analisá-los e percebê-los nas forças de produção capitalista. Isso se qualifica como um exercício da dialética que, de acordo com Kosik (1976), é tratar a “coisa em si”, requerendo certo esforço, um *détour*. À luz de Freire (2000) existe uma necessidade de superar a curiosidade ingênua para avançar à curiosidade epistemológica.

O conhecimento, no sentido dialético, prevê um desvio do fenômeno que se coloca como imediato para compreender a sua essência. “O fenômeno não é, portanto,

outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente e com maior frequência” (KOSIK, 1976, p.16). Então, faz-se relevante um empenho para compreender as estruturas das coisas, e é nesse sentido que “o conhecimento é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo” (KOSIK, 1976, p.18). Assim, eis o exercício do conhecimento colocado nessa pesquisa, objetivando-se apreender as questões que envolvem os jovens que vivenciam condições de vida que, a priori de uma análise superficial, podem parecer autônomas e corriqueiras, de modo que a análise exige a interrogação de todas as questões envolvidas.

Em outras palavras, indagar dos elementos que as constituem e estruturam, mas não [como] elementos autônomos e só exteriormente ligados, simplesmente justapostos uns aos outros; e sim entrosados, fundidos em conjunto, e consagrados assim numa totalidade que transcende a soma deles e sua individualidade própria (PRADO JR, 2001, p.23).

Vislumbra-se, como elemento importante, compreender que o exercício dialético para a apreensão dos fatos concretos se aloca nas unidades de contradições, geradas pelas conexões íntimas entre as realidades (KONDER, 1986). Trata-se, no presente estudo, da busca do exercício constante entre o pensar/fazer pesquisa de base dialética, base esta que se apresenta como percurso teórico-metodológico, de modo que se reconheça a realidade enquanto também dialética – bem como Netto (2011, p. 338) afirma sobre estrutura na *dialética social* (e não na dialética da natureza):

Nos processos da natureza, não há sujeitos – exceto [...] os deuses, mas esta é uma questão de religião e não de ciência. A sociedade tem sujeitos sociais, coletivos, grupos, classes. Na natureza, onde não existe liberdade, mas acaso, predominam causalidades e necessidades. Na sociedade, há leis causais, necessidades, mas há também alternativas: se a sociedade não tem um fim predeterminado, os homens, que atuam sempre coletivamente, têm projetos, finalidades e objetivos.

Assim, o método dialético se dá a partir de uma realidade que se realiza nas práticas sociais contraditórias, nas relações de poder, no movimento, nas interconexões e nas diferenças. Por isso, Lefebvre (1979) discorre que a dialética marxista pressupõe os elementos das contradições, analisando a realidade e prevendo seu movimento, com a finalidade de descobrir “as condições concretas” de determinações que parecem simples, “em vez de isolar e de considerar separadamente; tais condições, tomadas no movimento real, são históricas” (LEFEBVRE, 1979, p.32).

Nessa trajetória, a sociologia da vida cotidiana, especialmente na perspectiva marxista, é um campo de importante contribuição para alcançar o diálogo entre o conjuntural e o orgânico. Segundo Pais (1986, p. 8), o cotidiano pode ser espaço privilegiado para a análise sociológica, “na medida em que é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais”. A partir disso, compreende-se que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substancia social” (HELLER, 2016, p.38).

Então, a sociologia da vida cotidiana oferece recursos de análise para compreender questões que passam “quando nada parece passar” (PAIS, 1993, p. 108) e que se consolidam como o “*extraordinário do ordinário*” (LEFEBVRE, 1991, p. 44, grifos do autor). Afirma-se, ademais, que “a vida cotidiana é uma das principais formas de manifestação da história, sendo circunscritas pelos diferentes momentos sócio-econômicos e políticos e por seus limites e condicionamentos” (LIMA, 1979, p.41).

De acordo com Galheigo (2003), os estudos sobre o cotidiano possibilitam a incorporação da subjetividade, história, cultura e poder social, como elementos fundamentais que dizem acerca das questões analisadas, rompendo com qualquer análise pautada na neutralidade e dicotomia sujeito-sociedade. “Portanto, acredita-se que é o estudo das práticas sociais, que atravessam o cotidiano, que possibilita a compreensão da realidade social e abre as portas para sua transformação” (GALHEIGO, 2003, p. 105).

Com base em Lefebvre (1991), o estudo da vida cotidiana traz um ponto de encontro para os diálogos, que são pontos fundamentais dos quais se discorre nesta pesquisa. A investigação focada no cotidiano resulta na notoriedade ao espaço da vida dos sujeitos, no caso os jovens, contemplando “o lugar em que se formulam os problemas concretos da *produção* no sentido amplo: a maneira como é *produzida* a existência social dos seres humanos, com as transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação” (LEFEBVRE, 1991, p. 30, grifos do autor). Nesse sentido, a cotidianidade revela uma realidade parcial, que a partir do conhecimento crítico e dialético, é abordada em um conjunto social mais amplo.

Assim, entende-se que a vida cotidiana dos jovens, “embora se discriminando e individualizando, o fazem como elementos do sistema de relações em que se totalizam e unificam, e em função dele” (PRADO JR, 2001, p.23/24), em uma unidade diversa,

concreta, articulada e entrosada. São as relações e sistemas que estruturam as feições dos fenômenos cotidianos, da realidade que se capta mais facilmente e que exige o exercício dialético – processual e sempre incompleto – de aprofundamento em totalidade que pode ser mais ou menos abrangente (KONDER, 1986; PRADO JR, 2001).

Postos os referenciais-base para entender e apreender a vida dos jovens, mira-se em uma pesquisa que busca estar junto no cotidiano e apreender esse espaço/tempo de vida, em prol de desvelar o que tais fatores dizem sobre as dinâmicas sociais mais amplas. Logo, tem-se como foco as temáticas que envolvem a condição juvenil rural, a circulação cotidiana, os projetos de vida e as relações com a escola.

## **2.2 O território e a escola estudados: os lugares dos encontros**

Os encontros para a pesquisa tiveram a escola em centralidade, localizada no território rural de São Carlos, município do interior do estado de São Paulo, cujos interlocutores foram os jovens rurais do Ensino Médio.

A pretensão, em um primeiro momento, era fazer a pesquisa em Catalão – Goiás, lugar em que o pesquisador viveu e realizou o Mestrado. Todavia, a partir de vivências em São Carlos, construiu-se o desejo de realizar a pesquisa nesse município. Assim, os jovens rurais são-carlenses passaram a ser pensados como interlocutores, dada uma curiosidade de refletir acerca dessas juventudes que estão no espaço rural de um estado conhecido como um lugar majoritariamente da “vida urbana”, pelo menos na percepção inicial do autor desse estudo que, posteriormente, diante da realidade concreta foi se modificando. Em suma, a via para acessar tais jovens foi a escola, processo que, no próximo tópico, será melhor detalhado. Expõem-se, aqui, informações mais gerais da região e da escola.

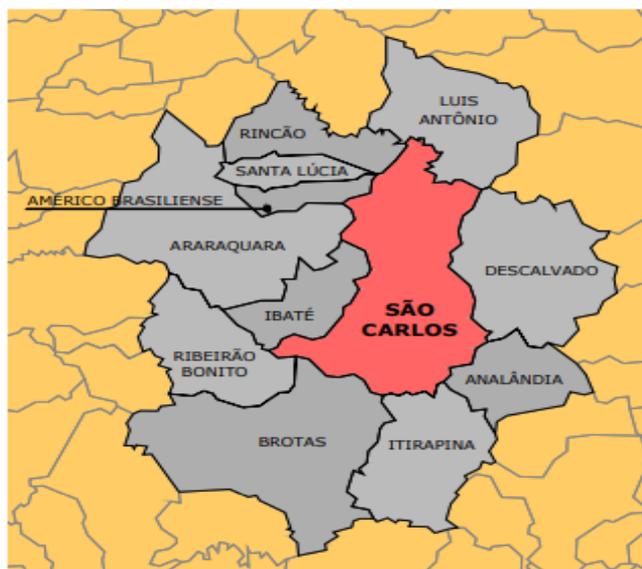
Inicialmente, em se tratando de números estatísticos, São Carlos – SP (Mapa 1 e 2) possui uma população, de acordo com o censo de 2010, de 221.936 pessoas que vivem no território urbano, e 8.886 que vivem no rural. O município é destacado como um polo de tecnologia e indústria, bem como pelo fato de ter duas importantes universidades, a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade de São Paulo – USP (OSÓRIO; SOUZA JÚNIOR, 2014).

**Mapa 1: Localização do município de São Carlos no estado de São Paulo.**



Fonte: Plano Diretor de São Carlos (2002).

**Mapa 2: São Carlos e municípios vizinhos.**

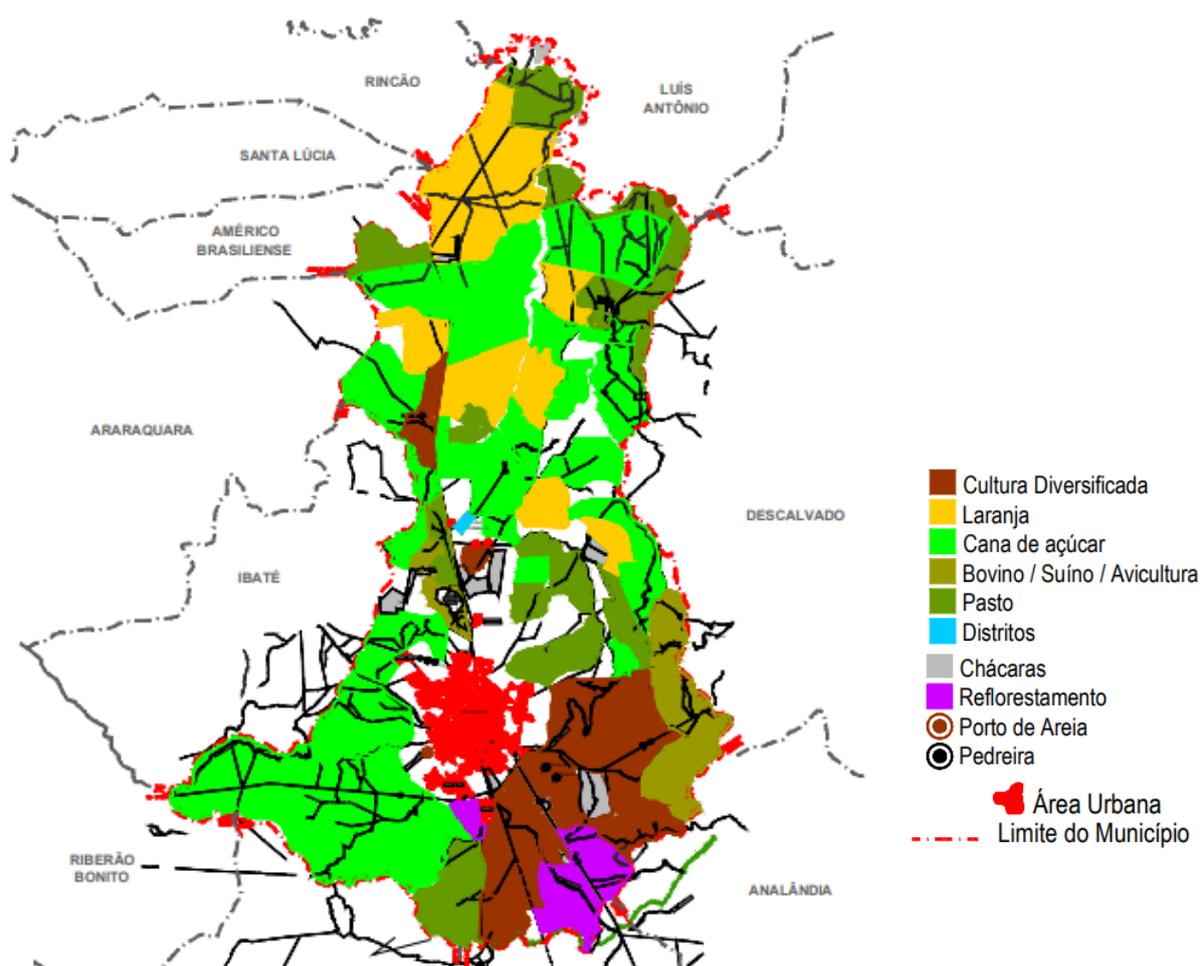


Fonte: Plano Diretor de São Carlos (2002).

Em relação à área rural de São Carlos – SP (Mapa 3), destaca-se a predominância da ocupação do território pelo cultivo de cana de açúcar, mesclado com cultivo de laranja, áreas de pastagem e de criação de animais. Além disso, houve um processo histórico de desenvolvimento de propriedades com atividades não-agrícolas,

tais como chácaras de lazer, recreio e moradia, conforme: “quanto aos usos não agrícolas, além da existência de dois distritos – Santa Eudóxia e Água Vermelha – verifica-se a configuração de um cinturão expandido formado em torno da mancha urbana com chácaras de recreio e loteamentos” (Plano Diretor de São Carlos, 2002, p. 59).

**Mapa 3: Uso do solo rural.**



Fonte: Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento de São Carlos (2002) *apud* Plano Diretor de São Carlos (2002).

Diante do exposto, pode-se afirmar que é amplo e diverso o território rural de São Carlos – SP, apesar da identificação de uma carência de dados que tragam isso com mais detalhes, visto que muitas vezes estão desatualizados, o que limitou uma melhor descrição no presente trabalho.

Seguindo à explanação da pesquisa, vê-se que os jovens vivem em um amplo território composto por chácaras, fazendas, loteamentos, bairros rurais, distritos, entre outros (Mapa 3). Cabe salientar que as regiões Santa Eudóxia e Água Vermelha são distritos que ora surgem como parte do território urbano, ora como *distritos rurais*. Aqui, reafirma-se o reconhecimento de tais como distritos rurais, considerando que estão mais *adjacentes ao aglomerado urbano, trazendo marcas da urbanidade*, entretanto, não compondo a dinâmica das cidades em si, pela baixa densidade demográfica (Água Vermelha – 3.500 habitantes e Santa Eudóxia – 3.200 habitantes), de acordo com o debate de Veiga (2005).

A escola estudada fica localizada na área rural do município, e foi constituída primeiramente como um Grupo Escolar, no final dos anos de 1950. Partindo à sua proposta pedagógica, a escola possui 500 alunos, sendo 100 moradores dos Distritos rurais e 400 moradores das fazendas e chácaras da região. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental (tardes) e Ensino Médio (manhãs), tendo uma turma de cada série e matrículas ativas de 96 jovens no Ensino Médio. O nome da escola e sua localização foram resguardados, por motivação ética da pesquisa.

### **2.3 Pesquisa participante e a terapia ocupacional social**

Os diálogos firmados no que é fazer pesquisa participante (utilizando-se de referenciais teóricos-metodológicos da terapia ocupacional social) se deram na medida em que essa pesquisa é realizada por um *pesquisador terapeuta ocupacional*. Sustenta-se, desta maneira, um exercício de transposição das estratégias - modos de fazer/pensar o estar junto da terapia ocupacional, para a pesquisa participante.

Trata-se de uma *pesquisa participante* caracterizada pela inserção do pesquisador no campo de investigação constituído pela vida social, econômica, cultural e política de um outro sujeito ou grupo que, por sua vez, é convidado a participar da investigação como colaborador, informante e interlocutor. A *pesquisa participante* deve ser situada na realidade social, mesmo que as ações sociais estejam associadas na dimensão local e parcial, não cabendo negligenciar as interações e integrações que constituem toda a estrutura e sua dinâmica (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Esse tipo de proposta, no viés materialista-histórico (NETTO, 2011), qualifica-se para ir além das aparências imediatas e fenomênicas dos processos analisados, a fim de compreender melhor a *estrutura e as dinâmicas processuais* das questões postas,

demandando do pesquisador um papel *essencialmente ativo/participante* para apoderar-se da investigação e “apropriar-se da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2017, p. 128). É preciso que haja estratégias para mobilizar conhecimentos, criticá-los e revisá-los, exercitando a criatividade e imaginação.

Partindo disso, a produção/coleta de dados teve como estratégia central as metodologias participantes da terapia ocupacional social (LOPES et al., 2014) integradas às entrevistas, aos questionários, às conversas informais e ao diário de campo. Foram utilizadas duas tecnologias sociais<sup>15</sup> da terapia ocupacional social: *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* e *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*, que serão especificamente discutidas a seguir.

Junto a isso, a terapia ocupacional social trouxe subsídios que somam a pesquisa participante com o “estar junto aos sujeitos” a partir de alguns modos de pensar e fazer. O pesquisador, sujeito que intervém e produz os dados juntos aos interlocutores, pauta-se em um “compromisso ético-político que acontece por meio de uma escuta sensível dos sujeitos e coletivos”, como diz Galheigo (2016, p. 65):

*Sensível* pelo acolhimento de ideias, afetos e experiências desses sujeitos e *crítica* pela leitura problematizadora dos macroprocessos nos quais suas vidas e cotidianos estão imbricados. Um compromisso *ético*, por intervir no plano da vida, em seus movimentos de resistência e afirmação; um compromisso *político*, pela contínua explicitação dos jogos de força macro e micropolíticas existentes, pela defesa da autonomia, da cidadania e do direito e pela busca de novas estratégias de construção e/ou fortalecimento dos coletivos (GALHEIGO, 2016, p.65, grifos da autora).

Assim, essas ações, originalmente colocadas para a prática terapêutica-ocupacional, na pesquisa participante, em que o pesquisador é, simultaneamente, interventor, acontecem a partir de um olhar crítico para contradições dos contextos sociais e políticos, para que assim possa-se compreender os elementos que envolvem as vidas dos jovens. É imprescindível a *sensibilidade* para compreender e acolher as narrativas desses jovens, além de *crítica* para problematizar as questões que tencionam suas existências, em prol de um *compromisso ético-político* compreendido nas relações de poder e que vislumbre a responsabilidade de fortalecer espaços de

---

<sup>15</sup> Essas tecnologias sociais, constituídas como estratégias de intervenção terapêutico-ocupacionais sociais, são “compreendidas como produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem alternativas para a transformação social” (LOPES et al., 2014, p.591). Elas são denominadas como: *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*; *Acompanhamentos singulares e territoriais*; *Articulação de Recursos no Campo Social*; e *Dinamização da Rede de Serviços*, sendo que a presente pesquisa utiliza das duas primeiras.

criação e vida junto a esses sujeitos (GALHEIGO, 2016). Posto isso, têm-se a intencionalidade de traçar reflexões em torno da constituição de momentos de *educação como prática da liberdade, pautadas no diálogo e na conscientização* (FREIRE, 1981; 2013), rumo à contemplação da produção de diversas narrativas das vidas.

Ainda sobre a terapia ocupacional social, em diálogo com Pereira e Malfitano (2014, p. 5) entende-se a relevância do repertório dado por esse campo de conhecimento e prática como orientação à construção de “‘materiais’, ‘dados’, ‘realidades’, ‘subjetividades’ e ‘objetividades’ que contribuam, a partir do fazer, com diferentes maneiras de olhar e ouvir. Tais ‘dados’ podem ser analisados, no âmbito da pesquisa, sob a perspectiva dinâmica da construção do conhecimento”.

Deste modo, a terapia ocupacional enquanto campo de intervenção contribui para a construção junto aos jovens, *no ato de participar/de estar junto* para alcançar momentos de vínculo a partir da metodologias e referenciais já referidos e no fundamento das duas tecnologias sociais baseado na relação tecida entre o intervir e o pesquisar – em que os caminhos se consolidam na troca. Isso será melhor compreendido posteriormente.

A partir de uma concepção de *educação como prática da liberdade* embasada nos processos de pesquisa, entende-se que a terapia ocupacional social e suas tecnologias/estratégias ajudam a construir momentos de *investimento nas relações e nos encontros com os jovens*, já que sua práxis é mediada pelo *fazer/pensar/construir/formular/projetar* junto aos sujeitos, implicando no “reconhecimento do outro, de encontro com a alteridade” (BARROS; GHIRARDI; LOPES, 2002, p. 200).

Esses são movimentos essenciais para a construção da pesquisa participante, conduzindo a graus de intervenção proporcionadores de vínculos para o desenvolvimento do estudo, entendido aqui a partir de *uma relação de respeito e confiança entre sujeitos e o pesquisador terapeuta ocupacional social*. O respeito e a confiança são bases para o diálogo, mas não acontecem *a priori*, haja vista que fazem parte de um processo resultante do *estar junto* para a composição de momentos de pronúncia e denúncia do mundo, intencionados para a transformação (FREIRE, 1987).

Então, a alteridade para a constituição do vínculo em perspectiva freireana pressupõe o diálogo na pesquisa, o encontro intersubjetivo, a intercomunicação dentro de um universo de comunicação onde um corpo consciente (intencionado ao mundo, à realidade) fala sobre a realidade e mediatiza a relação, estabelecendo-a como dialética-

comunicativa. Deste modo, cabe afirmar que não há sujeitos passivos ou isolados na pesquisa/na ação, posto que estejam sempre no encontro e no *dizer a palavra*. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’” (FREIRE, 1983, p.45).

Essa perspectiva vem corroborando com alguns princípios que Brandão e Borges (2007) colocam para a realização da pesquisa participante, como estar situada na compreensão da realidade social, em sua estrutura e dinâmica; partir da realidade concreta da vida cotidiana dos sujeitos e coletivos participantes; considerar os diferentes sujeitos sociais contextualizados em uma dimensão histórica, pois seus momentos de vida são vividos na história; elevar a conversão da relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito; ter o compromisso social com os indivíduos e coletivos e suas questões; lidar com toda a dimensão política e ideológica que perpassa as relações estabelecidas; basear-se no constante diálogo; entre outros. Logo, são elementos que dialogam com as tecnologias sociais que possibilitam a produção dos dados pautada no encontro e diálogo e na criação de espaços de convivência e troca entre o pesquisador e, no caso, os jovens.

#### **2.4 Momentos da pesquisa: os jovens e os encontros**

Os interlocutores dessa pesquisa foram jovens dos três anos do Ensino Médio, estudantes de uma escola que tem apenas uma turma de cada ano, somando, conforme dito anteriormente, 96 estudantes. O estudo foi realizado por meio das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* com todos os 96 jovens, bem como por meio da aplicação de *questionários* para 76 deles e da realização dos *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* com 10.

A partir do momento que São Carlos – SP passou a ser a região que se pretendia realizar a pesquisa, o desafio posto foi ao encontro do questionamento: *Como acessar e se aproximar dos jovens rurais desse lugar?* Naquele momento, não havia nenhum espaço/projeto/ação em que o pesquisador estava envolvido, sendo necessário, com isso, uma ação que poderia estabelecer algum tipo de aproximação com esses sujeitos.

A primeira tentativa, por volta da metade de 2018, foi a inserção em algumas práticas do Projeto de Extensão intitulado *Ações para fortalecimento da resiliência do sistema socioecológico Assentamento Rural Santa Helena, município de São Carlos*

(SP), do Departamento de Ciências Ambientais do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (DCAm/CCBS) da UFSCar, coordenado pelo Prof. Dr. Rodolfo Antônio de Figueiredo. Colocando-se um como projeto integrado por diferentes profissionais, foi criado com o objetivo de contribuir para o sistema socioecológico junto às famílias do assentamento em questão, o que fundamentaram-se como metodologias participativas. O intuito era estar junto nessas iniciativas visando a aproximação dos jovens assentados, para posteriormente construir as atividades de pesquisa junto a eles.

Todavia, cabe salientar que o trabalho era mais focado nos pais dos jovens, havendo algumas dificuldades para encontra-los mais diretamente, além de abordar um número pequeno deles no território. Assim, apesar de o projeto trazer experiências importantes para compreender a dinâmica do rural são-carlense, não foi possível avançar nos objetivos que envolviam a pesquisa. O desafio, então, ainda precisava ser vencido.

A partir de diálogos coletivos, sobretudo em momentos de orientação, surgiu a ideia de realizar essa aproximação com os jovens. Diante de várias trocas com integrantes do Laboratório METUIA<sup>16</sup>, do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar (DTO/UFSCar), no qual o pesquisador é vinculado, foi idealizada, em parceria com a Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (orientadora da pesquisa) e da Profa. Dra. Lívia Celegati Pan (docente do DTO/UFSCar), a constituição de um projeto de extensão a ser executado na escola rural em que a pesquisa passou a ser realizada.

A princípio, as professoras estavam interessadas a ampliar o campo de extensão do Laboratório METUIA, além de ser grandes parceiras que desejavam contribuir com o andar dessa pesquisa. A partir das demandas e compartilhamentos, encaminharam-se ao desafio de escrever e propor o projeto de extensão, contemplando os interesses do laboratório e da realização da presente pesquisa. O passo inicial foi entrar em contato com a escola.

Desta maneira, antecedendo a construção e execução do projeto de extensão, foram realizados o primeiro contato com a escola e algumas oficinas-piloto, a fim de experimentação e tentativa de compreender as demandas dos jovens e da comunidade

---

<sup>16</sup> O Laboratório METUIA/UFSCar integra o Núcleo METUIA/UFSCar, que, por sua vez, faz parte da Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. Essa rede (anteriormente chamada de Projeto METUIA) refere-se ao grupo de ensino, pesquisa e extensão em Terapia Ocupacional Social formado em 1998 por docentes da UFSCar, Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Hoje, a Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social é composta pelos Núcleos da UFSCar, da USP-São Paulo, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

escolar. Em novembro de 2018, primeiramente entrou-se em contato com a escola por telefone, especificamente, com a coordenadora pedagógica responsável pelo Ensino Médio, que prontamente disse que tinha interesse pelas ações, e logo foi marcada a primeira reunião. No encontro, explicou-se sobre as ações do Laboratório METUIA no nível da extensão, bem como sobre o intuito da realização da pesquisa junto a essa proposta naquela escola rural. Dialogou-se acerca dos objetivos do projeto e a coordenadora colocou as demandas da escola, enfatizando, sobretudo, o tema “projetos de vida” para os jovens do Ensino Médio. Vale destacar que desde o início foi acordada com a coordenadora a realização da presente pesquisa, que iria utilizar os momentos de extensão como espaço, também, de produção de dados, o que posteriormente foi apurado com os jovens e demais atores escolares.

Para iniciar as atividades foram propostas a realização de oficinas-piloto naquele mesmo ano, objetivando captar e entender as demandas da escola, da gestão e dos jovens para, assim, construir o projeto efetivo para o ano de 2019. Em outubro/2018 realizou-se as oficinas, somando-se em 12 encontros, sendo que ao final do processo foi realizada uma reunião com a coordenadora pedagógica e com os professores para compartilhar os momentos e conhecer mais profundamente as demandas desses sujeitos. A partir disso e juntamente a esses atores, após a abordagem dos jovens e suas questões, iniciou-se a construção do projeto de extensão.

O projeto foi intitulado *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos: Terapia Ocupacional Social e Jovens Rurais na Escola* e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, cuja execução iniciou-se em 2019, de acordo com o calendário e dinâmica da escola, essenciais para iniciar a pesquisa.

Com base no entendimento da terapia ocupacional, a partir do referencial teórico-metodológico da terapia ocupacional social e suas contribuições ao trabalho junto a jovens na escola, o projeto foi constituído voltado para o Ensino Médio. É importante considerar que a terapia ocupacional social em interface com a educação coloca-se na mediação da relação entre a juventude e o espaço escolar, visualizando a escola pública como *lócus* que pode proporcionar aos jovens pobres repertórios no campo social, cultural e intelectual, como um equipamento social importante para a composição de uma rede social de suporte (CASTEL, 1998). Além disso, a escola pode proporcionar ferramentas para melhores condições de vida e para se lidar com vulnerabilidades que interferem na condição juvenil (ARROYO, 2011; PEREIRA; LOPES, 2016; LOPES; SILVA, 2007).

Este projeto, para além de ser um espaço de execução da pesquisa, almejou contribuir à efetivação de um projeto democrático para a Educação Básica no Brasil e suas escolas, formulando estratégias para que os jovens tivessem, nesse espaço, oportunidades de vivências para a produção de autonomia e formulação de projetos de vida. Vislumbra-se, pois, esses sujeitos em suas dimensões individuais e coletivas, favorecendo e fortalecendo vínculos positivos e garantindo mais oportunidades que coloquem as juventudes como interlocutores/protagonistas.

Posto isso, os objetivos do projeto de extensão, dispostos em consonância com a pesquisa, eram: construir espaços coletivos de convivência, troca, debate e experimentação; propor intervenções que auxiliem no enfrentamento de problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar; trabalhar junto aos jovens aspectos relacionados aos seus direitos de circulação pelos territórios (rurais e urbanos) e de acesso aos bens sociais, culturais e educacionais disponíveis; apreender e refletir sobre os desafios cotidianos para viver a condição juvenil no território rural e sobre as possibilidades de enfrentamento que podem ser buscadas (institucionais e não-institucionais); criar momentos para se trabalhar aspectos relacionados aos projetos de vida dos jovens (associados ao ingresso na universidade e no mundo do trabalho, mas também ao universo das relações afetivas e comunitárias); criar oportunidades para o mapeamento e reconhecimento pelos jovens a campos de possibilidades disponíveis e/ou viáveis para tornarem concretos seus projetos de vida; debater sobre os sentidos da escola, quais são os aspetos que fortalecem e/ou fragilizam esses sentidos, refletindo qual o lugar da escola e sua importância nas vidas em curso, nos projetos de futuro e na inserção social.

Para tais ações foram utilizadas metodologias participativas, por meio de uma escuta sensível dos sujeitos e coletivos envolvidos (GALHEIGO, 2016), tendo como base os pressupostos teóricos-metodológicos da terapia ocupacional social. Optou-se, então, pela realização de *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* (LOPES et al., 2014), considerando essas atividades como uma tecnologia social que pretende constituir espaços de construção e realização de vínculos, de projetos coletivos e individuais, de atividades grupais, de dinâmicas que fomentem reflexões e debates, de trocas de informação, de processos educativos acerca de direitos e deveres, de socialização e experimentação de novas vivências, entre outras coisas. Todos esses fatores motivaram as atividades a tornarem-se um lugar central para o desenrolar da pesquisa.

As oficinas ocorriam uma vez por semana, ocupando dois horários de aula (cedidos pelos professores) dos jovens do Ensino Médio, em encontros de uma hora e quarenta minutos. Realizavam-se geralmente variando entre as três turmas, especificamente pela intercalação das semanas, isto é, a primeira semana com o primeiro ano, a segunda com o segundo ano e a terceira com o terceiro. As oficinas realizadas em outubro de 2018, entretanto, tinham a definição de “piloto”, uma vez que eram feitas com as três turmas no mesmo dia, com duração de 50 minutos a cada turma. Ao fim, junto ao projeto de extensão, realizaram-se 40 Oficinas (posto que 12 foram oficinas-piloto), o que é explicitado no Quadro 1. No projeto de extensão, a realização aqui descrita significou momentos de produção dos dados, mas, além disso, a porta de entrada à construção de vínculo com os jovens para que outras ações de produção de dados fossem possíveis.

É válido destacar que houve participação constante do pesquisador e das professoras (em parceria), o que reforçou o projeto de extensão também como um espaço de ensino de alunos da graduação em Terapia Ocupacional (da UFSCar) que, orientados, contribuíram aos processos de elaboração e execução das atividades de pesquisa, na realização da prática de observação e de estágio dos graduandos. Assim, essa equipe foi imprescindível para tornar possível a realização deste trabalho.

Por fim, dado o fato de ser uma pesquisa participante, essa participação do pesquisador se deu a partir de dois momentos distintos: no primeiro semestre de 2019, quando atuava como pesquisador e técnico (terapeuta ocupacional), contribuía com o projeto de extensão enquanto realizava a pesquisa. Em todos os momentos da ação, contava-se com a presença da Profa. Dra. Lívia Celegati Pan, responsável pelos alunos da graduação que integravam o projeto; no segundo semestre de 2019, o pesquisador foi aprovado como professor substituto do DTO/UFSCar, tornando-se o docente responsável pelas ações desse projeto de extensão, ocupando o lugar de pesquisador terapeuta ocupacional e, nessa etapa, docente, sem a presença da Profa Lívia, ficando responsável pelos alunos da graduação e demais ações do projeto.

Desta forma, a participação do pesquisador se deu de maneira intensa e de diferentes modos, estendida na figura de pesquisador, de terapeuta ocupacional e de professor universitário. Esse processo pressupôs diversos desafios para a construção desse espaço plural, espaço esse que diz um tanto da pesquisa que se propõe a fazer ações dirigidas à noção de intervenção.

O estar com os jovens produziu um vínculo importante, sendo algo que simboliza essa construção o período inicial das oficinas, em que os jovens se referiam ao pesquisador-terapeuta ocupacional como “professor” ou “senhor”. Foi após certo período de tempo que eles começaram a chama-lo pelo nome, fato posto, naquele momento, como proveniente de uma relação de maior proximidade e confiança. Assim, o encontro semanal construiu, aos poucos, substância para a pesquisa e para realizar ações para além das oficinas.

Para maior explanação de todo o movimento realizado para a produção de dados, observando a entrada de diferentes maneiras na escola e na vida dos jovens, dividiu-se a pesquisa em quatro momentos estratégicos:

1. Realização das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* (LOPES et al., 2014) com os jovens na escola, a partir do projeto de extensão. São atividades pretendidas via pesquisa como espaço coletivo de criação, debates, discussão de temáticas, realização de desenhos, confecção de objetos, escrita de texto, trabalhos corporais, experiências audiovisuais, entre outras propostas (relacionadas às temáticas da pesquisa: circulação, cotidiano, escola, projetos de vida, entre outras) levadas pelos jovens, pelas professoras parceiras e pelo pesquisador.

As oficinas eram praticadas coletivamente com a turma toda (primeiro, segundo e terceiro ano), mas, a depender das atividades propostas, a turma era separada em grupos menores ou, ainda, participava individualmente. O espaço utilizado para as ações era geralmente a própria sala de aula, apenas em alguns momentos era a quadra esportiva ou o refeitório. Como as oficinas eram realizadas em horários de aulas cedidas por professores, em determinados casos eles participavam indiretamente das oficinas, contribuindo aos debates ou sugerindo temas. Nessa circunstância, todos os estudantes do Ensino Médio estavam presentes (96 jovens).

O Quadro 1 mostra as oficinas realizadas, de acordo com as datas, turmas, temáticas e estratégias utilizadas.

As temáticas e a ordem com a qual estão dispostas foram escolhidas pelas necessidades da escola, da pesquisa, mas principalmente dos jovens. A saber: primeiramente nas oficinas-pilotos foi trabalhado o ponto dos projetos de vida, por ser uma demanda urgente da escola, e que foi um momento breve para se aproximar da escola; posteriormente, no início efetivo do projeto, especialmente no primeiro semestre, foram elaboradas oficinas para se conhecer as demandas e necessidades dos jovens mais a fundo, direcionadas para compreender como eles constituem suas

identidades, cotidianos e projetos de vida; por fim, no segundo semestre, foram trabalhadas demandas identificadas no primeiro semestre, como os temas desigualdade social, cidadania e direitos e diferenças e preconceitos. Apesar de algumas oficinas não trazerem as temáticas específicas da pesquisa, todas proporcionaram construção de vínculo e conversas informais, que foram centrais para entender os aspectos em torno dos temas da investigação.

**Quadro 1 - Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas, de acordo com as datas, turmas, temáticas e recursos utilizados.**

Nº	Data	Turma	Temática da Oficina	Estratégias utilizados
01	04/10/2018*	1º	Conhecendo os jovens e seus Projetos de Vida	Caixa de perguntas e Elaboração livre sobre projetos de vida
02	04/10/2018*	2º		
03	04/10/2018*	3º		
04	08/10/2018*	1º	Projetos de Vida	Perguntas sobre meu projeto, desejos e gostos
05	08/10/2018*	2º		
06	08/10/2018*	3º		
07	25/10/2018*	1º	Projetos de Vida	Debates em grupos
08	25/10/2018*	2º		
09	25/10/2018*	3º		
10	29/10/2018*	1º	Projetos de Vida e Finalização	Debates em grupos
11	29/10/2018*	2º		
12	29/10/2018*	3º		
13	18/03/2019	3º	Construção de sua Identidade	Mapa corporal
14	25/03/2019	2º		
15	01/04/2019	1º		
16	08/04/2019	3º	Construção de sua Identidade – debate em grupos	Grupos de debate sobre os Mapas corporais
17	15/04/2019	2º		
18	22/04/2019	1º		
19	29/04/2019	3º	Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia	Produção livre sobre cotidiano (paródias, quadrinhos, desenhos, etc.)
20	06/05/2019	2º		
21	13/05/2019	1º		
22	20/05/2019	3º	Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse?	Confecção de cartazes
23	27/05/2019	2º		
24	03/06/2019	1º		
25	10/06/2019	3º	Projetos de Vida - quais são meus desejos para o futuro?	Construção de uma árvore dos sonhos e desejos para o futuro na escola
26	17/06/2019	2º		
27	24/06/2019	1º	Diferenças e preconceito	Jogo do concordo e discordo
28	19/08/2019	3º	Desigualdades sociais	Reprodução da pintura de um quadro
29	26/08/2019	2º		
30	02/09/2019	1º		
31	09/09/2019	3º	Cidadania, direitos e deveres	Dinâmicas de perguntas sobre os temas
32	16/09/2019	2º		
33	23/09/2019	1º		
34	30/09/2019	3º	Diferenças e preconceito	Jogo “descobrimo a

35	07/10/2019	2º		desigualdade social” e Dinâmica da caminhada dos privilégios
36	21/10/2019	3º	Diferenças e preconceito	Construção do Fanzine sobre preconceitos
37	11/11/2019	1º		
38	18/11/2019	3º	Formatura – me despedindo da escola	Escrita de carta e Dinâmica do barbante
39	25/11/2019	1º	Diferenças e preconceito	Jogo “descobrimo a desigualdade social” e Dinâmica da caminhada dos privilégios
40	25/11/2019	2º	Diferenças e preconceito	Construção do Fanzine sobre preconceitos

\*Dias das oficinas-piloto.

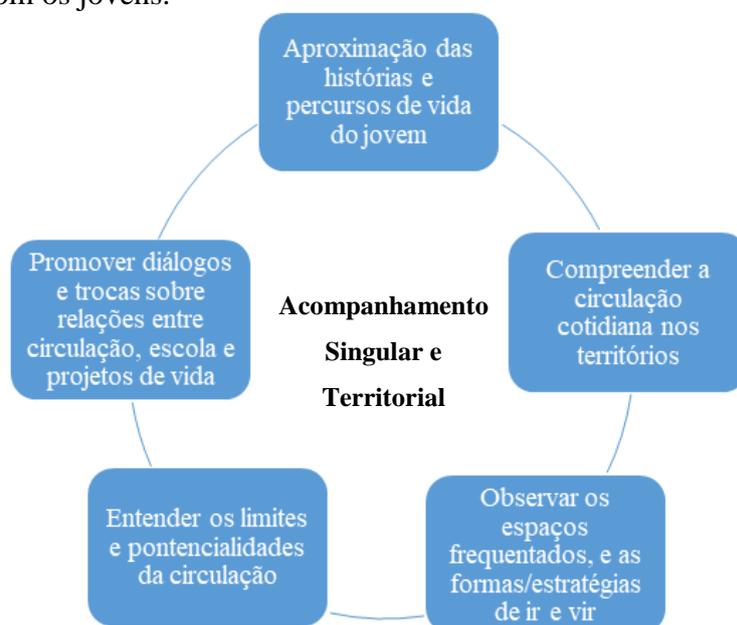
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via diário de campo.

Para a pesquisa, esse foi um importante espaço de diálogo essencial para compreender os jovens e suas questões; foi o tempo e o lugar onde se produziu a maior parte do diário de campo, que será descrito posteriormente. Além disso, os produtos das atividades realizadas por eles foram utilizados como dados para a análise dos aspectos que os envolvem, como os desenhos, os fanzines, os cartazes, os mapas corporais etc.

Assim, as oficinas foram o centro de encontro para a aproximação e criação de oportunidades de vínculos de confiança com os jovens, em busca de que fosse possível desenvolver com alguns deles os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*.

2. A realização de *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* se deu com 10 jovens já integrantes das ações de pesquisa (para além dos momentos produzidos no espaço da extensão). A escolha dos 10 jovens estabeleceu-se pelos seguintes critérios: interesse e disponibilidade a ser acompanhado a partir de conversas mais individuais; participação efetiva nas oficinas; e pelo recorte do pesquisador, rumo a traçar um aprofundamento em determinadas questões aqui colocadas.

**Imagem 1** - Sistematização do processo de *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* com os jovens.



Fonte: Elaboração do autor.

Os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* com alguns jovens trouxeram a possibilidade da *circulação* (junto a eles) pelos territórios onde vivem, sendo uma tecnologia social da terapia ocupacional social pensada para proporcionar “uma percepção e interação mais real do cotidiano e contexto de vida dos indivíduos, interconectando suas histórias e percursos, sua situação atual e sua rede de relações” (LOPES et al., 2014, p. 597).

A Imagem 1 resume a *Sistematização do Processo de Acompanhamento* voltado para a produção dos dados. Desta maneira, os acompanhamentos dos jovens tiveram o objetivo de apreender mais especificamente as reflexões e/ou narrativas de forma mais individual, agregando aspectos de trajetórias mais particulares e atreladas às questões que eram percebidas em ações em grupo.

**Quadro 2 - Encontros e ações realizadas junto aos 10 jovens.**

<b>Nomes/Idade</b>	<b>Encontros*</b>	<b>Atividades de Realizadas</b>
Pedro/ 23 anos	Dois encontros no território – em uma praça, em frente a Paroquia	Entrevista, Conversas informais e Diário do cotidiano
José/ 21 anos	Dois encontros no território – em uma praça, em frente a Paroquia	Entrevista, Conversas informais e Diário do cotidiano
Maria/ 16 anos	Encontros apenas na escola	Entrevista, Conversas informais, Diário do Cotidiano e Fotos do cotidiano
Isa/ 18 anos	Dois encontros, um na casa de Isa e outro no ônibus do município a caminho da cidade	Entrevista e Conversas informais
Antônio/ 16 anos	Um encontro na Universidade de São Paulo (USP) – <i>Campus</i> São Carlos (onde faz na aula de Caratê)	Entrevista e Conversas informais
Bia/ 16 anos	Dois encontros, sendo um na Feira de Agricultura Familiar – local onde trabalha e outro na USP (em que estava fazendo um curso)	Entrevista e Conversas informais
Lucas/ 16 anos	Um encontro na UFSCar (onde faz estágio)	Entrevista e Conversas informais
Amanda/ 15 anos	Encontros na escola	Entrevista, Conversas informais e Diário do cotidiano
Vitória/ 16 anos	Encontro na USP (onde estava fazendo um curso)	Conversas informais
Roberto/ 17 anos	Encontros na escola	Conversas informais, Fotos do Cotidiano e Compartilhamento da rotina em conversas via <i>WhatsApp</i> ®

\*Encontros para além dos que aconteciam na escola, que ocorreram com todos os jovens ao longo das ações nas oficinas.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via Diário de Campo.

Tais acompanhamentos realizaram-se a partir das ações de entrevistas, encontros individuais nos territórios e na escola e conversas informais fora e dentro da escola. Além disso, houve a realização de atividades individuais com alguns jovens, como o *diário do cotidiano* (um diário em que o jovem escrevia sobre sua rotina durante uma ou duas semanas e que, posteriormente, entregava ao pesquisador). Foram propostas também as *fotos do cotidiano* (atividade em que o jovem compartilhava com o pesquisador, via *WhatsApp*®, fotos da sua rotina). Utilizando o mesmo aplicativo, foram realizadas conversas informais com um jovem, como um registro de diário *online* do cotidiano durante duas semanas. As ações que envolvem os acompanhamentos podem ser vistas no Quadro 2.

Logo, os acompanhamentos aconteceram em diferentes momentos, fora ou dentro do ambiente escolar, de acordo com as disponibilidades e interesses dos jovens. Para além de encontros combinados fora da escola, todos os jovens eram acompanhados, tendo em vista que eles integravam as oficinas.

Os momentos da realização dos encontros fora da escola possibilitaram, a partir de elementos colocados pelo acompanhamento etnográfico dos *circuitos juvenis* (MAGNANI, 2002; 2005), a apreender a inserção dos jovens rurais nos territórios, bem como seus pontos de encontro, relações de troca, ocasiões de conflitos, sociabilidades, permanências, regularidades, usos dos espaços e equipamentos, arranjos, ou seja, processos e movimentos relacionados à circulação na vida cotidiana juvenil rural.

As entrevistas foram realizadas como parte dos acompanhamentos. Como pode ser visto no Quadro 2, oito jovens concordaram em realizar as entrevistas, e os dois jovens que discordaram foram acompanhados de outras formas (por encontros, conversas informais na escola ou *online* via *WhatsApp*®). Destaca-se que foi construído, com cada um, a melhor forma de realizar essas ações, de acordo com as escolhas e opções dos próprios jovens.

Para a realização das entrevistas criou-se um roteiro (Apêndice A), sendo que todas foram gravadas e posteriormente transcritas. Utilizou-se os referenciais da *Entrevista compreensiva* (FERREIRA, 2014) enquanto forma de articular técnicas de entrevistas tradicionais semi-direcionadas, com a possibilidade de entrevistas mais dialogadas. Compreende-se, assim posto, esse processo

[...] como resultado de uma *composição* (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de *improvisação* substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (FERREIRA, 2014, p.982, grifos do autor).

A entrevista desenrola-se como consequência de uma composição social e intersubjetiva no cotidiano, que são elementos presentes na pesquisa, dada a realização das oficinas na escola, os encontros e as conversas informais. Sendo assim, torna-se potente a composição da entrevista de forma dialogada e narrativa, menos informativa, que requer do pesquisador uma postura criativa e de improvisação durante a entrevista, de maneira preparada e controlada, pois exige “conhecimento (sobre a temática a abordar), planeamento (sobre os tópicos interessantes para ambos, quem pergunta e

quem responde) e experiência (em gerir encontros sociais deste tipo com algum à vontade e coloquialidade)” (FERREIRA, 2014, p. 982).

Em vista disso, entende-se a entrevista como uma técnica interessante para compor os processos de uma pesquisa participante e, sobretudo, útil nos momentos dos acompanhamentos realizados com os jovens, considerando, aqui, uma relação estreita com os referenciais freireanos direcionados à ação dialógica, que pressupõe o encontro com outros para a co-laboração, a intersubjetividade e a intercomunicação (FREIRE, 1983).

Dada a inserção do pesquisador no território, ocorreram outros encontros não planejados com alguns dos 10 jovens em outros espaços: nas universidades; no ônibus; no centro da cidade; em eventos do município; na rua; no supermercado e outros. Tais encontros inesperados foram importantes para a pesquisa, haja vista que foram percebidos como fortalecedores de vínculos com os jovens.

3. Durante as ações, foi realizada aplicação de um questionário que teve como objetivo, abarcando todos os estudantes do Ensino Médio, possibilitar uma compreensão mais coletiva sobre as temáticas investigadas. Para Gil (2009, p. 121), o questionário é definido como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Os questionários<sup>17</sup> (Apêndice B) foram disponibilizados na plataforma *online Google Forms* e aplicados às três turmas do Ensino Médio participantes das oficinas. A escola, então, ofereceu o Laboratório de Informática para a realização dos mesmos, que aconteceu em dois dias. Dos 96 dos jovens, 79% (76) responderam o questionário. Os que não responderam não desejavam participar (2) desse momento da pesquisa ou não estavam presentes nos dias (18).

4. Com relação aos registros das *Oficinas e Acompanhamentos*, o pesquisador fez uso de um diário de campo de caráter descritivo e reflexivo (TRIVIÑOS, 1987), no qual foram registrados aspectos captados nas conversas informais com os jovens, fatos sobre comportamentos, expressões, usos, hábitos,

---

<sup>17</sup> É importante sinalizar que algumas questões que constituíram o questionário foram feitas com base no questionário desenvolvido na pesquisa de doutorado de Alves (2013), junto a jovens rurais de Minas Gerais, e no questionário desenvolvido por Pereira (2014), em sua pesquisa de mestrado junto a jovens de São Carlos – SP.

expectativas, demandas e outras informações gerais que dizem respeito aos temas da pesquisa.

Enfim, essas foram estratégias para a produção das denominadas narrativas orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais realizadas pelos jovens. Com base em Galheigo (2009), compreende-se o narrar como o exercício de contar, relatar, referir e registrar, de forma associada à ação de contar histórias, que acontece além da oralidade e da escrita. Na pesquisa, obter essas narrativas pressupõe a interação entre investigador e interlocutores – como mútua participação baseada na confiança. Assim, são reconhecidos como narrativas os diferentes produtos das estratégias de produção/coleta de dados, a exemplo, provenientes das atividades das oficinas, dos acompanhamentos e dos questionários. Tudo foi produzido a partir das narrativas, como as conversas, as entrevistas e as atividades individuais que pressupõem o narrar da vida.

As narrativas coletadas/construídas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Esse método de análise é um conjunto de técnicas que possibilitam sua aplicação em diversos conteúdos que transportam significações, de natureza linguística, icônica e outros códigos semióticos (BARDIN, 1977). As narrativas foram fontes de investigação nas quais executou-se o exercício de compreender, inferir ou especular o escondido, latente e não-dito. O pesquisador, em suas leituras dos dados, caracterizou-se como investigador, espião e detetive, que buscou superar uma leitura superficial, para “compreender as mensagens para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 1977, p.29).

Essas narrativas foram analisadas em distintos momentos, tal como elaborado por Bardin (1977): a) *pré-análise*: que perpassa a organização e preparação do material que se pretende analisar, no caso, as diversas narrativas (resultantes dos registros das oficinas, acompanhamentos e questionários), com a formulação e reformulação de hipóteses, questão de pesquisa e objetivos, além da construção de indicadores e referenciais para a análise interpretativa final. b) *exploração do material*: realização de uma reflexão sobre as ações, em um movimento de codificação e categorização que torna central a articulação da análise das narrativas com a produção teórica/de conhecimento que o pesquisador já vem elaborando. c) *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*: que é a exploração profunda dos sentidos e significados das narrativas. A inferência (que intermedia a descrição – interpretação) responde algumas questões como: Quem? Por quê? O quê? Com que efeito? Para quem? Que significados sociais, políticos, históricos e culturais? Tal ponto de análise vai desde a

descrição do conteúdo manifesto/explicito até a inferência para desvelar o conteúdo latente/oculto, na articulação das estruturas das narrativas com as estruturas sociológicas. Em um panorama crítico-dialético (KOSIK, 1976), a Análise de Conteúdo é uma alternativa para uma apreensão além dos dados fenomenológicos, sob tentativa de se compreender a essência dos fatos sociais concretos.

Os jovens e seus responsáveis foram convidados a colaborar com a pesquisa, que foi a eles apresentada com foco em seus interesses, objetivos e procedimentos e, quando de acordo e disponíveis, eles foram acompanhados, manifestando-se, também, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para seus responsáveis (Apêndice D).

## CAPÍTULO 3 - ATRAVESSAMENTOS DO VIVER EM UM TERRITÓRIO RURAL

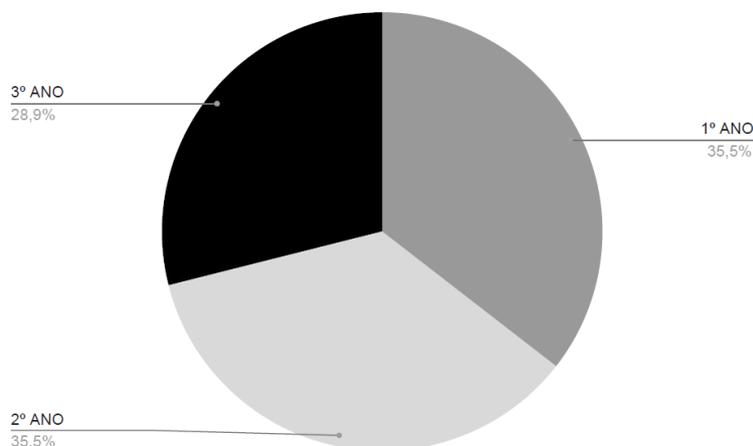
Em um primeiro momento, os anseios da pesquisa estavam especificamente direcionados para compreender a circulação cotidiana, os projetos de vida e os sentidos da escola. Todavia, os direcionamentos ampliaram-se no desenrolar do processo, posto que era necessário compreender os atravessamentos do viver em um território rural para os jovens. *Qual era a condição juvenil desses sujeitos nesse território de vida? O que era o rural para eles? Quais eram os desafios e potencialidades de estar ali? Para eles existe essa dimensão demarcada entre rural e urbano?*

Nesse sentido, este capítulo tem como horizonte trazer essas questões iniciais, que são base para compreender as demais temáticas, explanando o questionamento de que rural é esse, em meio a tantas possibilidades e, mais do que isso, de que forma esses sujeitos tecem suas vidas nesse território a partir das dimensões materiais e imateriais. Assim, aqui pretende-se conhecer quem são esses jovens e quais as suas vivências e percepções sobre o viver.

### 3.1 Conhecendo os jovens rurais da escola

Como já dito anteriormente, dos 96 jovens estudantes do Ensino Médio da escola e que participavam das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*, 79% (76) responderam aos questionários, números que deram subsídios para conhecer alguns aspectos desse coletivo.

**Gráfico 4 - Porcentagem de jovens de acordo com a série.**



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Dos 76 jovens, 35,5% (27) eram do 1º ano, 35,5% (27) do 2º ano e 28,9% (22) do 3º ano (Gráfico 4). Sobre essa questão, é importante frisar que a escola tem apenas uma turma de cada ano, em período matutino. Anteriormente (até 2017), a escola também oferecia Ensino Médio em período noturno.

**Notas de campo 01 - 17/06/2019**

Durante o Interclasse, realizando a atividade coletiva da *Árvore dos Desejos*, vou conversar com uma jovem sobre aquele momento. Ela relata que no ano anterior não teve Interclasse e que “a atividade era mais divertida quando a escola estava mais cheia de alunos, pois com o fim do noturno a escola esvaziou.”

Em outras conversas parece que o mesmo aconteceu com a Festa Junina, em que quase nenhum estudante do Ensino Médio participou.

**Notas de Campo 02 - 22/04/2019**

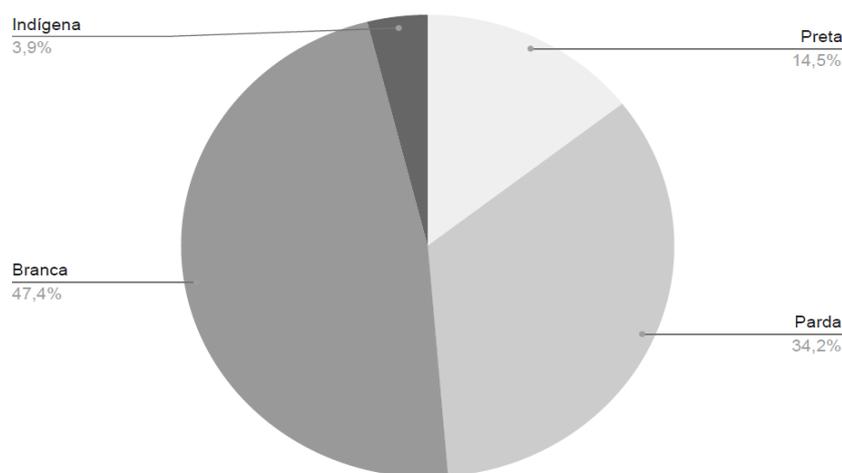
Durante atividade, jovem diz que com o fechamento das turmas noturnas “se você quiser trabalhar e estudar, tem que mudar de escola”, o que provocou a saída de muitos jovens daquela escola, “tendo que estudar na cidade, que oferta ensino noturno”.

Os jovens discorreram acerca do fim do Ensino Médio noturno (notas de campo 01 e 02) com pesar, entendendo que a escola “está menos divertida” (em suas palavras), dado um menor fluxo de sociabilidades com diferentes pessoas, o que possibilita a visualização do lugar central da escola também como espaço de lazer, algo percebido, igualmente, no estudo de Alves (2015). Ademais, os jovens relataram que amigos que estudavam no noturno trabalhavam durante o dia, então, por causa do encerramento da oferta do curso nesse período, tiveram que passar a estudar em escolas da cidade, visto que eram as únicas a oferecer o ensino noturno. Pode-se pensar nisso como resultado de uma política de fechamento de turmas, sentida fortemente e principalmente àqueles jovens mais vulneráveis, que precisam estudar e trabalhar (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a; CASTRO, 2016a; IPEA, 2012).

Voltando ao perfil dos jovens participantes, 55,3%(42) identificaram-se como homens e 44,7%(34) como mulheres. Apesar da pequena diferença, esse dado corrobora com os debates em diversas pesquisas que vêm apontando para uma masculinização do território rural, em decorrência do esvaziamento por parte das mulheres. Zago (2016) demonstra que a migração permanente tem como perfil jovens mulheres, “as mulheres jovens saem com mais frequência, o que vem provocando uma diferença populacional importante entre jovens homens e mulheres, diferença esta que, em algumas regiões do

pais, pode chegar a 10% mais homens do que mulheres” (CASTRO, 2016b, p.63). Isto pode acontecer por diversos motivos: falta de reconhecimento das jovens no trabalho agrícola; sofrimentos em relação à autoridade paterna; desejo de exercer atividades não-agrícolas; invisibilidade nos lugares de decisão; imposições de papéis sociais de acordo com estereótipos de gênero; entre outras coisas (CASTRO, 2009a).

**Gráfico 5 - Auto declaração racial dos jovens.**



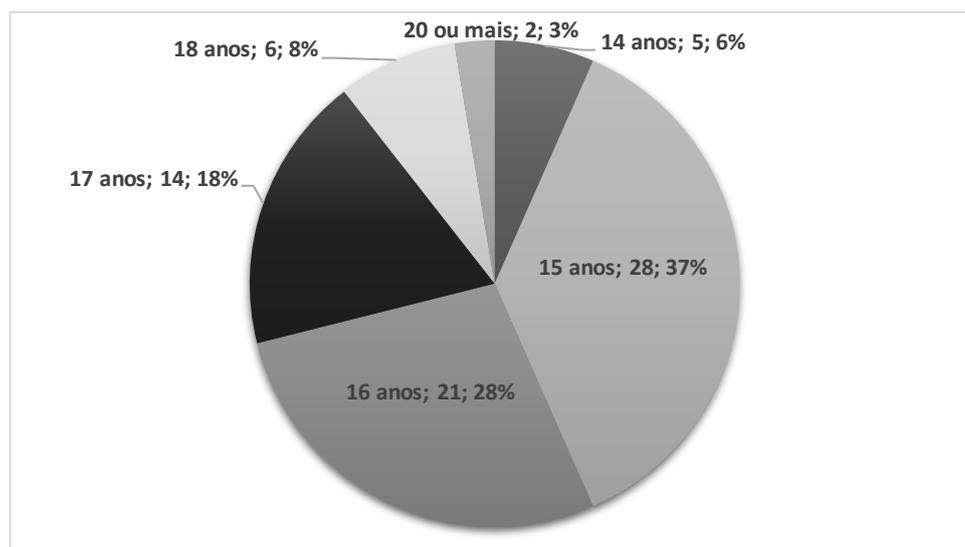
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Em relação à raça (Gráfico 5), percebe-se, tendo como parâmetro a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (ALVES, 2013), que 47,4% (36) dos jovens se autodeclaram brancos, 34,2% (26) pardos e 14,5% (11) pretos, assim, somando pardos e pretos, identifica-se 48,7% (37) negros. Eis um fator interessante para compreender como se dão as dinâmicas raciais entre os jovens rurais, elevando quais são as questões envolvidas nisso, algo que é ainda pouco estudado, tendo em vista a forte assimetria entre os jovens no quesito raça/cor. Sabe-se que jovens negros são majoritariamente marcados pela pobreza e dificuldades de participação social e inserção escolar (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2017; INEP, 2017), visto que, de acordo com Matijascic e Silva (2016), em 2012, dos jovens brancos entre 16 e 17 anos, 67,8% estavam na escola, enquanto, dos jovens negros de mesma idade, 53% estavam. Dados mais atuais<sup>18</sup>(de 2018) mostram que as porcentagens correspondem

<sup>18</sup> Fontes: PNAD Contínua 2018/ IBGE, tabulados por Instituto Unibanco, Sinopse Estatística da Educação Básica 2018/ Inep. Divulgados e acessados via Folha de São Paulo pelo site

respectivamente a 77,6% (dos brancos) e 68,9% (dos negros). Com isso, destaca-se o cenário de proximidade entre negros e brancos que ocupam a escola em questão, e de jovens que se identificam com a negritude, identificação historicamente dificultada pelas lógicas simbólicas e materiais do racismo e do embraquecimento da população.

**Gráfico 6 - Idades dos jovens (Idade; número de jovens; percentual).**



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Partindo à idade, conforme vê-se no Gráfico 6, a maioria dos jovens estavam com 15 anos – especificamente 37% (total de 28, sendo dezesseis no 1ºano e doze no 2ºano), enquanto 28% tinham 16 anos (total de 21, sendo seis no 1º ano, doze no 2º ano e três no 3ºano) e 18% 17 anos (total de 14, sendo dois no 2ºano e doze no 3ºano). Como pode ser observado, a maior parte estava em conformidade idade-série.

Ao encontro de Abramo (2016), esse dado das idades coloca-se como fundamental para compreender os dilemas e vivências dos jovens, já que há especificidades em torno dos diferentes momentos da trajetória juvenil, o que fundamenta, por exemplo, o Plano Nacional da Juventude (PNJ) ao dividir as juventudes em três fases: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos.

Entende-se que essas determinações etárias são insuficientes, mas não deixam de ser importantes para marcar algumas questões que perpassam o momento vivido pelos

---

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>.

jovens (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018), pois nota-se que em certas fases a escola e a família têm uma maior centralidade, enquanto que em outras as relações ampliam-se mais para as redes de amigos e às exigências do mercado de trabalho.

Deste modo, a depender da fase vivenciada, os jovens ocupam um lugar na sociedade por meio de atividades que executam (ir ao trabalho e à escola), da autonomia financeira, do papel na organização familiar (provedor e/ou dependente), da possibilidade de participação social e política, das pressões e exigências sociais, entre outras coisas (ABRAMO, 2016; SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2017). No caso aqui analisado, a maioria é de jovens-adolescentes (todos estudantes) que têm a escola como um equipamento que ocupa um lugar importante em seu cotidiano, seja simplesmente pelo dispêndio de tempo que ali permanecem, sem independência financeira, visto que ainda vivem com seus responsáveis, ou pelas pressões localizadas sobre o que fazer após o Ensino Médio, aspectos esses que ao longo do texto serão trabalhados.

Dados que corroboram com o perfil desses jovens na fase jovem-adolescente apontam que a maioria vive com a mãe e o pai, respectivamente 67,1% (51), já 18,4% (14) com a mãe, enquanto que 10,6% (8) moram com o pai ou com avós, e apenas uma jovem (1,3%) é casada e vive junto com o marido. Assim, esses jovens não vivenciaram o marcador de transição das fases (ALVES, 2013), como a saída da casa dos pais, além de que o lugar mais latente de inserção no mercado de trabalho e novas responsabilidades (não restritas às domésticas) não são tão presentes, colocando-os em uma fase da vida que ainda vivencia uma dependência central das relações escolares e familiares, na ocupação do lugar de filha ou filho (ABRAMO, 2016).

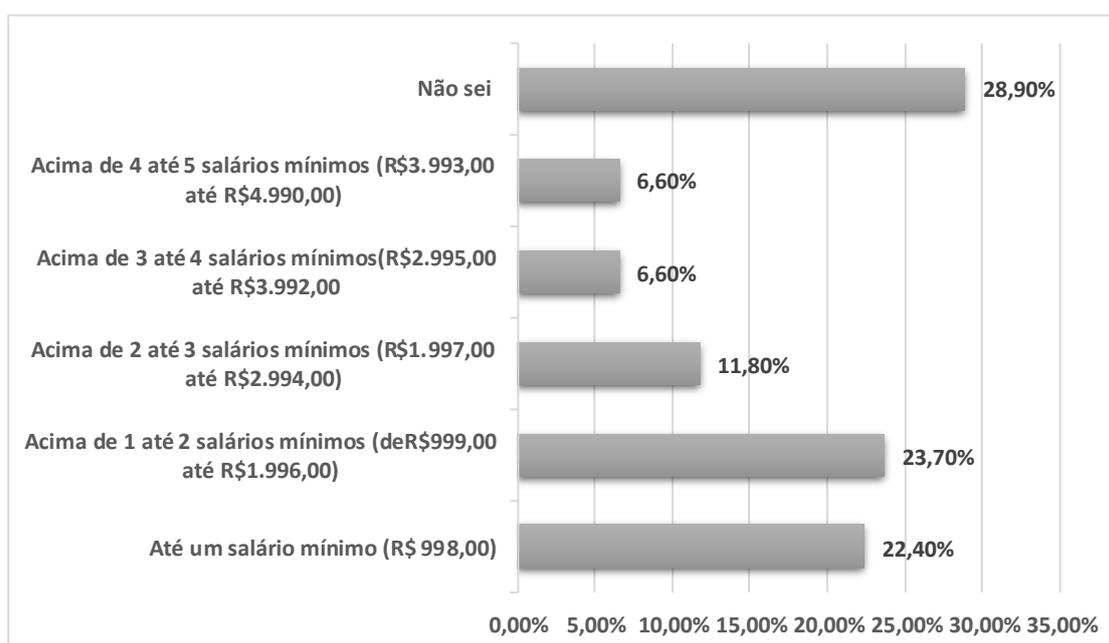
A maior parte deles (59,2%, equivalendo a 45), nasceu em São Carlos, sendo o restante de outras cidades do interior de São Paulo, estatisticamente 26,31% (20), em municípios como Araraquara, Itu, São José dos Campos, entres outros. Apenas um pequeno contingente (14,47%, correspondente a 11) veio de outros estados brasileiros (como Goiás, Paraná, Rio de Janeiro etc.), demonstrando que o maior número nasceu e cresceu em São Carlos, o que consolida outra relação com o território, marcada por pouca migração.

Destarte, 63,2% (48) vivem no distrito rural de Água Vermelha, 17,1%(13) no Varjão, bairro rural que fica localizada próximo à Água Vermelha, e os demais vivem em lugares variados, como no 29 (bairro rural Represa 29), distrito Santa Eudóxia, Condomínio Valparaíso, entre outras regiões rurais de São Carlos. Acerca do tipo de residência de moradia, a maior parte, compreendida por 61,8% (47), vive em

fazenda/sítio/chácara, seguida por 31,6% (24) que moram na Vila, que é como os jovens referem-se à área mais urbanizada de Água Vermelha. Assim, confirma-se que tratam-se de jovens que têm como residência no território rural.

É interessante perceber a relação dos jovens com a Vila, que apesar de ser um distrito com algumas composições do imaginário urbano (asfalto, aglomerado de casas e comércios), ainda é chamado de vila, em oposição à cidade, fato que será mais debatido posteriormente.

**Gráfico 7 - Renda familiar mensal (soma de ganhos de todos os moradores de sua casa) dos jovens.**



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Outro dado importante é a renda familiar mensal, que pode ser vista no Gráfico 7, indicando que grande parte, que são 28,90% (22), não souberam responder. Dos que souberam, 23,70% (18) têm renda acima de 1 até 2 salários mínimos (de R\$999,00 até R\$1.996,00), 22,40% (17) de até um salário mínimo (R\$ 998,00) e 11,80% (9) acima de 2 até 3 salários mínimos (R\$1.997,00 até R\$2.994,00).

Ademais, quando esses dados são associados ao número de pessoas que vivem com os jovens (além deles mesmos) percebe-se que dos:

- 23,70% (18) com renda acima de 1 até 2 salários mínimos (de R\$999,00 até R\$1.996,00): 27,78% (5) moram com três pessoas, 27,78% (5) com cinco,

22,22% (4) com quatro, 11,11% (2) com duas, 5,56% (1) com oito e 5,56% não respondeu. Ou seja, 83,33 (15) moram com três ou mais pessoas.

- 22,40% (17) com renda de até um salário mínimo (R\$ 998,00): 23,53% (4) moram com cinco pessoas, 23,53% (4) com três, 17,65 (3) com duas, 11,76 (2) com quatro, 11,76% (2) com seis, 5,88% (1) com oito e 5,88%(1) com uma. Ou seja, 76,47% (13) desses moram com três ou mais pessoas.

Em resumo, dos 46,05 (35) dos jovens com renda familiar de *até 2 salários mínimos (R\$1.996,00)*, 80% (28) moram com três pessoas ou mais pessoas, tendo no mínimo uma família composta por quatro pessoas (contando com ele mesmo).

Portanto, em relação à renda familiar mensal identifica-se que esses jovens, compõem o *campo camponês* (FERNANDES, 2008) – isto é, integram famílias que vivem a partir da força do seu trabalho. Silva Junior (2011) argumenta que as experiências de jovens pobres, dentro de suas diferenças, são atravessadas por uma condição social, econômica, cultural, geográfica e de representações, caracterizada pela precarização econômica. É posto que cotidianamente tais sujeitos vivenciam situações de exclusão e limitações ao acesso de direitos e oportunidades, sendo jovens que fazem parte de uma classe de trabalhadores ou filhos de trabalhadores, tensionados pela lógica do capital que historicamente precariza o trabalho e que é vinculada ao desmonte de sistemas de proteção, elementos que dizem respeito à questão social (ANTUNES; ALVES, 2004; NETTO, 2006; CASTEL, 2009). Assim, os jovens aqui estudados são de classe popular, explicitamente a classe-que-vive-do-trabalho.

As relações de trabalho dos pais dos jovens também dizem acerca desses lugares ocupados pela classe-que-vive-do-trabalho, uma vez que eles são filhos de “homens e mulheres que vivem da venda da força de trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336). A maioria da família não tem propriedade, trabalhando como *caseiros*, em que o pai assume a função de cuidador de plantação/hortas, animais e dos terrenos para os proprietários, recebendo moradia e um salário, e a mãe fica com os encargos da própria casa e/ou da casa dos proprietários, como empregada doméstica. Em algumas situações, os proprietários cedem um pedaço da terra para as famílias produzirem verduras ao próprio consumo. Consta-se, além disso, que muitas vezes esses trabalhos são sem carteira assinada, garantido apenas por contrato tácito, com promessas futuras de registro.

De acordo com Silva e Del Grossi (s/a) e Pires (2004), ser caseiro envolve uma demanda de trabalho captada pela população não-agrícola rural com alta renda, que utiliza esse território como segunda residência e/ou espaço de lazer. Segundo Pires (2004), entende-se que várias famílias que tornam-se caseiras têm essa saída como uma das únicas possibilidades de permanência no seu território de origem, junto aos seus e exercendo de forma não única serviços agrícolas, o que muitos, desde a infância, sabem e gostam de fazer, mas que diz sobre uma fragilidade socioeconômica, que submete a postos de trabalhos precarizados. É o caso do pai de Maria:

***Pesquisador:** Seu pai trabalha de carteira assinada?*

***Maria:** Não, não, ele trabalha só como empregado, vamos dizer assim né, o patrão mesmo já falou, ele já falou de registrar meu pai porque faz muito tempo que meu pai tá trabalhando lá, mas até agora não registrou ainda não (Maria, 16 anos).*

Outro aspecto que corrobora para essa reflexão é a existência de um contingente de famílias que trabalham em indústrias de produção de papel e de peças automotivas da região. Segundo Silva e Del Grossi (s/a, p.166), “tanto as indústrias novas como as tradicionais vêm procurando transferir suas plantas para as áreas rurais, como forma de minimizar custos (proximidade da matéria prima, mão-de-obra menos onerosa e não sindicalizada, impostos etc.) ou externalidades negativas (poluição, fuga dos congestionamentos etc)”. Esse tipo de trabalho é uma das mais comuns ofertas de emprego e, dadas as necessidades, mesmo com as inseguranças, em muitos casos é o único modo de permanecer no território rural, possibilitando o aluguel de casas e sítios.

Entende-se que os atravessamentos na dimensão do mundo do trabalho e da renda relacionam-se a um processo destacado por Del Grossi et al. (2001, p.1), que afirmam que “apesar da existência de novas oportunidades de geração de rendas à população rural, as atividades que absorvem a mão-de-obra rural são geralmente aquelas que remuneram pior e não exigem qualificação ou especialização profissional”. Os autores concluem que as ocupações não-agrícolas que precisam de qualificação são, na sua maioria, preenchidas por sujeitos que residiam ou residem no território urbano, não pelos sujeitos do *campo camponês*, mais pobres e que tiveram dificuldades de escolarização.

Essa então é a realidade de alguns jovens, sendo que grande parte não realiza atividades remuneradas. Alguns exercem atividades junto às famílias para o ganho de algum dinheiro para colocar créditos no celular, sair para lanche com amigas (os) ou

namoradas (os) etc. É o caso de jovens que ajudam na venda de produtos na feira, uma vez por semana, ou no corte de legumes que irão para a venda, na vigília da fazenda do vizinho algumas vezes na semana, no trabalho na empresa de garrafas do tio, quando querem uma “*grana a mais*” e outras atividades, conforme relatos:

**Nota de Campo 03 – 04/10/2018**

Marcos relatou durante a atividade que já trabalha, faz isso para ajudar a mãe.

Trabalha em uma fazenda plantando e cuidando de uvas para o dono, que segundo ele é juiz.

Diz que trabalha sem nenhum vínculo na carteira de trabalho, é por diária, R\$70 meio dia e R\$100 o dia todo.

**Nota de Campo 04– 04/10/2018**

Durante a atividade Joaquim diz que mora em um haras, e lá trabalha tratando dos cavalos, entrando às 14h e saindo às 18h. Diz que não recebe muito, mas justifica que quando fizer 16 anos será registrado.

Apesar de não ser a realidade de muitos, alguns jovens também trabalham fora (em trabalhos não associados ao grupo familiar e de longa permanência), a fim de contribuírem com a renda da família e para terem dinheiro para comprar suas próprias coisas, como Marcos e Joaquim (Nota de Campo 03 e 04). É importante destacar que os jovens que mais trabalham e buscam por trabalho são do 3º ano, ficando latente a ansiedade para a conquista de autonomia financeira e vivência da condição juvenil.

A exemplo, Marcos destaca que sempre sai para beber com os amigos e se divertir, associando isso com o dinheiro que consegue como produtor de autonomia. Fica posto nas experiências de Marcos e Joaquim, que frequentemente essa relação de trabalho é marcada pela precarização e exploração da mão de obra juvenil, sem nenhum tipo de respaldo de proteção legal. Esse fato salienta o entendimento dos postos que são ocupados por esses jovens e seus pais na dinâmica da precarização da classe-que-vive-do-trabalho, marcada pelo o que Castel (2009) denomina de *instalação na precariedade*.

Afirma-se que a maioria dos jovens pesquisados e seus pais não têm as atividades agrícolas como centrais fontes de trabalho. Logo, faz-se relevante perceber outras questões que envolvem as juventudes rurais, tendo em vista o que Carneiro (2005) sinaliza acerca das pesquisas com esses jovens, ao dizer que elas constantemente estão focalizadas em percebê-los na situação de agricultores, em sociabilidades e

divisões que envolvem esse tipo de trabalho. Portanto, é importante efetivar pesquisas que percebem outras juventudes rurais.

Por fim, tratam-se de jovens que vivenciam diversas dinâmicas sociais, culturais e econômicas, caracterizando suas condições, que também são múltiplas, aspectos essenciais para compreender suas circulações cotidianas, projetos de vida e o lugar da escola nessa dinâmica.

### **3.2 “Bem-vindo à cidade grande”: o viver no território rural**

#### 3.2.1 O rural e o urbano

Várias autoras e autores vêm colocando as dificuldades de se pensar e conceituar as dimensões do território rural, considerando as transformações sociais que esse espaço vem sofrendo ao longo do tempo (CARNEIRO, 2005; 2007), abrigando atualmente uma diversidade de atividades e relações sociais que vinculam estreitamente o campo e os centros urbanos (GRAMMONT, 2008). Durante esse estudo, essa também foi uma questão, tendo em vista que a escola e a residência de muitos jovens são próximas do centro urbano, em muitos casos exigindo menos de uma hora de locomoção (sem contar a espera do ônibus, claro) e em outros estando extremamente próximas da cidade (a Vila, por exemplo, fica a 12 km da cidade). A pergunta que se colocava era: quais são as dimensões dessa ruralidade estudada? Essa categoria realmente faz sentido aqui?

Percebeu-se então que a dimensão da ruralidade ou do não-urbano estava no próprio discurso dos jovens, em duas formas de ocupação mais presentes dos territórios: para os jovens que vivem na fazenda/sítio/chácara, o rural era *adjacente aos aglomerados urbanos e não remotos* (VEIGA, 2005); para aqueles que moram na Vila (território mais urbanizado em sua geografia, paisagem e relações), tendo em vista que a Vila é considerada em oposição a cidade, era entendido como um *distrito rural*. Corroborando com as análises de Veiga (2005), que discorre sobre a relação urbano/rural, esses jovens vivem em regiões rurais intermediárias e acessíveis (na dimensão da distância, e não necessariamente da estrutura).

**Notas de Campo 05 -24/09/2019**

Em um diálogo sobre o que um grupo de meninas costumava fazer em seu tempo livre, muitas colocavam “eu gosto de tal coisa lá na cidade”. Então, em um momento da conversa toda, se olharam e uma delas comentou: “estranho falar lá na cidade né!?”, rindo da situação e seguindo na conversa.

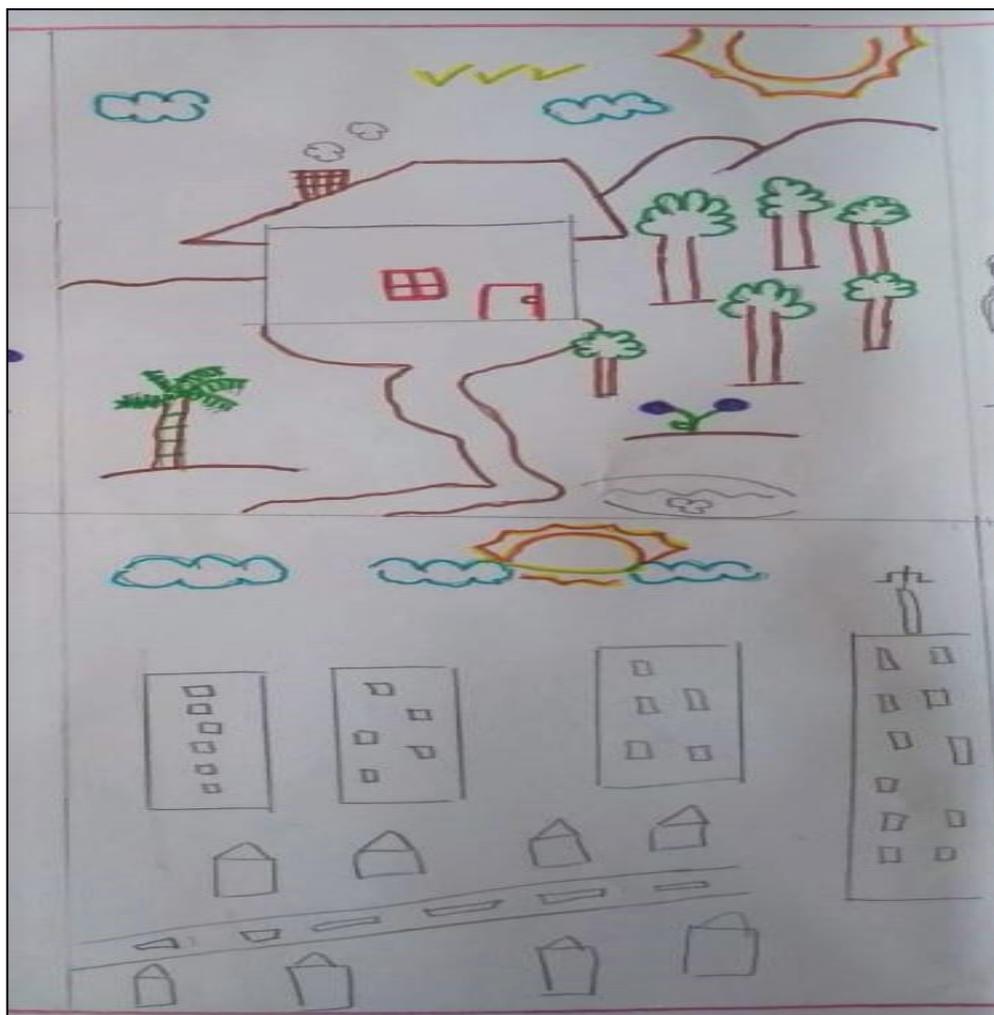
Nas narrativas dos jovens, a presença do rural ou não-urbano como espaço de moradia estava em destaque, muitos costumavam falar, durante as conversas, *lá na cidade ou lá em São Carlos*, referindo-se ao perímetro urbano de São Carlos, dimensionando o distanciamento territorial desse *outro lugar*, que se distingue “do meu de alguma forma”. Essa diferenciação aparecia de modo naturalizado, como pode ser visto na Nota de campo 05, em que as próprias meninas, quando se deram conta que estavam falando “lá na cidade”, se estranharam e riram dessa forma de se referir àquele espaço, o que demarcava a noção, mesmo que não-consciente, dessa distinção. Essa não-consciência da diferenciação, muitas vezes, fazia os jovens não questionarem o lugar do marcador de ruralidade nas suas trajetórias, sendo a desigualdade socioeconômica mais presente nessa distinção.

**Notas de Campo 06 -24/09/2019**

Encontrei Isa no ônibus voltando para a cidade, ela estava indo para o curso de informática. Durante a nossa conversa, quando estávamos cruzando a entrada da cidade, ela brincou comigo, dizendo “Bem-vindo à cidade grande”. Naquele momento a paisagem estava se modificando, se antes estávamos na rodovia, rodeados por estradas de terra, pastos, vacas e vegetação, agora o cenário se modificava para asfalto, casa, comércios, prédios e ruas.

Mesmo que muitos, quando questionados sobre onde moravam, respondessem apenas as regiões ou o tipo de residência, a diferenciação dos espaços é um fato constante. Como pode ser visto na Nota de Campo 06, em que Isa fala para o pesquisador “Bem-vindo à cidade grande”. Isso é notado também no desenho de Felipe (Foto 1), pela representação de dois cenários: um com uma casa entre montanhas e vegetação e outro com várias casas aglomeradas, prédios e asfalto.

**Foto1 - Atividade realizada durante Oficina com o tema *Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia*, com 2º ano - 06/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

Desta maneira, circunscreve-se a vida cotidiana na diferenciação entre o urbano e rural, dois lugares que configuram espaços próprios e interconectados. Assim, ao encontro da ideia da diluição entre campo e cidade (WANDERLEY, 2007), o rural ainda permanece como um lugar com particularidades, bem como o urbano. No desenho, muito demarcado pelos elementos físicos e estruturais da paisagem, a correlação dos lugares com tais elementos simboliza as relações sociais, culturais e afetivas que Felipe vislumbra.

**Nota de Campo 07 - 15/04/2019**

Um jovem, falando sobre como a moradia muda a identidade das pessoas: “onde a gente mora identifica muito o que a gente é, principalmente quando mora desde criança”. Ainda falando sobre as distinções então de se morar no rural e urbano o jovem acrescenta: “Igual, se é uma pessoa que veio de uma cidade movimentada para cá, ela demora mais a se adaptar, pois tinha aquela vida corrida”.

“O povo de São Paulo é bem mais ‘assim’, pois lá é movimentado. Aqui as pessoas são mais rurais, mais calmas, é ‘tranquilão’”.

Outro exemplo disso é colocado na Nota de Campo 07 (acima), ao abordar as marcas cotidianas de se viver em cada um desses espaços, colocando o urbano como lugar de uma vida mais movimentado e o rural como um espaço mais “tranquilão”. A característica da tranquilidade é muito presente no discurso dos jovens, identificada também na pesquisa de Carneiro (2007;1998a) como um elemento importante de valorização do lugar de origem, que opõe-se à cidade. Biasus e Branco (2013) constatam isso ao estudarem a representação social do rural para jovens rurais, estruturada principalmente no aspecto *tranquilidade*, pois a “vida no meio rural é vista com mais positividade, abordando aspectos ligados à calma, à tranquilidade e à melhor qualidade de vida” (BIASUS; BRANCO, 2013, p. 34).

**Nota de Campo 08 - 15/04/2019**

Sobre a questão do rural e urbano um jovem dá um exemplo dizendo: “Um cara daqui fala ‘bom demais’, e de São Paulo vai falar ‘top, top, top’”. Outro diz: “Aqui a gente corta a palavra pela metade ‘é muié e não mulher’”.

Eles colocam que esses são exemplos de coisas que identificam pessoas que nasceram e moraram na fazenda.

Porém, em meio a esse diálogo, um jovem que veio da cidade morar na fazenda não concorda, pois diz não trazer esses elementos em si, mas gosta muito de morar onde mora, gosta da tranquilidade.

**Nota de Campo 09 - 24/06/2019**

No jogo “discordo e concordo”, que tem como objetivo trazer temas polêmicos, uma das afirmações feitas foi: “As pessoas que não moram na cidade não sabem se vestir”.

Todos discordaram.

Debateram dizendo que tem gente na roça que se veste de “pião”, e que isso é o estilo da pessoa. Afirmaram que nem todos se vestem assim, tem gente na escola que se veste, “e está tudo bem”.

Explicaram que se vestir, às vezes, tem diferença “porque o pessoal da cidade não tem o hábito de se vestir para andar a cavalo, roçar”.

Assim, ocorre um diálogo entre eles:

- “Moro na chácara e nunca me vesti assim, por exemplo, ninguém aqui está vestido assim”.

- “Sim, mas é porque estamos na escola, em casa nos vestimos diferente. Todo mundo na escola quer se vestir como está na moda”.

Acima, vê-se que outros traços interessantes que aparecem é o modo de se vestir e falar, sendo que alguns jovens pontuam essas diferenças, como é dito nas Notas de Campo 08 e 09. Wanderley (2001) discorre sobre esse elemento que integra a ruralidade de *referência identitária* e modos de vida, compondo “diferenças [que] vão se manifestar no plano das ‘identificações e das reivindicações na vida cotidiana” (WANDERLEY, 2001, p. 33).

Com base em Bourdieu (1983), entende-se que todos esses apontamentos caracterizam modos de vida, definidos por *habitus* que envolvem as ruralidades, como um sistema de disposições de “aquilo que se adquiriu, mas se encarnou no corpo de forma durável sob forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 105). Referem-se à reprodução objetiva de condicionamentos históricos, mas que a todo momento estão em constantes transformações, gerando práticas e percepções das práticas. Esses *habitus* conformam modos de vida “como sistema de práticas classificadas e que determinam a classe, isto é, sinais distintivos” (BOURDIEU, 2007, p. 163)

Todavia, como é visto nas Notas de Campo, nem todos os jovens rurais identificam-se com essas narrativas e *habitus/modos de vida*. No convívio com os jovens, percebe-se que essas identificações e sistema de diferenciações são muito variados. Ao mesmo tempo em que existem jovens com roupas mais próximas ao imaginário rural (como bota, camisa xadrez de manga, chapéu), observa-se que a maioria deles estão com roupas de um imaginário mais urbano, com tênis da moda, correntes, camisas com frases em inglês etc. Eles e elas afirmam *nós também estamos na moda, sobretudo no lugar de sociabilidade da escola*. É dito também que gostam de funk, ir ao shopping, comer no centro, ir à praça da cidade, a bailes, que gostam de jogar e usar as redes sociais e, simultaneamente, que gostam da tranquilidade, de andar a cavalo, de músicas sertanejas raiz, de pescar, de dirigir trator e de cuidar da horta. Diante disso, há permanências de particularidades de algo que marca o rural, além de transformações nesses *habitus*, no que Wanderley (2007) coloca como algo que dilui-se e torna-se muito heterogêneo – *compondo novas formas de experienciar a condição juvenil rural*.

A partir dessa análise, reconhece-se que o *habitus* não é a-histórico, haja vista que modifica-se ao longo de mudanças e constâncias no que tange aos elementos de uma cultura local e tradicional, devendo isso ser visualizado considerando aspectos mais amplos, em redes de comunicação, como descreve Carneiro (1998a), em seu

trabalho sobre jovens rurais. Assim, “os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duráveis do *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 106).

Ademais, apesar de existir *habitus* que unificam os jovens, há diferenciações de acordo com as histórias sociais e as trajetórias particulares de cada um, a exemplo, pelo fato de ter crescido ou não no espaço rural. É como afirma Bourdieu (1983, p. 60, grifos do autor): “como não existem duas histórias individuais iguais, faz com que não existam dois *habitus* idênticos, embora haja classes de experiências e, portanto, classes de *habitus* - os *habitus* de classes”.

Outro exemplo dessa fluidez ocorre quando alguns dos jovens demarcam outras diferenças entre os territórios e as pessoas que vivem neles, como pode ser visto na Nota de Campo 10, em que dizem acerca de um *habitus* relacionado ao *jeito de se comportar e socializar mais tímido*, associando isso ao fato de muitas vezes não conviverem com muita gente nova.

**Nota de Campo 10 - 08/04/2019**

Sobre morar nas fazendas, um grupo relata que isso faz com que eles sejam mais tímidos que os jovens da cidade. Alguns dizem que “na cidade tem mais contato com o diferente, na fazenda é mais difícil”. Um deles conta que o seu irmão que vive na cidade parece que tem mais facilidade de falar com as pessoas.

Alguns jovens dizem que não são assim, um diz: “eu falo com todo mundo”.

Alguns deles debatem, ainda, sobre a noção do “de fora”, pontuando questões que ressaltam a urgência da valorização do território rural pela sociedade, sobretudo, pelos sujeitos urbanos, pois os jovens diziam, frequentemente, que os sujeitos urbanos têm uma noção distorcida da realidade deles, como é visto na Nota de Campo 11.

**Nota de Campo 11 – 24/06/2019**

No jogo “discordo e concordo”, que tem como objetivo trazer temas polêmicos, uma das questões foi: “Não deveria ter serviço de saúde e educação perto da vila/fazenda”.

Todos discordaram.

Um jovem disse furioso: “Vocês [eu e a equipe de estagiárias] pegaram essas perguntas de alguma escola da cidade, só pergunta contra nós”.

Outro disse: “Eles não vivem nossa rotina e querem criticar. Eles só vêm um dia no mato, e já acham que sabem tudo”.

Nesse momento percebeu-se, na conversa, que os jovens identificavam as pessoas da cidade como quem tinham “ideias erradas” a respeito deles, principalmente em se tratando dos jovens da escola urbana.

Tendo em vista os elementos históricos de desvalorização do espaço rural, constituída por uma ideia urbano-centrada de sociedade (WANDERLEY, 2004; 2001), nota-se que esse aspecto é inserido na narrativa dos jovens, que achavam que essas “questões polêmicas” foram elaboradas pelos jovens da cidade, porque esses apresentam constantemente ideais estereotipados dos jovens rurais como pessoas que não sabem se vestir, não sabem falar, não utilizam tecnologias etc. É um fato discutido por Castro (2009b), ao afirmar que constantemente ocorrem “a associação do imaginário sobre o ‘mundo rural’ ao *atraso* e a identificação dos jovens como *roceiros, peões, aqueles que moram mal*” (CASTRO, 2009b, p. 39), entre outras coisas, o que gera certo sentimento de rivalidade.

Para mais, os jovens afirmavam que é necessário “eles” (da cidade) valorizarem o rural, como descrito na Nota de Campo 12.

**Nota de Campo 12: 24/06/2019**

Os jovens refletem o que aconteceria *se todo mundo morasse na cidade*, construindo o seguinte diálogo:

- “Não ia ter onde eles [da cidade] passassem o final de semana.”
- “Quem ia cuidar das canas para eles andarem de carro?”
- “Não ia ter carne, não ia ter frutas, verdura, não ia ter pinga.”
- “Não íamos estar comendo pipoca.” (estávamos comendo pipoca naquele momento).
- “Não ia ter gado.”

Os jovens trazem inúmeros elementos sobre a importância do território rural para a sociedade, o que concorda com narrativas em que eles mesmo valorizam o seu

próprio território, elevando vários elementos da ruralidade dirigidos ao espaço de produção de alimentos, mas também de lazer.

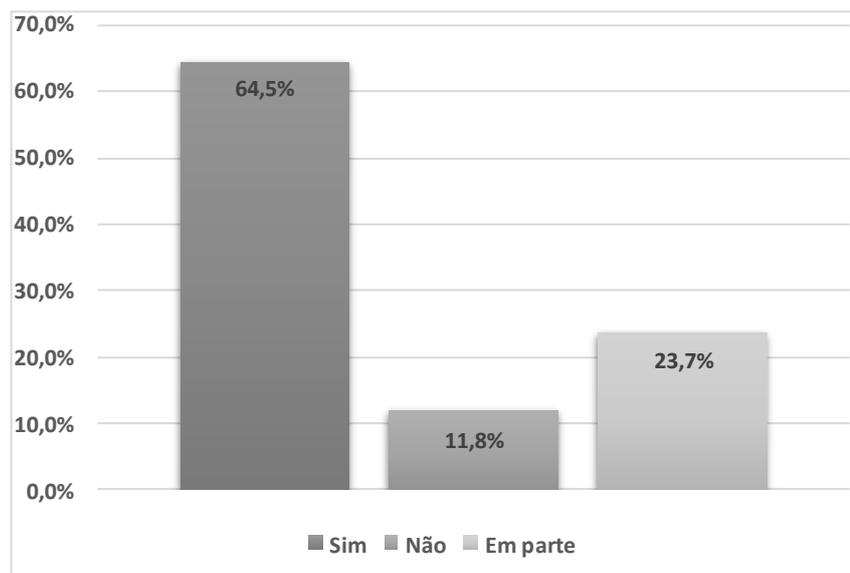
Múltiplas cenas apresentadas aqui dizem que os jovens compreendem o território rural por elementos que o constituem, seja por fatos positivos ou por fatos negativos, em uma relação de integração e/ou oposição com a cidade, concluindo, então, que existe noção nos aspectos da ruralidade e da urbanidade nas narrativas dos jovens, em categorias que perpassam seus cotidianos, compondo seus *habitus*, “em uma dinâmica que influencia e é influenciada” (MALAGODI; MARQUES, 2007, p.197). Tais categorias são dispostas constantemente por meio de um movimento entre o *adensar e diluir* os aspectos que dizem sobre os paralelos entre rural e urbano. Destarte, consolida-se uma relação múltipla e heterogênea da vivência juvenil, firmando novas representações do rural a partir de uma síntese do *continuum* rural-urbano.

### **3.2.2 Pontos positivos e negativos de viver no território**

Diversas pesquisas buscam desvelar os atravessamentos que perpassam o viver no território rural para as juventudes, algumas colocando que essa relação estrutura-se apenas por uma ausência de desejo ou interesse do jovem por esse território, outras questionando essa elaboração, direcionadas aos problemas estruturais que implicam nessa vivência e nas decisões. É recorrente essa questão ser alimentada pela manutenção da ideia do rural como o espaço esvaziado e desinteressante para a construção de trajetórias de vida, lugar em que se vive mal (CASTRO, 2009b), e no máximo colocado como espaço de lazer para finais de semana.

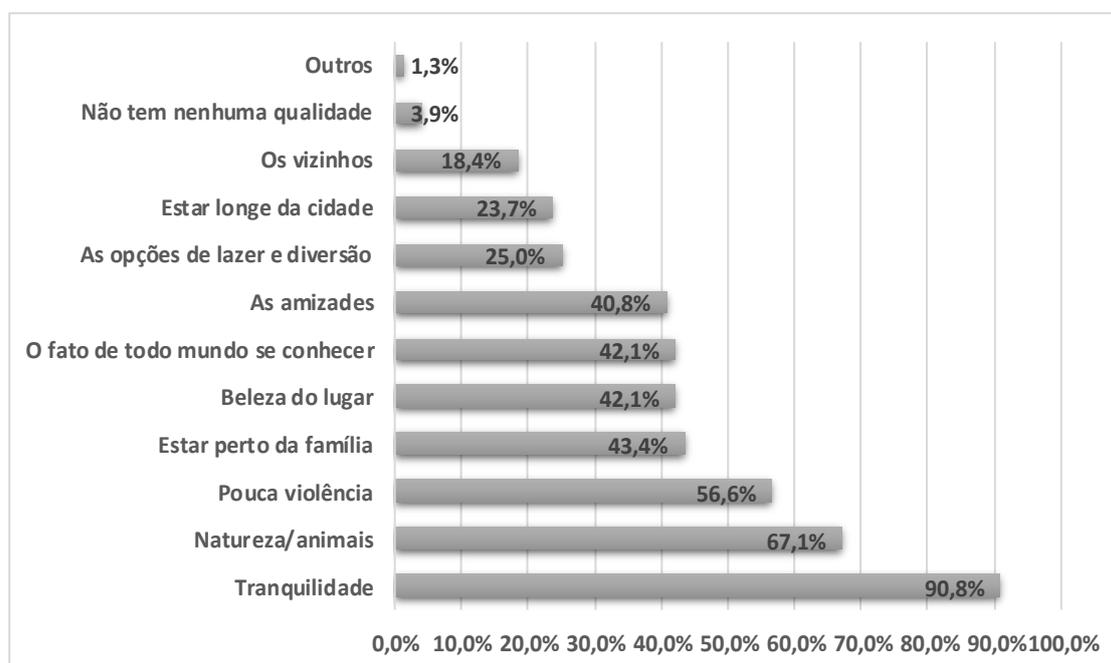
Aqui, buscou-se compreender quais são os pontos que os jovens levantaram sobre esse viver, objetivando contribuir para essa discussão. Posto isso, para além da dualidade urbano x rural ou ficar x ir embora, como é viver no território rural? *De forma simplista, mas reveladora, quais são os pontos positivos e negativos, pensando o rural hoje?*

**Gráfico 8 - Resposta dos jovens para a pergunta: *Você gosta de viver onde mora?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

**Gráfico 9 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Quais são as maiores QUALIDADES do lugar em que você mora?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Como pode ser visto no Gráfico 8, dos 76 jovens, 64,5% (49) responderam que gostam *sim* de viver onde moram, 23,7% (18) responderam que *em parte*, e apenas 11,8% (9) responderam que *não*. Assim, a grande maioria dos jovens participantes gosta

de viver no território atualmente. Estabelece-se que existem elementos que fazem os jovens gostarem e/ou não gostarem de estar ali. A seguinte pergunta era: *Quais são as maiores QUALIDADES do lugar em que você mora?* As respostas podem ser vistas no Gráfico 9.

Numericamente 90,8% (69) apontaram a *tranquilidade* como uma das maiores qualidades dos lugares em que moram, seguidos por 67,1% (51) que elencam a *natureza/animais*, 56,6% (43) a *pouca violência*, 43,4% (33) *estar perto da família*, 42,1% (32) a *beleza do lugar*, enquanto outros 42,1% (32) selecionaram o *fato de todo mundo se conhecer* e 40,8% (31) os amigos.

Afunilando às três qualidades mais importantes, por ordem de prioridade, foram elencadas pelos jovens: a maioria, 47,3% (36), escolheu a *tranquilidade* como a primeira mais importante; 22,3% (17) apontaram a *pouca violência* como a segunda mais importante; 18,4% (14) afirmaram a *natureza/animais* como a terceira mais importante.

Como brevemente discutido anteriormente, a representação do rural como um espaço tranquilo foi observada, inclusive, como uma característica da própria noção de ruralidade, sendo então a qualidade mais destacada pelos participantes. Esse aspecto também está associado à proximidade da *natureza/animais*, *beleza do lugar* e *menor violência*, bem como ao fato da rede de relações consolidar-se no *estar perto da família, dos amigos* e ao *fato de todos se conhecerem*.

Os dados expostos dialogam com os debates de Wanderley (2007) e Carneiro (1998b; 2007), que identificam, em seus estudos, os aspectos positivos que os jovens apontam, como relacionados à tranquilidade, calma, segurança, rede de sociabilidade (família e amigos), proximidade com a natureza e a uma “qualidade de vida identificada por imagens que opõem-se às características da cidade grande” (CARNEIRO, 1998b, p.14). Para mais, o aumento da violência urbana acaba por gerar outra percepção desses jovens em relação aos seus territórios.

**Notas de Campo 13 – 08/10/2019**

Em uma das atividades, uma jovem relata que gosta muito de morar na fazenda: “Eu gosto de morar lá, sempre morei em fazenda, tudo que tem a ver com meio do mato eu gosto. Gosto muito de andar, cuidar dos animais”.

**Notas de Campo 14 – 08/04/2019**

Em uma das atividades sobre identidade, os jovens em grupo relatam que gostam de morar no território rural, pela natureza, tranquilidade, sendo que alguns gostam muito de montar, andar de trator e pescar.

Um dos jovens diz: “Melhor que morar na cidade, não tem muito movimento. Eu não gosto de muito movimento não”.

Em oposição, alguns dizem que não fazem nada disso, só ficam em casa e que, inclusive, queriam mais movimento.

Nas Notas de Campo 13 e 14 diz-se da relação que se constrói com a tranquilidade, natureza, com os animais e algumas formas de lazer (mais atreladas a um *habitus* rural e aos elementos desse território). Mas sempre é importante constar que apesar de serem muito presentes, nem todos os jovens colocam essas questões, pois, a eles, são outros elementos que constroem o vínculo com aquele espaço, como a rede de relações, a exemplo das Notas de Campo 15 e 16, em que o estar próximo de pessoas é uma das qualidades que fazem surgir o desejo de estarem ali, sendo as relações familiares importantes para a manutenção econômica e para a rede de proteção e afeto, o que é igualmente visto em relação aos grupos de amizade que, muitas vezes, têm como único ponto de encontro a escola.

**Notas de Campo 15 – 04/10/2019**

Uma jovem me conta que não gosta tanto de morar na fazenda, que quer se mudar de lá, mas que não queria sair de perto do país, pois relata que seria muito difícil, no sentido do afeto que tem por eles.

**Nota de Campo 16 – 01/04/2019**

Vitória me conta que pensando pelo lado da diversão prefere a cidade, mas não tem coragem de ficar longe da avó, ela diz: “Não abandonaria minha vó por diversão”.

Além disso, para diversos jovens o espaço rural está mais atrelado à qualidade de vida pelos fatos de: não terem que pagar água em muitas regiões, pois possuem poço artesiano; poderem ter uma horta, na maioria das vezes para consumo da própria família; poderem morar em casa cedida pelo patrão (não pagando aluguel), mesmo que isso signifique submeter-se a trabalhos precarizados etc. São elementos que nas cidades seriam menos possíveis, dada a organização urbana e a condição econômica e de

trabalho de muitas famílias que já vivem em situações difíceis no território rural. Esse aspecto fica explícito na Nota de Campo 17, abaixo:

**Nota de Campo 17 – 08/10/2019**

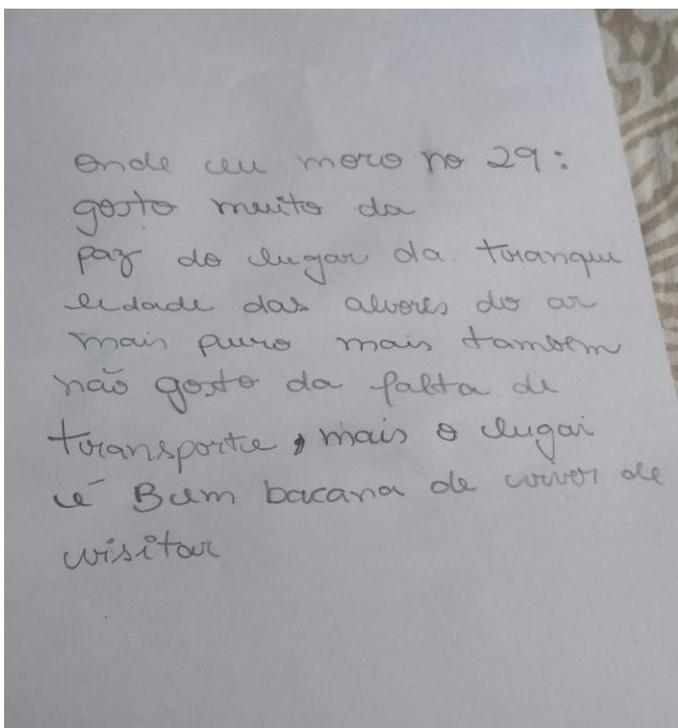
Uma jovem me diz que vai para a cidade com a mãe só para passear. E completa: “Meu pai me disse que na cidade paga água. Lá [na fazenda] não! Toma banho à vontade. A água vem do rio e tem uma mina também”. Vários outros jovens me dizem que têm uma hortinha em casa, o que ajuda na alimentação semanal.

Deste modo, as narrativas dos jovens trazem esses pontos, tais como os aspectos negativos de viver no território, deixando posto a compreensão de que ao mesmo tempo em que existem muitas coisas que fortalecem a relação com esse espaço de vida, há outras que fragilizam, como pode ser visto na Nota de Campo 18 e na Foto 2.

**Nota de Campo 18 – 08/10/2018**

Em uma conversa sobre a temática das coisas boas e ruins em morar no território rural, um dos jovens coloca que é um espaço que ele entende como isolado, em suas palavras: “tem várias coisas que eu queria fazer, tipo estudos, e não posso”. Depois afirma que “em compensação a paz que tem lá, a tranquilidade, é muito bom”.

**Foto 2 - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade -  
25/03/2019.**



**Legenda:**

“Onde eu moro no 29:

Gosto muito da paz do lugar da tranquilidade das árvores do ar mais puro.

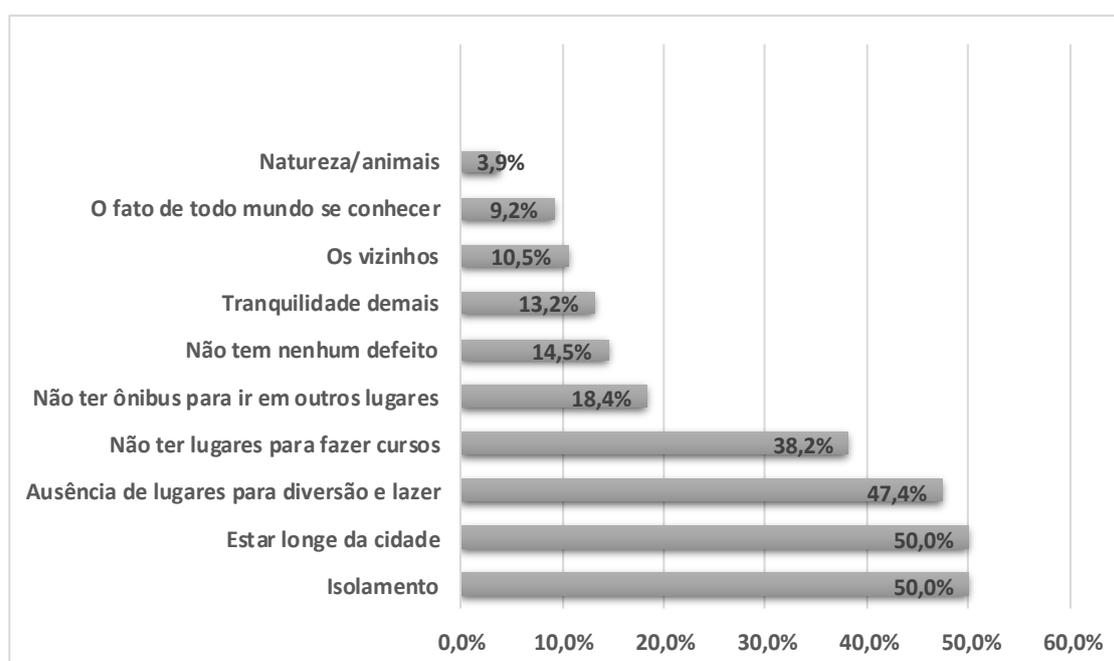
Mais também não gosto da falta de transporte, mas o lugar é bem bacana de viver de visitar”.

Fonte: Acervo do autor.

Esses dados sinalizam a desmistificação da ideia de desvalorização em relação ao território pelo jovem (MOLINA, 2015), partindo de afirmações taxativas de que os jovens “querem” deixar o campo (MARTINS, 2007), afirmando o rural como um espaço sem elementos para se viver a condição juvenil, posto que fosse desinteressante em sua totalidade. Mas demonstra, em contrapartida, que realmente há elementos que causam limitações e barreiras nessas trajetórias e que os jovens vivenciam essa arena de contradição e *compensação* devido a fatores estruturais.

Para compreender como essa relação contraditória perpassa a vida dos jovens, também foi questionado: *Quais são os maiores DEFEITOS do lugar em que você mora?* As respostas podem ser vistas no Gráfico 10.

**Gráfico 10 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Quais são os maiores DEFEITOS do lugar em que você mora?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Partindo a alguns destaques, percebe-se que grande parte dos jovens, que são 50% (38), elegem igualmente o *isolamento* e o *estar longe da cidade* como os maiores defeitos. Um número significativo, 47,4% (36), aponta a *ausência de lugares para diversão e lazer*, 38,2% (29) colocam *não ter lugares para fazer cursos* e 18,4% (14) *não ter ônibus para ir para outros lugares*.

Os três defeitos mais importantes, por ordem de prioridade foram: a maioria, 28,9% (22), aponta o *isolamento* como a primeira mais importante; 19,74% (15), o *estar*

*longe da cidade* como o segundo mais importante e 13,16% (10) responderam o fato de *não ter lugares para fazer curso* como terceiro defeito prioritário.

Wanderley (2001) destaca que a população rural em geral é a principal vítima do isolamento, diante da pobreza e da submissão e negligência política. Nesse sentido, Silvestro et al. (2001) pontua que o isolamento frequentemente associado à vida no meio rural é um fator importante na dinâmica de vida das pessoas que ali moram, afirmando a relação estreita dessa condição com a pobreza – pela ausência de recursos para mobilidade, que é realidade aos jovens rurais da classe trabalhadora. Ademais, frequentemente o isolamento é posto em pesquisas por aqueles jovens que moram mais afastados das cidades, entretanto, como pode ser observado nesse estudo, essa questão não limita-se apenas a esses jovens.

Juntamente a outras narrativas dos sujeitos, reafirma-se o dado de um *isolamento*, apontado pela maioria e marcado pela ausência de lugares que nos quais os jovens desejam estar mais próximos, como a cidade, pontos de diversão e lazer (os jovens colocam como exemplos praças, lugares para comer, bailes, entre outros dispostos para além dos lazeres associados à vivência da natureza/animais). Também apontam-se a ausência de serviços públicos de saúde e educação e de lugares para fazer cursos, já que muitas vezes só estão na cidade. Prosseguindo, fala-se da ausência ou precariedade do transporte, associada à falta de dinheiro para oportunizar o trânsito por esses lugares, o que muitas vezes são os principais fatos responsáveis pelo isolamento, visto que a maioria mora a menos de uma hora da cidade.

A dinâmica de isolamento do espaço rural é consequência de uma história nacional que constitui-se tendo como sinônimo de desenvolvimento a urbanização, priorizando bens sociais no *locus urbano*, dada a sua função administrativa e política, sendo os espaços rurais considerados pequenos aglomerados ao redor dos centros urbanos (WANDERLEY, 2000; 2009).

O isolamento é uma produção social, histórica, econômica e política de diversas questões que perpassam a ruralidade brasileira, como a não-consolidação de espaços de lazer e formação e indisponibilidade de transporte público para os jovens em questão. Wanderley (2007) elabora que esse isolamento é configurado pelo fato desses sujeitos não conseguirem superar e estender suas vidas cotidianas para além dos limites da comunidade local, em posse do objetivo de acessar e gozar dos bens e serviços disponíveis na maioria das vezes nos centros urbanos.

Castro (2009a), ao pesquisar jovens rurais, afirma que eles estão longe de serem isolados, dialogando constantemente com o mundo globalizado. Em análise a partir dos jovens aqui participantes, essa é uma confirmação que faz sentido em partes, dadas as redes concretas e *onlines* que tais sujeitos vinculam-se. Todavia, ainda que haja um movimento em torno das novas ruralidades, esses jovens ainda vivem os condicionamentos do isolamento, algo que não é resolvido com a queda das fronteiras campo-cidade, pois nessa relação o território rural ainda é negligenciado em bens e recursos, inclusive, que possibilitem aos sujeitos irem para a cidade. Assim, ainda existe uma organização societária que realiza a manutenção desse isolamento, em especial, dos que são pobres, mesmo que isso tenha se transformado.

Em consonância com estudos de Chauveau e Stropasolas (2018), reconhece-se que os jovens rurais movimentam-se dentro das dinâmicas sociais através das redes de comunicação, mas ainda fazem isso diante de uma estrutura precária para essa movimentação, o que impõe diversas barreiras – *e o sentimento de isolamento*. Logo, mesmo com o alargamento das redes, elas ainda são insuficientes diante dos desejos e necessidades dos jovens rurais.

Os jovens dizem que *estar longe da cidade*, associado com a precariedade de transporte e falta de dinheiro, é um fato que dificulta a vida, pois, estando mais próximos da cidade acreditam que teriam maior oportunidade para *diversão e lazer* e oportunidades *para fazer cursos*. Nas Notas de Campo 19 e 20 e na entrevista de Bia isso pode ser observado, apresentando-se em questões que percorrem o estar longe e as ausências de oportunidades, sobretudo, de cursos de formação:

**Nota de Campo 19 - 26/10/2018**

Em diálogo com o grupo de jovens sobre seus projetos, percebe-se que o mundo rural aparece muito pouco como possibilidade. Dentro dos questionamentos sobre isso, um dos jovens coloca: “Não tem muitas oportunidades aqui para fazer curso. Não tem ônibus. Além disso, eu moro a 5km de onde o ônibus passa”.

**Nota de Campo 20 – 27/05/2019**

Na oficina de construção de cartazes, que buscou saber as reivindicações dos jovens, emergiu a questão acerca de “mais oportunidade”. Um jovem relata: “Tem muita gente que mora em fazenda que não consegue fazer um curso. Poderia ter um curso, alguma coisa assim, aqui na comunidade mesmo, mais perto das fazendas. Ou ter transporte público para ir para a cidade”. Alguns colocam também a ausência de dinheiro para o ônibus, já que mesmo sendo estudantes eles pagam a metade da passagem (o total da passagem era R\$3,90).

***Pesquisador:** E o que você acha de morar lá [no assentamento]?*

***Bia:** Ah eu gosto, assim, eu acho que tipo, se tivesse transporte pra mim seria melhor, pra mim ir pra cidade, essas coisas (Bia, 16 anos).*

Dadas as privações no território rural, estar longe da cidade é estar longe de oportunidade de uma formação, cursos de informática, elétrica, administração e/ou inglês, para aqueles que conseguem pagar ou aqueles que podem fazer os cursos gratuitos (ofertados muitas vezes pelas universidades da região), para futuramente poderem inserir-se no mercado de trabalho mais facilmente. Então, estudar para além do Ensino Médio, é algo fundamental a esses jovens, que colocam principalmente o fato de terem que encontrar um emprego como relevante para ajudar seus pais e/ou para ter maior independência financeira.

Muitos jovens dizem que os pais esforçam-se para pagar os cursos, entendendo a importância deles para o futuro dos filhos, porém, o processo semanal de ir e vir dos cursos é dificultado pelo transporte precário. Por exemplo, no assentamento onde Bia vive, sequer passa ônibus que seja possível usar, conforme ela relata sobre quando fazia um curso gratuito de eletrônica em uma das universidades públicas da região, em que ela tinha que fazer o seguinte trajeto: pegar uma carona com o ônibus escolar até a cidade (por volta de 12h), fazer o curso (das 13h às 15h30), depois retornar de ônibus municipal até a escola novamente (lugar que tem acesso ao ônibus), e aguardar para pegar novamente o escolar e ir até o assentamento onde mora (18h), tendo em vista que o escolar era o único transporte que passava ali (ela chegava em casa por volta das 18h30). Bia, ao narrar isso, colocou que: “[...] é muito tempo, é cansativo, bem cansativo, tem que querer fazer mesmo!” (Bia, 16 anos).

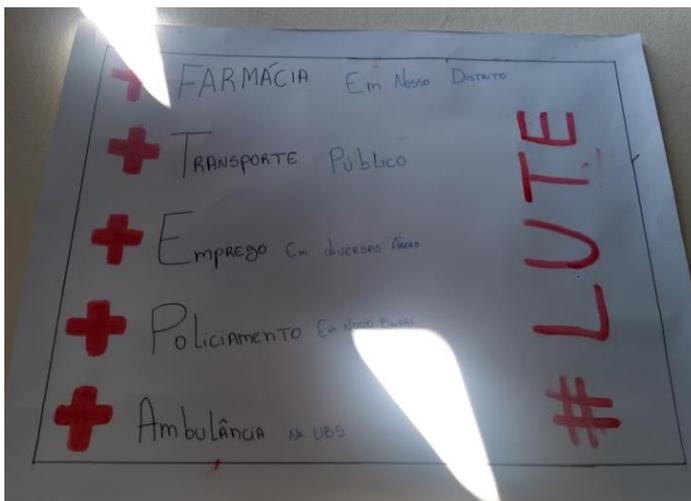
Na *Oficina Reivindicações Para o Cotidiano – o que eu gostaria que mudasse?*, que teve como estratégia a confecção de cartazes, essas discussões surgiram.

**Foto 3 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 1º ano - 03/06/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

**Foto 4 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019.**

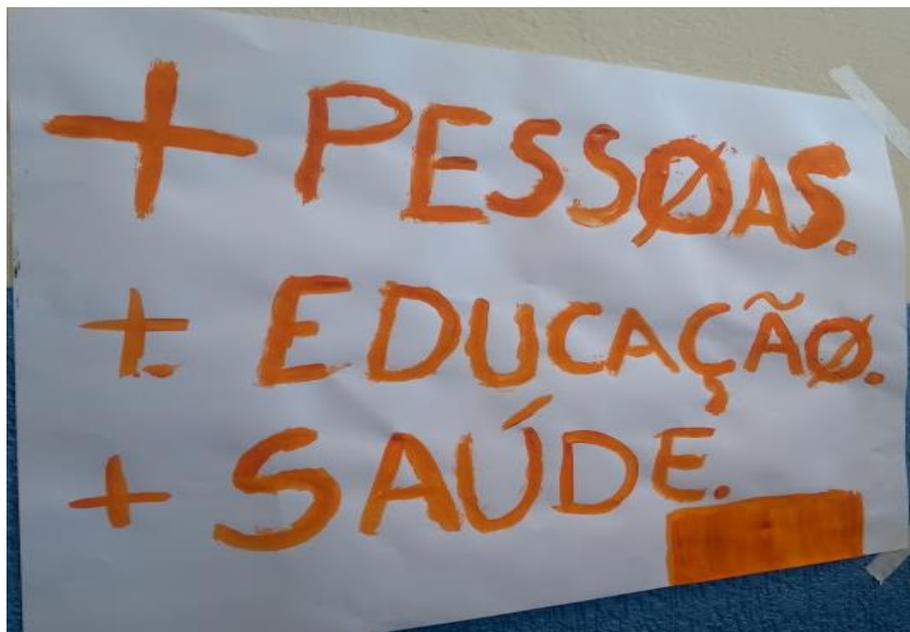


Fonte: Acervo do autor.

Legenda:

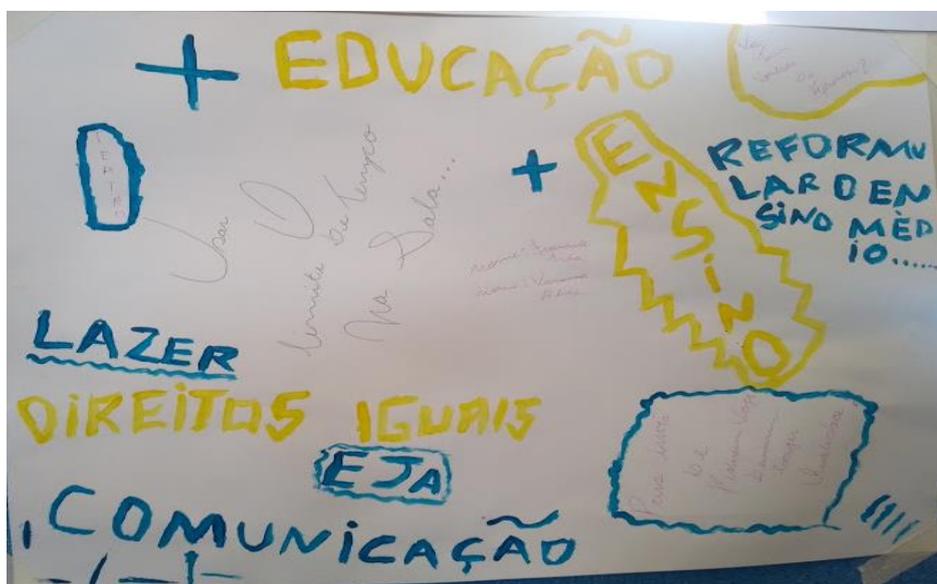
- + Farmácia em nosso distrito
- + Transporte público
- + Emprego em diversas áreas
- + Policiamento em nosso bairro
- + Ambulância na UBS (Unidade Básica de Saúde)

**Foto 5 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

**Foto 6 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvindicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

Como pode-se notar, nos cartazes, outras dimensões de políticas públicas também aparecem como demandas dos jovens no âmbito do emprego, educação e saúde. Aspectos em torno do emprego relacionam-se à oportunidade fora do âmbito agrícola, tendo em vista que a atividade agrícola não é central para as famílias dos

jovens pesquisados. Para mais, os jovens colocam as dificuldades de acessar os serviços de saúde quando é necessário, pois a UBS (Unidade Básica de Saúde) que fica na Vila possui apenas uma ambulância e falta de médicos (o jovem coloca que a médica cubana tinha ido embora). Além disso, o serviço não cobre todo o território rural, sendo necessário que famílias desloquem-se para a UBS na cidade, segundo o relato dos jovens.

Outro exemplo é como os jovens sinalizam a necessidade de “mais investimento na educação” e “mais redes de comunicação” (física e *online*). Um tema levantado por eles é a reivindicação de que o acesso à internet deveria ser um direito de todos e que deveria ter-se ações para melhorar o sinal, pois para eles “é um espaço de trabalho, estudo e lazer”. Outros tantos fatos apoiados na reivindicação dos jovens em prol da melhoria das suas condições de vida perpassam a necessidade dos *direitos iguais – rompendo o isolamento de acesso a bens sociais básicos*, diante da carência e insuficiência da política pública no território rural, como constatado por Costa e Costa (2016). Na Nota de Campo 21, essa questão evidencia-se quando uma jovem diz que entende que está na classe social dos que *tem menos, colocando, sobretudo, a pobreza como marcador*.

**Nota de Campo 21 – 23/09/2019**

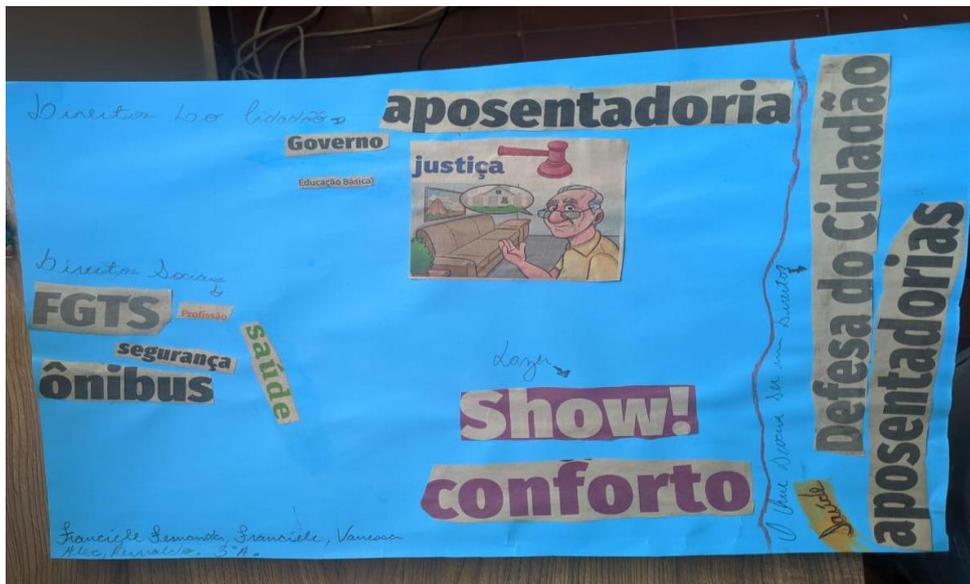
Em uma das oficinas em que a discussão era sobre direitos e desigualdade social, uma jovem coloca: “Entre quem tem mais e menos, nós somos os que têm menos, mas ainda tem gente que tem menos que nós”. Relata, então, as dificuldades de acessar os direitos, principalmente a quem “tem menos”.

**Foto 7 - Atividade realizada durante a Oficina Cidadania, direitos e deveres, com 1º ano - 23/09/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

**Foto 8 - Atividade realizada durante a Oficina Cidadania, direitos e deveres, com 1º ano - 23/09/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

As atividades (Fotos 7 e 8) foram importantes para o debate sobre cidadania, direitos e deveres, à medida que se foi pensado com os jovens sobre as definições disso e levantada a questão se eles vivenciavam a cidadania em seus cotidianos. Muitos jovens pesquisaram e colocaram o significado de direitos como civis, políticos e sociais, enfatizando que reconheciam que acessavam apenas alguns dos direitos, com comentários como “falta melhorar”, “falta qualidade” e mais, recolocando a dimensão das dificuldades de acesso aos diversos serviços públicos em suas comunidades.

Tais dificuldades são consequências de um processo histórico nacional que buscou privilegiar os espaços urbanos, com poderes centralizadores e sob função de distribuir os serviços públicos e privados, destinados inclusive ao rural, sendo que sua população precisa deslocar-se até as cidades para ter acesso a esses serviços. Assim, o rural e suas pequenas aglomerações “não estão inscritas na estrutura político-administrativa do país, nem absorvem os serviços essenciais” (WANDERLEY, 1997, p. 3).

A ausência de diversão e lazer, além de outros aspectos que dizem respeito à sociabilidade, são encontrados nos cartazes e atividades, como pode-se ver em “+ pessoas”, “lazer”, “comunicação” e “conforto”. Um debate interessante com os jovens foi o ocorrido sobre o “conforto” e “lazer” (por exemplo, ir para shows) como um

direito. No caso, eles enfatizaram que esses são elementos de direitos, apontando para a necessidade desses aspectos serem garantidos em suas realidades.

Ainda em relação ao lazer e diversão, os jovens diziam que no espaço rural havia várias formas de diversão, como andar a cavalo, dirigir trator, tomar banho de rio, andar de bicicleta, festa junina ou julina, festa do milho (festa tradicional da região), entre outras formas atreladas ao rural. Porém, apontava-se, ainda, a necessidade de outras formas de lazer, principalmente que proporcionassem o encontro com outros jovens, como ter pontos de encontro para conversar, namorar e paquerar, como praças, cinema, campos de futebol (para jogar com os amigos), bares, *bailão* (festas maiores), *social* (festa mais particular para amigos), lugares para dar *rolês* (passear), entre outras coisas.

Alguns jovens da Vila conseguem encontrar-se com mais facilidade, quando comparado com os jovens das fazendas/chácara, mas apontam para a mesma questão de ausência de espaços. Muitos, por esse aspecto, disseram que sentem-se sozinhos, pois têm como companhia somente os pais e irmãos mais novos, não outros jovens. Isso afirma-se nas Notas de Campo 22 e 23 e no diálogo abaixo:

**Nota de Campo 22 – 04/10/2018**

Em uma das conversas, uma jovem desabafa que onde mora é muito distante, dizendo: “Lá não tem nada. Eu me sinto sozinha, não tem ninguém para conversar”.

**Nota de Campo 23 – 01/04/2019**

Em uma das oficinas, questiono um grupo sobre o que fazem para se divertir e uma jovem coloca: “Diversão é mais na cidade. Aqui eu saio para andar a cavalo, com meus amigos ‘roceiros’”.

Alguns jovens dizem não sair do quarto, falam que falta “bailão” para ir.

**Pesquisador:** *Você gosta de morar lá?*

**Maria:** *Sim! Bastante! Mas eu queria que tivesse mais contato com o povo da escola, por conta que eu moro um pouco longe da escola, é um quilômetro e pouquinho aí fica muito difícil pra mim vir sozinha, não posso, que meu pai também não deixa, tem medo, por ser sítio e tal, aí eu queria que tivesse mais contato com as pessoas da escola assim... (Maria, 16 anos)*

**Pesquisador:** *Você gosta de morar lá?*

**Lucas:** *Gosto, mas é muito isolado. Um condomínio de chácara, cada um fica na sua chácara, não sai sabe? [Não é ] igual na rua que vai jogar bola... Que vai sair... Entendeu? [...]*

**Pesquisador:** *Mas tem alguém pra você jogar bola junto?*

**Lucas:** *Lá é sozinho, batendo bola sozinho... (Lucas, 16 anos)*

Desta forma, os jovens do rural sentem falta do encontro com os outros e dos espaços que proporcionem isso, para além da escola. Ademais, para alguns, as questões do isolamento perpassam pela própria ausência de liberdade impostas pelos pais, que colocam alguns limites, impostos principalmente às meninas, muitas vezes com a justificativa de *proteção*. Aspectos que será trabalhado melhor posteriormente.

Vale destacar que na Vila há um espaço de cultura, com biblioteca e um projeto de inclusão digital (que promove cursos de informática), com uma sala de “cinema”. Todavia, nas narrativas, esses espaços aparecem muito pouco no diálogo com os jovens, pelo fato de muitos morarem longe da Vila e pelo fato de a maioria não frequentar. Alguns afirmam que na biblioteca só existem livros “velhos”, literatura “mais antiga”, e que a sala de cinema, na verdade, é um projetor, “não um cinema de verdade”, só exibindo-se filmes antigos.

De modo geral, os jovens reivindicam acesso à diversão, lazer e conforto, a partir de uma oferta de cultura mais diversificada e pautada em *habitus* mais contemporâneos que contemplam a geração, o que jovens da cidade podem usufruir mais facilmente. Isso é identificado também na pesquisa de Chauveau (2014) com jovens rurais de Santa Catarina. Salienta-se, então, que as “Atividades de socialização como cultura e lazer podem contribuir para a valorização do meio rural, mas possuem pouco espaço nas comunidades” (COSTA; RALISCH, 2013, p. 418). Castro (2016b, p. 76) constata, a partir da pesquisa *Agenda Juventude Brasil* (de abrangência nacional), que “23% dos jovens urbanos nunca foram ao cinema, ao passo que, para os jovens rurais, isso é a realidade de 62%. Já teatro, shows e bibliotecas, ainda que em média 25% a mais de jovens rurais não tenham tido acesso, têm sido menos frequentados também pelos jovens urbanos”.

Em diálogo com Stropasolas (2002, p. 258), “para os jovens, o mundo rural se amplia até a sede das pequenas cidades, para permitir a realização de estratégias que visem ‘mudar a vida’, incorporando cidadania e conquistas próprias da modernidade”. Assim, mesmo com os limites muitas vezes desconhecidos, os jovens colocam a cidade como o território que permitiria o alargamento das chances, seja de formação, lazer, diversão e sociabilidade, como é percebido com os jovens analisados aqui.

Existe uma crença de que estar mais próximo da cidade é vencer o isolamento, mas cabe destacar os limites dessa compreensão. Em consonância com Stédile (2001), Costa e Ralisch (2013) colocam que essa crença de que estar na cidade daria mais acesso a diversos bens sociais faz sentido, compreendendo que a cidade reúne mais

dispositivos e pessoas. Porém, entende-se que muitas vezes esses jovens, que são pobres, mesmo vivendo ou morando próximos à cidade, seriam englobados nas periferias urbanas, sofrendo também com as barreiras de acesso a bens e recursos sociais.

Muitos colocam que esses são os principais motivos para não gostarem de viver ali e desejarem mudar-se, mas, se essas realidades de inacessibilidade fossem distintas, eles respondem que “não ia fazer diferença viver na fazenda”, e o desejo seria permanecer nela futuramente, dadas as qualidades colocadas anteriormente. Isso pode ser visto na Nota de Campo 24.

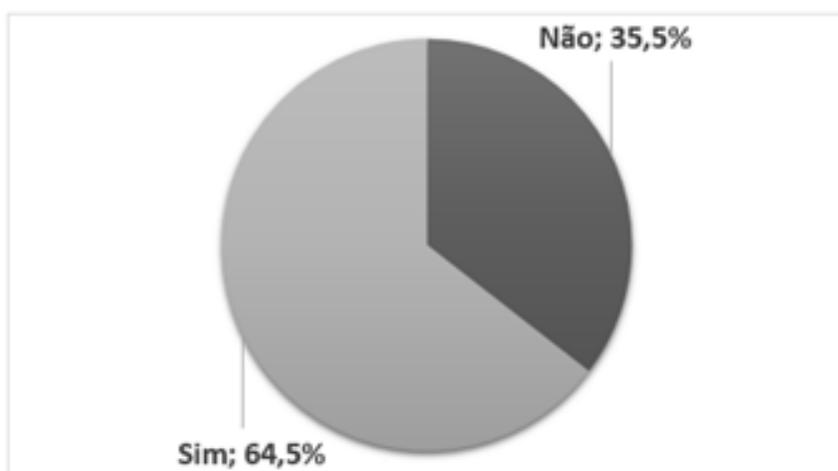
**Nota de Campo 24 – 08/04/2019**

Em uma das oficinas, os jovens trazem novamente o debate sobre a ausência de lugares para sair onde vivem, colocando que “não tem nada pra fazer” e reclamam que não têm lugares variados para sair para comer, por exemplo.

Quando questiono que se existissem esses lugares onde moram, como eles acham que isso seria, um jovem coloca: “Aí não ia fazer diferença morar na fazenda”. O grupo então indica com certeza que então não seria problema viver ali.

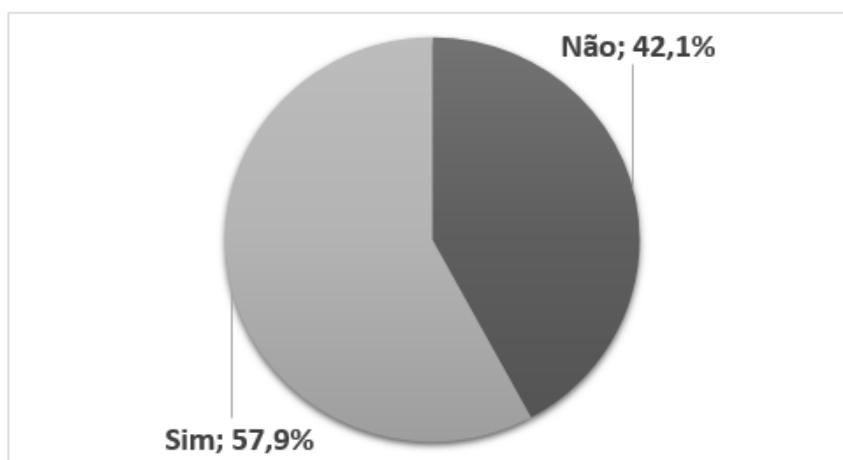
A condição para a escolha do rural como morada passa pelo acesso aos recursos e oportunidades que não existem de forma igualitária, o que não limita-se à subsistência ou ao trabalho, indo até a múltiplas questões em torno do acesso a equipamentos sociais e formas diversas de lazer, diversão e sociabilidade.

**Gráfico 11 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Eu gosto de morar onde moro?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

**Gráfico 12 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Eu preferiria morar na cidade?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Entende-se que são muitos os pontos positivos e negativos de viver no território, que colocam-se em uma trama que gera um contraditório desejo de *estar* e *sair* dali, como pode ser resumido nos Gráficos 11 e 12 acima, ao mostrarem que 64,5% (49) dos jovens gostam de morar no território rural, mas, simultaneamente, 57,9% (44) prefeririam morar na cidade, o que evidencia o interesse de estar no rural, porém, considerando diversas barreiras.

Logo, compreende-se que são muitas as questões estruturais que circundam essa dinâmica, envolvendo diretamente a impossibilidade do reconhecimento desses jovens enquanto cidadãos. Eis os aspectos que têm relação direta com a circulação cotidiana e com a formulação dos projetos de vida, dentro de um campo de possibilidades.

Entende-se que “os jovens rurais têm incorporado a perspectiva de que a heterogeneidade juvenil atravessa também o rural” (MARTINS, 2007, p. 248). Como salienta o sociólogo francês Jacques Guigou, é reconhecida certa ambiguidade nos discursos dos jovens rurais. “Duas forças sociais divergentes solicitam quotidianamente os jovens do campo: as forças de manutenção e as forças de transformação” (GUIGOU, 1968, p. 87). Portanto, configura-se a manutenção dos sentidos das velhas ruralidades e a transformação do que se impõe pelas novas – e nisso os jovens elegem a liberdade de escolher.

## CAPÍTULO 4 – AS DINÂMICAS DE CIRCULAÇÃO (E NÃO CIRCULAÇÃO) COTIDIANA

No capítulo anterior foram apresentados diversos aspectos essenciais relacionados à circulação dos jovens rurais aqui pesquisados. Esse capítulo, então, pretende adentrar com maior especificidade nesse debate.

O *ato de circular* (GOTTMANN, 1952) é aquele que se dá no constante da vida diária dos jovens, estruturando sua vida concreta, suas necessidades, suas limitações, seus prazeres e seus desejos e sinalizando como os condicionamentos estruturais são limitadores, mas que podem ser subvertidos. Para Galheigo (2020, p. 11),

O cotidiano é um espaço-tempo no qual o sujeito, individual ou coletivo, de modo imediato e nem sempre consciente, acessa oportunidades e recursos, enfrenta adversidades e limites, toma decisões, adota mecanismos de resistência e inventa novos modos de ser, estar, viver e fazer. Na medida em que o cotidiano é vivido em vários contextos, poder-se-ia falar inclusive em cotidianos que se vivem em diferentes espaços-tempo.

Nessa perspectiva, busca-se captar “a vida cotidiana [dos jovens, que] o particular reproduz diretamente a si mesmo e a seu mundo (o «pequeno mundo») e indiretamente ao conjunto da sociedade (o «grande mundo») ” (HELLER, 1991, p. 32, tradução nossa), sendo a circulação um componente desse viver cotidiano e suas dinâmicas e contradições.

Serão descritas e analisadas algumas questões que envolvem os aspectos coletivos (construídos a partir dos momentos das ações mais coletivas junto aos jovens), mas que dizem também das dimensões mais singulares de cada um, e vice-versa. Prezando assim pela dialética entre o que estende-se no coletivo-singular e no singular-coletivo, tendo em vista que esses são aspectos que estão em diálogo contínuo.

Primeiramente, serão trazidas as questões dos *sujeitos-singulares*, ou seja, que partem das trajetórias mais singulares, mas que dizem também da coletividade, resultantes, sobretudo, dos *Acompanhamento Singulares e Territoriais*. Seguidamente, partiremos às narrativas e aos fatos dos *sujeitos-coletivos*, que partem do coletivo sem deixar as trajetórias singulares, materiais resultantes principalmente dos momentos coletivos da produção de dados, as *Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos* e os *Questionários*.

#### 4.1 Os sujeitos-singulares e a circulação (e não circulação) cotidiana

Os 10 jovens que realizaram os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*, trouxeram diversas narrativas sobre suas trajetórias enquanto sujeitos-singulares. E aqui serão expostas algumas delas, respectivamente as que se compreenderam como interessantes para entender as dinâmicas e contradições que envolvem os temas estudados. Propõe-se uma imersão nessas histórias de forma mais descritiva, substanciando o próximo tópico, que objetiva trazer análises profundas a partir dos sujeitos-coletivos.

##### Narrativas de Pedro e José

Pedro e José são irmãos e moram juntos e optou-se por contar as narrativas de ambos juntas, tendo em vista que existem muitas semelhanças.

Pedro tem 23 anos e José 21 anos e estão no 3º ano, possuem uma trajetória escolar e de vida que chamam à atenção, principalmente por serem mais velhos. Em diálogos com os rapazes e com a coordenadora da escola para compreender esse processo, descobriram-se alguns aspectos do percurso dos dois, mesmo com várias coisas não respondidas.

Pedro e José, quando crianças, estudavam na escola em questão, porém, os dois tinham dificuldades de aprendizagem e foram encaminhados para a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*<sup>19</sup> da cidade. Esse processo é descrito por Pedro:

*Pesquisador: Em qual ano você entrou nessa escola?*

*Pedro: Quando eu comecei a escola, eu comecei aqui, entrei no primeiro ano, aí foi meio difícil e me transferiram pra APAE na cidade (Pedro, 23 anos).*

Nos diálogos com os rapazes, eles não souberam explicar muito bem os motivos que os levaram à APAE, afirmando apenas que “como ali era ‘meio difícil’, acharam

---

<sup>19</sup> “A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Carlos-SP-APAE foi fundada em 26 de maio de 1962. É uma entidade civil, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos que desenvolve um trabalho nas áreas da Assistência Social, Educação e Saúde.

A justificativa central do trabalho da APAE de São Carlos pauta-se nos princípios ditados pela Declaração dos Direitos Humanos de equiparação de oportunidades, defesa dos direitos e de luta contra todas as formas de exclusão da pessoa com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências e/ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento do Tipo Autista.

[...]As ações propostas visam o acompanhamento/atendimento por meio de equipe multiprofissional: professores especializados, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pedagogia, nutrição, psicopedagogia, odontologia, psiquiatria, pediatria e enfermagem” (APAE, 2020, s/p).

melhor os levarem para outro lugar.”. A coordenadora disse que ambos foram encaminhados “por uma professora”, com o diagnóstico de *Deficiência Intelectual*, mas que não entende os motivos precisos para isso ter acontecido (Nota de Campo 25).

**Nota de Campo 25 – 21/10/2019**

Encontrei a coordenadora da escola, responsável pelo Ensino Médio, e aproveitei para pergunta-la sobre as questões que envolvem Pedro e José. Ela me explica então que os irmãos estudaram na escola quando pequenos, mas com base em “algumas dificuldades de aprendizagem [e fala], foram mandados para APAE por uma professora. Com o diagnóstico de Deficiência Intelectual”.

A coordenadora coloca não entender os motivos para isso ter acontecido, que os problemas de fala e aprendizagem parecem não justificar tal encaminhamento, então afirma: “Antigamente era assim, qualquer coisa mandava para a APAE”.

Explica que os alunos só voltaram para a escola quando maiores (Pedro com 17 e José com 15 anos, pelas informações dos jovens) e quando houveram algumas reformulações no sistema da APAE. Parece que essas reformulações dizem respeito a um movimento na cidade em que começaram a questionar o motivo de alguns jovens estarem na APAE sem necessidade, fazendo com que a Secretaria de Educação solicitasse que se revisasse todos os diagnósticos.

A coordenadora acha que os rapazes ficaram lá por todos esses anos sem realizar reavaliações sobre a necessidade de estar lá, e acredita que isso aconteceu só a partir desse movimento da Secretaria da Educação. Ela diz que acha que eles “ficaram perdidos lá no sistema”.

Ela ainda frisa novamente que não entende os motivos dos meninos terem sido encaminhados para lá, já que ela fez uma avaliação quando eles retornaram para a escola e não identificou nenhum problema no nível de deficiência intelectual, completando que “inclusive em alguns aspectos eles estavam melhores que os demais alunos”.

Como pode ser visto na Nota de Campo 25, entende-se que os jovens, naquele momento crianças, foram encaminhados para um serviço sem a avaliação adequada sobre suas demandas, recebendo um diagnóstico que interferiu diretamente nas suas trajetórias, ficando até os 17 (Pedro) e 15 (José) anos frequentando a instituição, e não a escola regular, como coloca a coordenadora, “*perdidos no sistema*”. É posto que os irmãos tinham dificuldades de aprendizagem e de desenvolver a fala, porém, entende-se, pela história contada, que eram demandas a serem trabalhadas no sistema regular de educação.

Ademais, nas conversas com os jovens e durante as realizações das oficinas, percebeu-se que eles eram *tímidos*, porém, durante a pesquisa não notou-se nenhuma

dificuldade deles nos processos que envolvem as habilidades sociais, de compreensão, sociabilidade, entre outras, como constata a própria coordenadora.

Pensa-se em duas hipóteses: 1. o fato de que pelos jovens virem de uma sociabilidade familiar em que os pais também apresentam dificuldades para falar e timidez (Nota de Campo 26), eles podem possuir tais dificuldades; 2. o fato de que a escola pode atribuir *dificuldade para falar* por causa do julgamento negativo do modo de falar que marca um *habitus* rural mais tradicional e remoto, o que chega nos rapazes e na sua família, como o sotaque e a ausência de domínio do que é dito como “língua portuguesa padrão”, que podem estar atrelados aos baixos níveis de escolarização familiar, gerando até mesmo *vergonha* ao falar.

**Nota de Campo 26 – 21/10/2019**

Ainda em conversa com a coordenadora da escola, ela diz que o comportamento dos pais é bem parecido com os dos filhos, nas palavras dela: “eles são mais fechados, com dificuldades de falar, mas a mãe é super presente na escola”. Aponta que a mãe vai a todas as reuniões. Diz também que o irmão mais novo dos rapazes, que atualmente estuda na escola, apresenta os mesmos problemas de fala e aprendizagem que os irmãos apresentavam. Mas que a mãe tem medo de cuidar dessa questão do mais novo “pelo fato do que já aconteceu com seus outros filhos [Pedro e José]”.

Os aspectos que a escola aponta como problemas são analisados aqui como dificuldades relacionadas à interação social e cultural, isto é, aos marcadores sociais que diferem os sujeitos, e não por uma visão biológica ou cognitiva. Com base em Bourdieu (1998, p. 41-42), “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural [...], sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Assim, tem-se como hipótese que as trajetórias de Pedro e José se dão por eles terem um capital cultural que não correspondeu aos “gostos”, normas e *habitus* esperados pela escola e pela própria dificuldade de adquirir essa cultura escolar, não atingindo então o sucesso escolar.

Pode ser que esse processo levou a um movimento de *medicalização da vida* desses jovens, “baseada em uma lógica simplista que reduz um conjunto de práticas multifacetadas a uma leitura médico-biológica, tendo como resultado a patologização de condutas consideradas desviantes” (GOMES; MAGALHÃES, 2018, p. 1), fenômeno

que tem sido identificado no contexto escolar para responder a dificuldades de aprendizagem (GOMES; MAGALHÃES, 2018)

Os rapazes ao voltarem para a escola regular depois de anos, relataram que a escola não os queria receber pela idade e justificaram que eles teriam que ir para o EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas que a mãe não aceitou (por entender que o Ensino Médio regular era melhor para a formação) e foi até a *Secretaria de Educação* resolver. Depois de negociações, a escola cedeu e ambos entraram no 9º ano. Eles colocaram, ainda, que na APAE não tinha mais série para eles, sendo que lá fizeram até a 5º ano.

Nota-se que essa trajetória institucional colocou várias limitações na vivência da condição juvenil para essas duas pessoas e que existe sim uma timidez dos jovens, “eles são bem na deles” (nas palavras dos colegas), “mas sempre conversam quando conversamos com eles”. Com isso, fica posto que essa questão está relacionada ao processo de sociabilidade pouco vivenciado com os jovens da sua idade, dentro e fora do contexto escolar. Alguns temas que mobilizam os jovens, como a sexualidade, a paquera ou namoro, não são temas que interessam esses jovens, com atitudes mais introvertidas quando estão com outros.

Pedro e José vivem com seus pais e o irmão mais novo em uma chácara, na condição de caseiros, desde os 7 (Pedro) e 5 (José) anos, sendo que toda sua família é de São Carlos – SP. Como pode ser visto no enxerto abaixo, Pedro discorre que a casa é “*emprestada e eles não pagam luz e nem água*”, e que o pai trabalha e recebe um salário (de carteira assinada). Sua mãe é aposentada e cuida da casa e eles, os filhos, trabalham na chácara ajudando o pai, mas não recebem para isso. Eles dizem que plantam coisas em um pedaço de terra, para a família comer.

**Pesquisador:** *E como é, lá é de vocês ou é do patrão?*

**Pedro:** *É emprestado pra morar assim, o patrão empresta pra nois morar ali, aí meu pai trabalha pra ele e a casa fica de graça, a força, a água. [...] Aí meu pai recebe um salário e minha mãe é aposentada.*

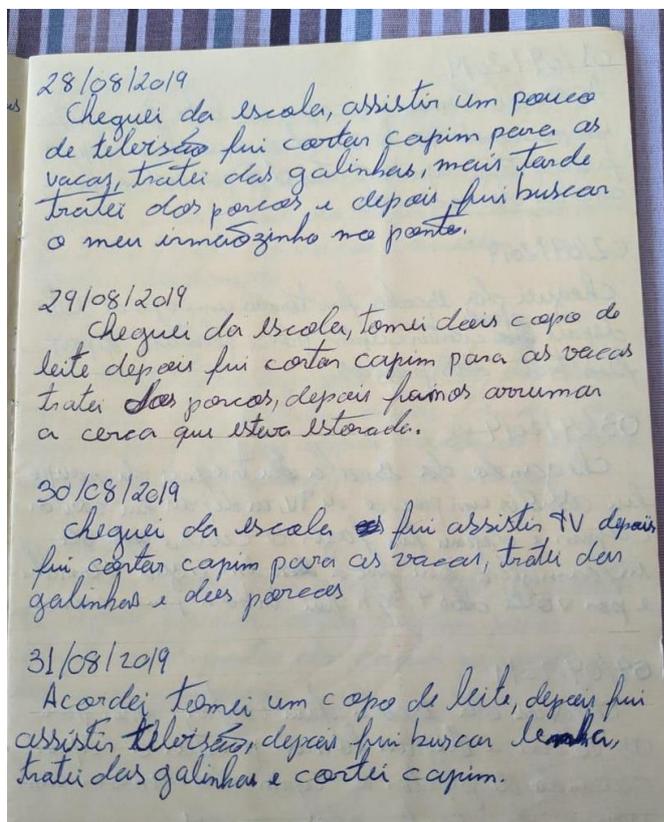
**Pesquisador:** *Você e o José também trabalham lá?*

**Pedro:** *Nois ajuda ele lá em casa né? Precisa arrumar uma cerca lá, eu vou lá ajudo ele, corto capim pras vacas... (Pedro, 23 anos).*

O trabalho na chácara é um aspecto intenso no cotidiano desses dois jovens (a exemplo a Foto 9 – Diário do cotidiano do José, que é semelhante ao de Pedro). José e Pedro dizem que geralmente trabalham das 12h30 até 17h/18h, assim que chegam da

escola, fazendo as atividades de capinar, plantar capim, tratar dos porcos e vacas, arrumar cercas, entre outras coisas.

### Foto 9 - Atividade Diário do cotidiano de José.



#### Legenda:

28/08/2019 (Quarta)

Cheguei da escola, assistir um pouco de televisão, fui cortar capim para as vacas, tratei das galinhas, mais tarde tratei dos porcos e depois buscar o meu irmãozinho no ponto.

29/08/2019 (Quinta)

Cheguei da escola, tomei dois copo de leite depois fui cortar capim para as vacas, tratei dos porcos, depois fomos arrumar a cerca que estava estorada.

30/08/2019 (Sexta)

Cheguei da escola, fui assistir TV, depois fui cortar capim para as vacas, tratei das galinhas e dos porcos.

31/08/2019 (Sábado)

Acordei tomei um copo de leite, depois fui assistir televisão, depois buscar lenha, tratei das galinhas e cortei capim.

Fonte: Acervo do autor.

Os jovens relataram que no final de semana o trabalho continua, mas como não tem escola, começam desde cedo (8h) até umas 18h. Informaram que as atividades são de segunda a segunda o ano inteiro, mas que às vezes têm um tempo livre, mas não em dias fixos. Ambos disseram que gostam de fazer esses trabalhos, mas que ficar “debaixo de sol” desanima e cansa muito, estando mais animados com o tempo “mais fresco”. Apontaram que algumas vezes têm que faltar da escola para ficarem na chácara, quando seus pais precisam sair, pois a chácara não pode ficar sozinha.

**Pesquisador:** E como é, você gosta de morar lá?

**Pedro:** Eu gosto de morar lá! [...] Eu não gosto muito de cidade... Tem muito barulho, eu já tô acostumado no meio das vacas, das galinhas (Pedro, 23 anos).

**Pesquisador:** Você gosta de viver lá, por que você gosta?

**José:** *Eu gosto de lá porque... Do ambiente, ar livre, é tranquilo.*

**Pesquisador:** *Você já teve vontade de morar em outro lugar?*

**José:** *Não! (José, 21 anos).*

Como consta nas falas, os dois colocaram que gostam de viver na chácara, elencando as qualidades, sobretudo, a tranquilidade, sem que haja desejo de mudar para outro lugar, considerando que já moraram em outros lugares, mas sempre em chácara ou sítio.

Em relação à circulação (e não circulação) cotidiana, pode-se ver que a escola é um espaço fundamental. Apesar dos jovens serem tímidos, eles constroem relações importantes de amizade nesse lugar, como José resume na fala abaixo. Pedro diz que gosta de todos da escola, “das molecadas, da diretora e das professoras”. Ademais, parece que a escola é um espaço de *descanso*, um momento de fuga do trabalho pesado para encontrar os amigos e interagir, de seus modos, com a “molecada”. Relataram que acordam muito cedo para ir, 5h da manhã, fato recorrente entre os jovens que moram longe da escola. Geralmente vão de ônibus escolar para escola, mas às vezes de bicicleta.

**Pesquisador:** *Na escola você tem muitos amigos assim?*

**José:** *Tem...não chego na pessoa para conversar, mas se a pessoa vir para conversar comigo eu converso com ela...*

**Pesquisador:** *Mas por que você chega e você não conversa, assim, você é mais tímido?*

**José:** *É, fico mais na minha, no meu canto, conversando com quem tá do lado (José, 21 anos).*

Na Foto 10, é exibido o resultado de uma atividade de desenho realizada por José e Pedro sobre o cotidiano, com alguns elementos da circulação cotidiana que destacam-se: andar de bicicleta, principalmente ao redor da chácara; ir pescar; e “gostar de viajar”.

**Foto 10 - Atividade realizada por Pedro e José (juntos) durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia - 19/04/2019.**



**Legenda** (de cima para baixo):

Quadro 1: Andar de bicicleta para vários lugares. Para outros sítios e chácaras, etc.

Quadro 2: Gosto de cozinhar e de comer um bom churrasquinho. (Seta para o porco escrito: Porquinho assado).

Quadro 3: Cuidar do sítio e dos animais e gosto de pescar.

Quadro 4: Gosto de viajar.

Fonte: Acervo do autor.

Andar de bicicleta surge como a principal atividade que garante a circulação cotidiana dos rapazes, especialmente no território rural (entrevista abaixo). Com a bicicleta percorrem, geralmente juntos, pela Vila, muitas vezes só para ficar passeando, e algumas vezes para ir visitar amigos de chácaras vizinhas. Eles dizem que sempre andam com um saquinho, pois recolhem latas para o pai vender depois.

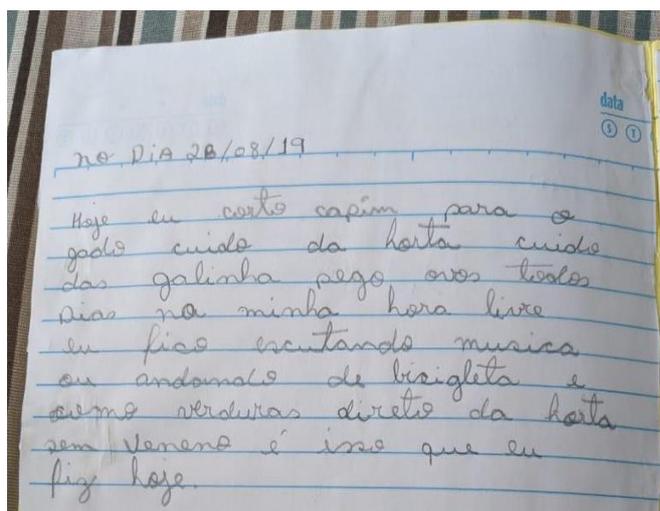
**Pesquisador:** *E você falou que gosta de andar de bicicleta também né?*

**Pedro:** *É.*

**Pesquisador:** *E por onde você anda de bicicleta?*

**Pedro:** *Eu ando por Água Vermelha, no Varjão... Perto de casa (Pedro, 23 anos).*

### Foto 11 - Atividade Diário do cotidiano de Pedro.



Fonte: Acervo do autor.

#### Legenda:

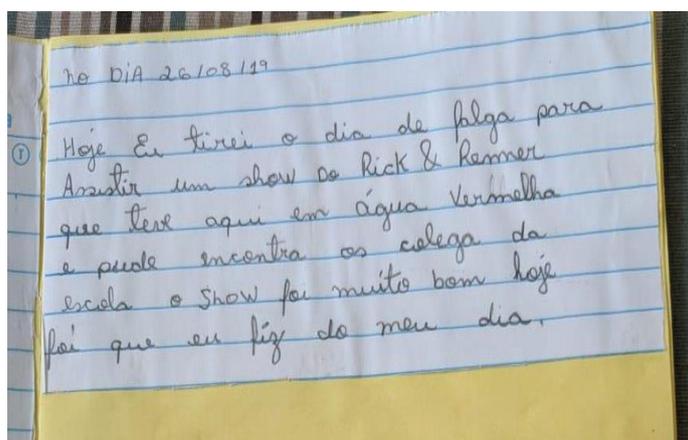
28/08/2019 (Quarta)

Hoje eu corto capim para o gado, cuido da horta, cuido das galinha, pego ovos todos dias. Na minha hora livre eu fico escutando música ou andando de bicicleta e como verduras diretos da horta, sem veneno. É isso que eu fiz hoje.

Andar de bicicleta é a atividade de circulação que mais fazem no tempo livre (Foto 11), sendo o meio de locomoção que eles utilizam para ir ao curso de informática na Vila. Dos poucos jovens que frequentam o curso (promovido pelo espaço de cultura), eles relataram que chegam sempre mais cedo para ficar na praça da Vila esperando “dar a hora, andando na Vila”. Reclamaram sobre a indisponibilidade de outros cursos, como mecânica.

Além disso, Pedro (conforme a Foto 12), constrói estratégias para fazer outras coisas, mesmo que não seja com frequência, como ir a shows, em ocasiões que pode encontrar os amigos.

### Foto 12 - Atividade Diário do cotidiano de Pedro.



Fonte: Acervo do autor.

#### Legenda:

26/08/2019 (segunda – mas se refere a domingo)

Hoje eu tirei o dia de folga para assistir um show do Rick & Renner que teve aqui em Água Vermelha e pude encontra os colega da escola. O show foi muito bom. Hoje foi o que eu fiz no meu dia.

Sobre a circulação *online*, os jovens colocam que não possuem celular, pois os que tinham quebraram em diferentes situações e os pais não têm dinheiro para comprar outros. Eles usam o da mãe às vezes, para escutar música e entrar no *Facebook*®, mas em casa eles passam mais tempo assistindo a televisão.

Os dois vão muito pouco para a cidade, dizendo que não gostam de ir, pois é barulhento. Acerca disso, José colocou: “*Não gosto de ir muito lá não que é barulhento, carro pra todo lado, essas coisas, poluição, fumaça...*” (José, 21 anos). Eles costumam acompanhar os pais para compras, ir ao banco, pagar algumas coisas, porém não vão sozinhos. Sendo a ausência de dinheiro um dos principais problemas, disseram que há muitas contas em casa, devido a vulnerabilidade econômica que é sempre destacada por eles em dois aspectos: a família tem uma renda familiar baixa; e nenhuma renda é destinada aos jovens para a circulação mais ampla.

Nesse sentido, em um dos momentos, José reclamou, com ênfase, do incômodo de não receber dinheiro por trabalhar, dizendo: “*Nosso pai não dá 10 centavos para nós*” (José, 21 anos). Segundo ele, por isso não tinham dinheiro para pegar ônibus para a cidade, por exemplo. Percebe-se, assim, que apesar do pais não impedirem diretamente que esses saiam, isso ocorre indiretamente. Os jovens inclusive dizem não conhecer muitos bairros da cidade, atendo-se mais ao centro, que é a localização do banco, e à Vila Nery, que é onde a avó mora, aonde vão raramente. Outro dado interessante, é que apesar de colocarem que gostam de viajar, nunca saíram de São Carlos, sendo isso mais uma questão de desejo.

Analisa-se acerca desse caso que os irmãos são jovens imersos em aspectos culturais que perpassam uma ruralidade mais tradicional, sobretudo, no trabalho com a terra e nos afetos pelo lugar. Destarte, observa-se que eles têm uma circulação focalizada no território local, que até certo ponto gostam, entretanto, também os assola a ausência de experimentação do outros territórios e possibilidades, tendo uma vida centrada do trabalho, mas que não produz autonomia financeira. Para mais, há certo distanciamento dos temas que envolvem os desejos dos outros jovens de circular, conhecer, circular de forma online e descobrir, podendo ser consequência de um processo de institucionalização e estigma que esses jovens vivenciaram em suas trajetórias.

## **Narrativas de Maria**

Maria tem 16 anos e está no 2ºano, nascida em Ribeirão Preto – SP, vivendo em São Carlos há 11 anos, onde mora com seu pai e irmão. Sempre morou na mesma chácara que vive atualmente, onde seu pai é caseiro. Em seus relatos, disse que o patrão deixa que eles utilizem a casa e um pedaço de terra, onde plantam verduras para consumo próprio. Diz que seu pai não trabalha de carteira assinada, descrevendo uma relação de trabalho comum nos territórios rurais. A princípio, ela disse gostar de morar na chácara, mas que queria estar mais próxima dos amigos, e que sente falta de vizinhos para conversas.

Sobre a circulação (e não circulação) cotidiana, o ir para a escola é importante, sendo que a faixa da escola foi uma das fotos tiradas por ela (Foto 13), durante a atividade de fotografia. Nas narrativas de Maria, a escola aparece como um espaço de afeto e vínculo, pois é o lugar no qual ela estuda por cerca de 9 anos, marcando a sua construção de muitas amizades. Maria fez o seguinte comentário: *“Eu venho, além de estudar, é claro, eu venho pra ver meus amigos assim, sabe, eu vejo ‘ah eu vou passar um tempo bom junto’”* (Maria, 16 anos).

**Foto 13: Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria.**



Fonte: Acervo do autor.

Apesar de morar perto da escola, seu pai a leva todos os dias de carro. Segundo ela, ele tem medo de deixá-la ir sozinha: *“meu pai não deixa a gente vim sozinho [ela e o irmão] por conta que ele tem medo, vem pessoas distantes, como mudou condomínio, fica pessoas andando por aí...”*(Maria, 16 anos). É recorrente as meninas colocarem que não fazem determinadas coisas sozinhas pelos pais terem receio por elas, aspectos que impactam na autonomia da circulação.

Outros momentos importantes do cotidiano estão nas atividades em casa. Pelas fotos abaixo (Foto 14, 15, 26 e 17), Maria indicou algumas questões: as fotos das vacas (que são do patrão), dizem que antigamente não tinha leite para tomar sempre, mas que “agora seu pai *tira leite* todos os dias para eles”, por isso a primeira vaca que começou a dar leite ganhou o nome de Vitória, sendo algo importante no cotidiano de Maria; a foto dos vegetais é da horta que Maria tem em casa, de onde colhem alimentos ao longo da semana para consumo próprio; outro registro interessante é a foto da sua cachorra, pela qual ela é responsável pelos cuidados, brincando juntas; e, por fim, Maria colocou a foto dos bolinhos de espinafre, pois gosta muito de cozinhar. Relatou que no tempo livre também gosta de escutar música, assistir anime, estudar, usar o celular (não tem linha telefônica onde vive, então o pai roteia internet [dados móveis] para ela usar), comer e dormir. No circular *online*, ela disse que gosta de conversar muito com os amigos no *WhatsApp*®.

Outra atividade cotidiana é *arrumar a casa*, que principalmente Maria fica responsável durante os dias que não vai para os cursos.

**Fotos 14, 15, 16 e 17 - Tiradas para a Atividade Fotografia do Cotidiano de Maria.**



Fonte: Acervo do Autor.

Cabe dizer que a circulação cotidiana mais ampla da jovem está atrelada à cidade, para fins de utilização de alguns serviços (como ir à esteticista) e, principalmente, para fazer cursos, cujos locais ela também registrou em fotos (Foto 18 e 19).

**Foto 18 - Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria. Lugar onde faz procedimentos estéticos na cidade.**



Fonte: Acervo do autor.

**Foto 19 - Foto tirada para a Atividade Fotografia do cotidiano de Maria. Lugar onde faz alguns dos cursos.**



Fonte: Acervo do autor.

*Pesquisador: E o que mais você faz?*

**Maria:** *Hm... De diferente assim, ah, eu vou pro curso, que eu faço três cursos né, de inglês e administração. E de sexta-feira eu faço pra currículo, mas é temporário, daqui três semanas eu acabo já, que é pra arrumar emprego, essas coisas assim, que eles indicam a gente. Aí de inglês é dois anos e administração também (Maria, 16 anos).*

Maria, ao dizer que no momento faz três cursos (Inglês, Administração e Currículo), aparenta estar muito preocupada em conseguir um emprego, por isso busca essas formações, relatando que deseja ajudar em casa logo, pois o pai está com dívidas de banco: *“Se eu pudesse escolher, eu queria trabalhar nesse ano logo, pra poder ajudar meu pai logo, que do jeito que tá, tá difícil as coisas em casa”*(Maria, 16 anos).

Ademais, os locais dos cursos são os principais espaços em que ela circula, e encontrando outras pessoas, fazendo alguns amigos e dizendo, entusiasmada, que no curso as pessoas geralmente comemoram aniversários umas das outras e fazem despedidas, relatando gostar muito desses momentos.

Nessa dinâmica ela pontuou que por vezes almoça na cidade e caminha quando precisa ir do curso para a esteticista. Para ir aos cursos, Maria pega ônibus e algumas vezes o pai a busca. Inclusive, o pai é geralmente quem a leva para todos os lugares, principalmente àqueles referentes à diversão, como observa-se no seu relato: *“Meu pai sempre me leva! Em qualquer lugar”* (Maria, 16 anos).

**Pesquisador:** *E o que você acha que mais limita você circular? Fazer coisas que você quer?*

**Maria:** *Ah eu acho que é por conta do transporte mesmo, porque eu preciso do meu pai e por conta de dinheiro também, porque dinheiro, acho que é necessidade de todo mundo né? Aí por conta, como meu pai é só ele quem trabalha em casa, fica meio difícil porque o dinheiro é pra pagar conta, aí tem que pagar meu curso, aí tem que pagar as faturas dos negócios, aí fica mais difícil por conta disso, mas principal mesmo é o transporte... Precisar do meu pai me levar nos lugares (Maria, 16 anos).*

O fato de o pai levar Maria para todos os lugares pode ser uma questão que facilita sua circulação, mas, a partir da fala acima, percebe-se também as limitações disso, pois seu pai nem sempre está disponível para leva-la para outros lugares, como visitar amigos, ir a algum aniversário, à cidade resolver algo, ao shopping e cinema (atividade que ela faz mais raramente, por exigirem mais dinheiro), entre outras coisas. Posto isso, tal dependência é vista como limitadora de uma circulação mais autônoma. Além disso, o dinheiro, que é destinado para atividades de estudo e alimentação (entendidas como “mais importantes”), acaba não sobrando para Maria fazer outras

coisas destinadas a lazer e diversão, o que explica o desejo de trabalhar logo, para ajudar em casa e poder “fazer suas coisas”, como tirar a carteira de motorista.

Em se tratando de atividades como ir ao shopping e sair para comer eventualmente, Maria diz que seu pai coloca o condicionamento de que seu irmão tem que ir junto, pois não é permitido ir sozinha. É, então, uma conduta justificada pelo cuidado, mas que busca o controle, o que marca a trajetória de Maria.

A igreja também é um equipamento importante para Maria, ela faz crisma na igreja da própria Vila, onde o pai a leva e busca todos os sábados. Ela diz gostar muito do espaço, bem como diz sentir-se bem e ter uns amigos divertidos, destacando que a igreja possibilitou uma viagem para Aparecida do Norte – SP, com tudo pago, sendo uma das coisas que fez nas férias, além de ir para o curso, crisma e casa.

Quando foi questionada sobre a importância de circular para outros lugares em seu cotidiano, ela esclareceu: *“Sim, sim bastante, por conta que, é que a gente lida com o mundo lá fora, não só aqui na escola, porque na escola a gente conhece todo mundo. Em casa eu ia ficar em casa sem fazer nada, aí, quando eu comecei a fazer os cursos que eu fiz, o patrulheiro, aí eu já comecei a andar de ônibus, fiquei com o maior medo de andar de ônibus, que eu não sabia, ‘gente, onde eu tenho que descer, pelo amor de Deus’. Sorte a minha que meu amigo foi junto comigo. Aí, mas agora eu faço sozinha lá, tipo, não tem ninguém que faz junto comigo, não nos mesmos dias, aí a gente, aí eu vou lá, eu tinha medo de descer no ponto errado, falei assim “gente, pelo amor de Deus”, eu não sabia o horário do ônibus e eu falei “meu Deus do céu”. [...] Quando eu entrei lá [no curso], ele influencia bastante na minha vida, tipo, é, andar de ônibus influencia já, eu conheço pessoas, consigo pegar ônibus, ir para os lugares, já consigo andar, tipo, preciso pagar conta pro meu pai eu vou, sei onde tá os lugares no centro... Fica mais fácil para mim sabe?” (Maria, 16 anos).* Deste modo, ela sinaliza, com essa fala, que o circular produziu descobertas outras.

Nota-se que Maria, apesar das limitações que atravessam sua circulação cotidiana, como dinheiro e ausência de autonomia para transporte (sobretudo para as atividades de lazer e diversão), é uma pessoa que circula com mais frequência, principalmente para estudar, tendo com centralidade conseguir um emprego. Uma circulação, todavia, marcada pela necessidade de enfrentar os condicionamentos, mas que produz outras experiências, como conhecer outras possibilidades de estar nos territórios, para além de casa e da escola.

## **Narrativas de Isa**

Isa tem 18 anos e está no 3º ano, vivendo em uma casa em um bairro rural, com a mãe, o padrasto e irmã mais nova. A mãe recebe uma pensão das duas filhas (R\$ 420,00 e R\$500,00) e o padrasto está desempregado, realizando alguns bicos.

Vale destacar que na visita à casa de Isa, sua mãe estava presente, assim, algumas questões que sua mãe colocou, aparecem também nas questões exploradas aqui.

Isa mora no território rural há 6 meses e já tinha morado antes, quando pequena, mas acabou mudando-se para a cidade, onde morou em vários lugares, o último foi no bairro Monte Carlo, periferia da região. O retorno para o território rural está relacionado com conflitos familiares, pois morava na casa do sogro, e também porque o padrasto estava com problemas na cidade (relacionados ao uso abusivo de álcool), sendo o espaço rural escolhido por ser distante, mas também por ser mais barato.

As dificuldades financeiras são muito presentes no discurso de Isa, bem como no seu cotidiano, a exemplo, no dia em que foi acompanhada até em casa pelo pesquisador, em que não tinha almoço, já que o dinheiro do mês tinha acabado. Diante disso, ela sabia que teria que comprar fiado com o vizinho que vende alguns mantimentos. Naquele dia, a refeição seria então biscoito com um copo de leite.

Isa diz gostar de morar lá, pontua a tranquilidade, e que sente que as pessoas são mais “humildes”, além de ter feito algumas amizades com vizinhos. Todavia, ela e a mãe colocaram que a distância atrapalha muito, que “seria tão bom se o ônibus que passa distante passasse na rua delas”. A mãe comentou que isso “ia beneficiar tantas pessoas”, enquanto Isa queixava-se de ter que andar muito para pegar o ônibus e, a depender do horário, tinha que andar mais, até a rodovia, “caminhando no sol quente”. Ao anoitecer, quando Isa volta para a casa, a mãe fica com medo, já que o percurso não tem iluminação, de acordo com a fala da jovem: *“Porque lá em baixo não tem luz, você vai ver os eucaliptos, chegando lá não tem luz nenhuma! E é um breu! Você não enxerga nada! Só a luz do celular pra enxergar”* (Isa, 18 anos).

No tempo livre, Isa fica em casa, enfatizando que usa muito a internet. Elas possuem internet em casa sem fio, dizendo que ali “não tem como ficar sem internet”, dada a distância. Isa fica muito no *WhatsApp*® conversando com amigos e com o namorado. Durante a conversa, ela relatou que também limpa a casa, às vezes, pela tarde, incluindo essa atividade no tempo livre.

No que tange à circulação mais ampla, ela destacou que encontra os amigos, mas geralmente no ônibus, quando está indo para o curso. É interessante perceber como o

ônibus constitui um espaço para encontro, visto que os jovens combinam de se encontrar no ponto e pegar juntos.

Isa contou que gosta muito de “andar” nos finais de semana, indo, vez e outra, visitar seu pai na cidade e com a mãe ao centro pare receber a pensão. Nesse momento, elas fazem o que chamam de *lazerzinho*, como colocado na entrevista abaixo:

***Pesquisador:*** *Você falou que vai no centro com a sua mãe, né?*

***Isa:*** *É! A gente vai! Quando a gente vai no centro a gente vai pra receber. Aí a gente recebe, toma um sorvete ou come um salgado... Passa no um real, adoro passar no um real. Ai a gente faz nosso lazerzinho né? (Isa, 18 anos).*

Isa também vai para o curso de informática na cidade às terças. Sua mãe discorreu que depois da mudança ficou sem dinheiro, tendo que pleitear uma bolsa de estudos para a filha e, felizmente, conseguiu. Fazer o curso é o que exige maior circulação, pois ela tem que pegar o ônibus, descer e andar até o curso, que afirmou gostar muito. A principal barreira para circular é o ônibus, pois “*se você perder o das 15h, só 16h, então é uma hora esperando ônibus*” (Isa, 18 anos). Além disso, a jovem apontou “como a passagem é cara”, dizendo: “*você coloca R\$10 no cartão de estudante e não dá para nada*” (Isa, 18 anos). Constando que estudante paga a metade da passagem, equivalente a R\$1,75.

Um dos processos importante no *Acompanhamento Singular e Territorial* com Isa, foi a realização do percurso, junto a ela, da escola até sua casa, uma caminhada que durou em média uma hora, sob o sol quente na estrada de terra, um percurso muito cansativo. No momento em que ela retornou junto ao pesquisador para ele pegar o ônibus de volta, foi necessário andar mais 30 minutos para pegar um dos ônibus que passa por dentro da zona rural. Esse percurso foi assustador, pois era ao lado de um canal, com um fluxo intenso de caminhões, e logo, muita poeira, sendo uma situação de perigo por disputar o caminho com caminhões (veículos de grande porte).

Isa, em sua circulação cotidiana, enfrenta inúmeros trajetos perigosos que envolvem o chegar até o ponto de ônibus, a distância, a poeira, o fluxo intenso de caminhões e falta de iluminação. Em certa medida, ela consegue negociar algumas questões, como ir para o curso, visitar o pai, ter o lazer com a mãe, mas nota-se que a ausência de dinheiro também restringe esse circular mais autônomo, que fica limitado ao ir e vir do curso. No caso dela, o dinheiro é um problema até mesmo para as necessidades mais básicas, como alimentação.

## Narrativas de Antônio

Antônio tem 16 anos, cursa o 2º ano e mora em um bairro rural denominado Varjão, próximo de Água Vermelha, com os pais e dois irmãos mais novos. Vive nesse local há apenas 4 meses, explicando que optaram por isso para ficarem mais próximos dos *parentes*, que também vivem no Varjão e em outras cidades próximas de São Carlos - SP. Antes, moravam no Mato Grosso, em uma cidade pequena. Sobre a mudança recente, Antônio pontuou que deixou muitos amigos para trás, mas que “aqui é bom porque tenho os primos”.

Atualmente, a mãe trabalha em um hotel e o pai trabalha na empresa de reciclagem de garrafas do tio. Antônio trabalhava no Damha (trata-se de um condômino fechado da região), como *caddie* (carregador de bolsa de tacos) e “pegava a bolinha”, mas não tinha nenhum vínculo empregatício, ganhando R\$100,00 por bolsa que carregava. Porém, diz que parou de trabalhar, depois de uma “treta lá”. Quando questionei sobre a treta, ele contou que desentendeu-se com um colega de trabalho. Mas revelou que, além disso, sofria preconceito durante o trabalho:

*Pesquisador: E como era trabalhar lá? Durante a atividade você falou que o pessoal era “meio preconceito”...*

*Antônio: Ah tinha uns que era, uns que era chato pra caramba, os coreano mesmo, eles gostava de pisar nos outro*

*Pesquisador: E você acha que era por que?*

*Antônio: Ah, pobre e brasileiro também. Não saber os idioma dele, os cara falava e nosso chefe entendia a língua dele, daí uma vez ele falou “os cara tá falando mal docê, falou que cê é ruim, não sei o que”. E você não entendia a língua deles, ele sabia falar brasileiro, mas não falava só pra humilhar você! Ah! (Antônio, 16 anos).*

Assim, Antônio disse que sentia-se humilhado e que esse serviço não era para ele e que, no fim, foi bom acontecer a “treta”, para poder sair disso. Ademais, ele associou essa questão com o fato de ser brasileiro e pobre, mas disse também que sentia que era racismo, pelo fato de ser negro.

Após esse episódio, ele contou que, para conseguir uma *grana*, às vezes trabalha na empresa do tio, mas não com tanta frequência, relatando que com dinheiro que recebia, trabalhando como *caddie*, comprou roupa, consertou o celular e deu R\$200,00 reais para ajudar a mãe.

**Pesquisador:** *E o que você tá achando de morar lá no Varjão?*

**Antônio:** *Ah eu acho meio paradão lá. Não tem o que fazer, nem um tipo de projeto lá também... Lá onde nois morava perto de casa tinha um projeto de capoeira, tinha judô, tinha zumba, tinha sei lá o que. Cada bairro tinha uma coisa pra fazer. Aqui só tem coisa no centro! (Antônio, 16 anos).*

Sobre morar no Varjão (fala acima), ele destacou que é um local muito parado e que há ausência de projetos na região, fazendo uma comparação com o bairro que morava no Mato Grosso, colocando que lá era uma periferia, mas que tinham muitos projetos sociais, algo que ele gostava muito, pois tinha coisa para fazer, um lugar para encontrar as pessoas e aprender algo novo. Ele enfatizou: “É, duro que lá não tem muita coisa pra fazer, não tem... Tipo nada, nada, não tem uma pracinha lá, não tem nada”(Antônio, 16 anos).

O rapaz reclamou também do ônibus, pois onde ele mora esse transporte só passa em direção à Água Vermelha, ou seja, se o destino for para a cidade, o morador tem que pegar o ônibus que vai para Água Vermelha e depois pegar outro que vai para a cidade. Isso faz com que o percurso seja mais demorado.

Como já dito, ele disse gostar do Varjão mais por estar perto dos primos, com os quais anda de bicicleta por ali e outras regiões, atividade importante no seu tempo livre, além de ficar na internet. Ele contou que “agora não tem internet sem fio”, visto que usava a do vizinho (escondido, pois tinha *hackeado*), mas ele foi embora, e não têm mais vizinhos próximos da sua casa para conseguir outro acesso, por sua casa ser “bem afastada”.

A sua circulação cotidiana é resumida em “*Só da escola pra casa, que eu ainda não conheço quase nada aqui...*” (Antônio, 16 anos). Já foi duas vezes ao centro, onde comprou roupas, comentando que ainda tem medo de andar sozinho e se perder, por não conhecer muito o lugar, mas como um primo foi com ele, o ajudou a localizar-se. Os primos são as pessoas que mais o ajudam a circular. Então, ele relatou com ânimo que foi ao cinema da cidade, uma vez (fala abaixo):

**Antônio:** *Aqui tem cinema, você pode ir! Quando você tem dinheiro, você pode ir no cinema, mas... É...*

**Pesquisador:** *Quando tem dinheiro, quando não tem...*

**Antônio:** *Você pode ficar olhando lá (risada), coisar... Foi no mesmo dia que nois foi nois só tinha uns vinte real, ou trinta real que nois tinha! Daí nois foi, pagou a passagem, sobrou vinte, aí o, ele tinha o negócio que pagava metade né, da coisa... Não sei o que é, pagar*

*metade do cinema lá, daí sobrou dez, não tinha como ir, falei “vish, eu tô ferrado”, aí nois ficou pedindo dinheiro na porta do cinema!*

**Pesquisador:** *Sério?!*

**Antônio:** *Foi! Aí uma moça bondosa ajudou a gente lá a pagar o cinema lá, pagou uma pipoca pra nois, e aí foi! [...] assistimo o Rei Leão!*

**Pesquisador:** *E vocês foram que horas?*

**Antônio:** *Nois foi umas seis e pouco e assistimo até as oito, oito ou nove, é! Que daí não tinha ônibus pra voltar, só tinha o ônibus das 23h, aí pegamo um Uber<sup>20</sup>!*

**Pesquisador:** *E tinha dinheiro pro Uber?*

**Antônio:** *Tinha! Que eu pedi emprestado pro meu tio, chegou lá pra pagar e falei pro meu tio “tio, me empresta 25 real pra eu pagar o Uber, depois você desconta” (Antônio, 16 anos).*

Nesse sentido, ele apontou que a ausência de dinheiro o atrapalha muito a circular, como pode-se ver na história do cinema acima, em que os envolvidos tiveram como estratégia pedir para alguém pagar a entrada de um deles na porta do cinema, para poder vivenciar a experiência. Para mais, na volta não tinha ônibus no horário, recorrendo ao serviço privado de transporte.

Atualmente, Antônio também descobriu um projeto de *Jiu-jitsu* na universidade pública (Universidade de São Paulo – USP) da cidade, comentando que foi atrás a partir de uma pesquisa na internet:

**Antônio:** *Apareceu o nome de academia, eu peguei o número, adicionei no WhatsApp e apareceu. Daí eu falei “você é professor de Jiu-jitsu” e ele “sou”, me deu o número da academia dele lá e deu o valor da academia. Aí ele falou assim “eu tenho um projeto pela prefeitura na USP” eu falei, aí minha tia falou que tinha um monte de USP e eu falei vish... Aí meu primo falou que tinha uma USP perto da rodoviária e eu perguntei se era perto da rodoviária, ele falou que sim (Antônio, 16 anos).*

Realça-se que o projeto é gratuito, pois se tivesse que pagar ele não teria condições, assim, tem que custear “só a passagem”. O único ponto negativo é que o projeto vai até as 20h30 da noite, e nesse horário o único ônibus que é possível pegar é um que vai para longe da sua casa, precisando ir a pé o resto do percurso.

---

<sup>20</sup> Empresa multinacional americana, prestadora de serviços eletrônicos na área do transporte privado urbano.

Enfatizou-se, ainda, que a partir desse projeto ele conheceu a universidade, já que não sabia que na região existiam universidades, colocando que, inclusive, conheceu pessoas novas, conforme: *“Às vezes eu bato um papo com os estudantes, eles acham que eu estudo aqui na USP!”* (Antônio, 16 anos). Além disso, ele relatou que está aprendendo a andar na cidade.

Por fim, Antônio tem uma circulação interessante, mesmo que ainda esteja conhecendo a cidade, visualizando-se que ter o primo para ir junto é um fator que potencializa esse circular para o enfrentamento de tensões que envolvem isso. Antônio também, por conhecer e ter participado de outros projetos antes, teve a ideia de pesquisar as possibilidades de outros projetos, começando a ir atrás de equipamentos, mesmo que esses não tenham conseguido alcançá-lo por estarem distantes. Nota-se que saber que existe a possibilidade de vivências outras é essencial para os jovens conseguirem mapear outras formas de circular, realidade que ainda é limitada para os jovens, inclusive, na universidade, pelo desconhecimento de muitos sobre esse espaço. Os recursos financeiros limitados também são uma barreira, como no caso da maioria dos jovens.

### **Narrativas de Bia**

Bia tem 16 anos, está no 2º ano. Ela vive há 15 anos em um assentamento da região com os pais e mais três irmãos. A família vive da agricultura familiar e orgânica, planta diversos tipos de verduras, legumes e frutas e vende nas feiras e universidades públicas da região. Bia trabalha na feira com seu pai todo sábado, das 7h até 13h, no centro da cidade, comentando: *“É, cuidar é mais eles mesmo, eu é mais venda. Às vezes ajudo a colher, lavar, mas mais eu vendo”*(Bia, 16 anos). Destaca-se, assim, que ela gosta de vender e ir todos os sábados fazer isso.

Em conversas, ela disse gostar muito do “sossego” do assentamento, só pontuando que se tivesse transporte seria melhor, pois na região não passa nenhum tipo de transporte público, o único transporte que passa é o ônibus escolar. Colocou, também, o problema que o assentamento sofre de abastecimento de água, pois tem dois poços artesianos para dar conta de todas as famílias do assentamento, em média 14 famílias, e é recorrente que as bombas quebrem. Inclusive, essa última questão foi motivo para sua amiga, Vivi, mudar-se para a cidade, para o bairro São Carlos 8.

Sobre a locomoção, ela disse que às vezes o ônibus escolar “dá carona”, pois ele faz uma rota e depois vai para a cidade, mas só se for para ir ao médico ou ir para o

curso. Falou que já teve ônibus comum lá, mas foi retirado sob a justificativa de “pouca gente usar”, relatando que só passava de manhã e à tarde em horários muito ruins, afinal “se você fosse para cidade de manhã, tinha que esperar até a tarde para voltar”.

Sua descrição sobre a situação é que é muito cansativo, porque se for fazer um curso na cidade, por exemplo, tem que pegar o ônibus escolar, ir para a escola, pegar o ônibus comum e ir para a cidade. E na volta é o mesmo trajeto: ônibus comum até a escola > ônibus escolar até o assentamento. Às vezes, seu pai a busca, para não ter que fazer todo esse percurso, ou ela até mesmo dorme na casa de uma amiga na cidade, se seu pai não puder busca-la, depois, pega o ônibus da cidade direto para a escola.

Em relação ao tempo livre, ela relatou no diálogo: “*Ah, geralmente eu fico muito em casa né? Não sou muito de gostar de sair, mas eu venho pra cidade mesmo, como não tô fazendo mais curso, ou a Vivi [amiga, nome fictício] me chama, ou eu vou sair com alguém, ou venho ver minha namorada, essas coisas*”(Bia, 16 anos). Bia disse gostar de ficar em casa, onde tem internet sem fio, sendo que tiveram que colocar uma antena para isso, além disso, gosta muito de ficar no *WhatsApp*® conversando com a namorada e amigos, e no *Instagram*®. Ela revelou que ao redor do assentamento não tem muita coisa, só bares, por isso fica mais dentro de casa. Recentemente, iniciou uma ação de horta comunitária para os jovens no assentamento, para eles próprios ministrarem e ficarem com o dinheiro, relatando que ainda não começou, mas gostou da ideia.

Bia tem uma relação estreita com a cidade, principalmente por ter a amiga e a namorada que ali vivem, e visitando-as com recorrência. Com a amiga, como já dito, fica na casa, às vezes, fazendo coisas juntas. Já a namorada, ela vê umas duas vezes na semana, ficando na pracinha da cidade, comendo algo juntas e indo ao cinema. A jovem discorreu que ver a namorada é por vezes difícil, pois a mãe tem dificuldade ao encontro, por não aceitar bem o fato dela ser lésbica, diferente do pai, que geralmente leva ela: “*pro meu pai é de boa, mais é minha mãe, ela fala ‘ah, amanhã eu vejo’*”(Bia, 16 anos).

A família tem carro, o que ajuda muito. Bia afirmou que sem ele, seria impossível fazer algo, mas incomoda-se por depender muito do pai (que dirige) para tudo. A exemplo, diz que as vezes quer fazer um curso, mas não pode, pois o pai não tem o horário disponível para leva-la ou busca-la.

Ela diz que como trabalha na feira com os pais, tem seu próprio dinheiro para fazer as coisas com a namorada, contando com orgulho: “*Como eu trabalho com eles*

*eu tenho meu dinheiro, mas, eu não gosto que ninguém paga nada pra mim. Às vezes ela [a namorada] quer pagar mas eu não gosto, não gosto que paga nem pra mim comer!” (Bia, 16 anos). Reiterando que o que realmente atrapalha ela a sair é mais o transporte que dê para sair sozinha. Por exemplo, nas raras vezes que vai para uma festa com sua amiga Vivi, tem que combinar com o pai, para ele deixar e buscar: “se for muito tarde tenho que dormir na casa de alguém porque não dá pra voltar né?” (Bia, 16 anos). Completa: “Mas esse negócio de transporte é em tudo, me impede de fazer alguma coisa, não tem ônibus, não tem como você vim, você fica dependendo dos outros” (Bia, 15 anos).*

Assim, Bia tem uma rede interessante na cidade, principalmente afetiva, com amiga Vivi e a namorada (mesmo que sua mãe tente embarreirar essa relação), o que possibilita que circule mais e tenha outras experiências no espaço, fato que não ocorre no assentamento, que é o território do lazer voltado para dentro de casa. Mais uma vez, o transporte configura-se o aspecto mais limitador de um circular mais livre.

### **Narrativas de Vitória**

Vitória tem 16 anos e está no 1º ano, vive em uma chácara com a avó. O acompanhamento com Vitória não teve entrevista, somente conversas informais e um encontro no território com ela e uma amiga. Desta maneira, as informações sobre ela são mais limitadas.

Vitória é alguém que em muitos momentos diz não gostar de viver na chácara, que é isolada e não tem lugares para ir, sobretudo, “rolês”, mas que vive lá mais para ficar próxima da avó, que a criou desde pequena. Em seu tempo livre, fica nas redes sociais, mas às vezes sai com “os amigos roceiros”, nas palavras dela, para andar a cavalo.

A escola é um espaço importante para Vitória, para não ficar em casa “à toa” e para encontrar os amigos, sendo que em seu discurso, ela colocou que acha estudar chato, mas que é importante ter o certificado.

Sobre a sua circulação, compreende-se que ela é restrita pelo transporte e também pelo dinheiro, bem como pela ausência de permissão da avó para sair. Por isso, ela contou que muitas vezes mente para a avó, falando que vai ter um curso na cidade, e assim a avó permite que ela vá e dá dinheiro para ela poder ir.

**Nota de Campo 27 – 03/04/2019**

Marquei de encontrar as meninas na Praça XV, pois elas iriam para a USP realizar um dia de curso. Ao encontrar, elas disseram que na verdade tinham descido do ônibus no centro (elas poderiam ter descido antes, pois o centro fica mais distante da praça XV), pois justificaram que queriam aproveitar o tempo livre.

Disseram que tinham encontrado uma amiga “de maior” no ônibus, e decidiram ir juntas até o centro para dividirem um Corote (bebida alcoólica que custa em média R\$3,00/R\$4,00).

Vitória diz que gosta de beber um pouco, para “*se divertir, rir, ficar mais tranquila*”, mas que era possível fazer isso as vezes, só quando tinha dinheiro.

Afirma que ficaram bebendo na praça do centro, enquanto dava a hora para subir para o curso.

Vitória justificou a ida para os cursos como uma estratégia para circular pela cidade, encontrar amigos, ficar na praça e beber (Nota de Campo 27, acima), inclusive as amizades com pessoas maiores de idade facilita isso, pois ela não consegue comprar por ser menor de idade. O dinheiro também é uma questão, sendo que mesmo o Corote, por exemplo, não sendo tão caro, às vezes é difícil pagar, porque há outras coisas, como a passagem de ônibus.

Esse curso que Vitória frequentava na universidade era de curto prazo (duas semanas), sobre o qual ela ficou sabendo na escola, como ela relatou: “*eu topo todos os cursos, nem sei do que é, mas topo. Se eu ficar em casa, só durmo o dia todo. E eu sempre carrego ela comigo [referindo-se à amiga]*” (Vitória, 16 anos).

Além disso, durante o encontro com Vitória na universidade ela manifestou que não conhecia aquele espaço: “*pessoas como nós assim, não sabe o que é universidade, do tamanho*” (Vitória, 16 anos). Logo, fazer o curso também era um momento para conhecer as possibilidades, o que foi visto quando ela questionou o pesquisador, naquele momento, então, se os cursos ali eram pagos, quais eram as formas de ingresso.

Posto isso, a possibilidade de justificar a circulação para Vitória são os cursos, mesmo aqueles que ela não possui tanto interesse, percebendo-se que ela prioriza a circulação para se divertir ou simplesmente encontrar amigos, sendo algo mais difícil porque ela é limitada pela avó. Nas suas palavras, algumas vezes faz-se necessário mentir para poder fazer seus *rolês*, e, ainda, conseguir dinheiro.

**Narrativas de Roberto**

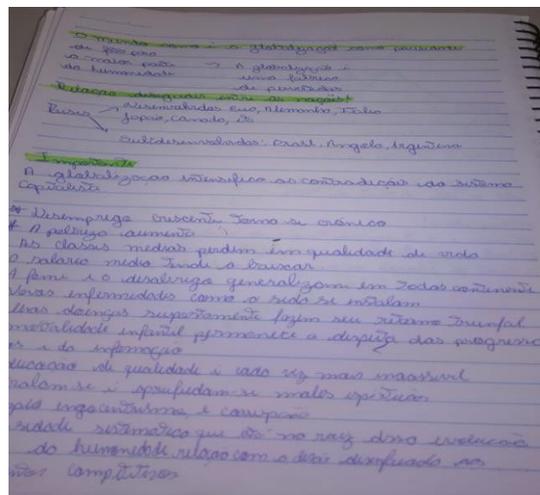
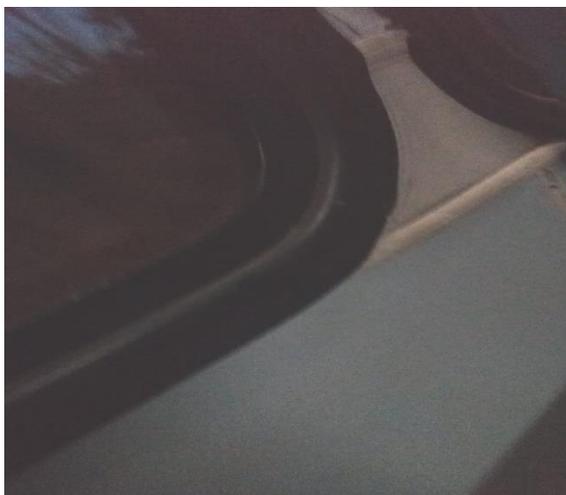
Roberto tem 17 anos e está no 3º ano. Ele vive com a família, composta pelos pais e dois irmãos, em uma chácara no 29, bairro rural da região. Quando perguntado, ele disse gostar de viver lá, pois é tranquilo, mas que se fosse para escolher, iria morar na cidade para ir para *rolês* e poder fazer cursos com mais facilidade. Destarte, Roberto pontuou com recorrência que sente falta de pessoas para estar junto, pois a chácara são distantes uma das outras.

Em seu tempo livre, gosta de ficar jogando no celular *Free Fire*® (jogo muito recorrente entre os meninos), no *Facebook*®, de postar fotos, conversar e interagir com os amigos. Como em casa ele não tem internet, usa os dados móveis do celular, na escola usa a internet sem fio, apesar de ser proibido para os alunos. Roberto disse que eles conseguiram *hackear*.

Sobre a circulação, colocou-se a escola como espaço importante. Nas Fotos 20 e 21, tiradas por Roberto, essa importância é resumida por meio da foto no ônibus escolar (ainda muito escuro lá fora) e do seu caderno.

Então, a escola é um espaço relevante para encontrar amigos, paquerar e *ficar*, apesar das proibições. Roberto descreveu que as pessoas ficam na escola, “*ficam se beijando lá no fundo da escola, escondido*”(Roberto, 17 anos). Ainda acerca dos amigos, o jovem declarou que: “*os colega é dá hora, é sempre legal ter amizade na escola. E os colega que eu tenho mais legal mesmo é na escola*”(Roberto, 17 anos). Em vista disso, as relações de amizade para a zoeira e brincadeiras é importante, sendo que ele circula entre todas as turmas, porque possui uma rede ampla de relações.

### Foto 20 e 21 - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano. Sobre a escola.



Fonte: Acervo do autor.

O futebol (Fotos 22 e 23) é central na circulação cotidiana de Roberto, posto que faz escolinha de futebol em uma das universidades públicas da região, duas vezes na semana, e às vezes no sábado. Nesses dias, vai de carona com o pai de um amigo que também faz escolinha, relatando que no 29 não tem ônibus, assim, precisa sempre ir de carona. Até mesmo para outras atividades que vai fazer na cidade, ele precisa de outra forma de locomoção que não ônibus (visto que não há acesso). O que facilita é que a família tem carro, mas o uso é limitado, já que o pai nem sempre tem disponibilidade para leva-lo para os lugares.

**Foto 22 e 23 - Foto tirada por Roberto e enviada por WhatsApp® sobre seu cotidiano.**



Fonte: Acervo do autor.

Roberto tem o sonho de ser jogador de futebol profissional. Mas para além disso, cotidianamente, ir para a escolinha é um momento de encontrar outros amigos e, por vezes, ele também fica andando pela universidade. Ademais, ele colocou que com o time já viajou para campeonatos em Brotas – SP, Araras – SP e outros lugares, o que proporcionou novas experiências.

Roberto trabalha três vezes na semana (das 13h30 às 18h) “cuidando de uma chácara” vizinha, realizando algumas atividades, como limpar as folhas que caem das árvores, alimentar os cachorros, e vigiando para não pensarem que a chácara está abandonada. Com esse trabalho, ganha R\$500,00 reais que usa para comprar roupas,

colocar crédito no celular, cortar o cabelo e às vezes comer algo. Vai para a cidade com os pais e sozinho (de carona) para fazer mercado.

Para exemplificar esse percurso de ir para a cidade, ele conta sobre o dia que foi cortar o cabelo: *“eu fui cortar o cabelo, assim... eu saí aqui de casa, aí fui com um carinho conhecido aqui que ia pra cidade, aí eu fui com ele já. Ele me deixou na UFSCar [que é caminho do bairro 29] e de lá fui a pé até o cabelereiro na Vila Isabel [bairro próximo da cidade], e depois fui em um mercado entregar um currículo”* (Roberto, 17 anos).

Em relação à entrega do currículo, Roberto discorreu que estava bem ansioso na busca de um emprego, com a justificativa que queria seu próprio dinheiro e ajudar em casa. Assim, no final de 2019, em setembro, conseguiu um emprego de empacotador em um mercado da cidade. Porém, teve que deixar a escola rural e passar a estudar no período da noite e na cidade, já que era a única possibilidade para conciliar os estudos com o trabalho. Dessa nova rotina, ele falou brevemente, descrevendo-a como pesada e cansativa: *“Ta puxado heim, Pk [porque] to trabalhando de segunda a sábado”* (Roberto, 17 anos). Trabalha das 8h às 14h, depois vai para o treino e a noite escola.

As dificuldades de ir trabalhar por causa da ausência de ônibus são vistas na afirmação: *“eu tenho que pegar o busão da escola, ir para Água Vermelha, de Água Vermelha pego o busão para ir pro trampo”* (Roberto, 17 anos). Assim, tem que fazer um trajeto bem maior e, portanto, acordar mais cedo.

Roberto tem uma circulação inicial atrelada ao esporte e à escola, sendo que participar do projeto possibilita muito encontros e descobertas. Com o trabalho, isso também passa a acontecer, mas de modo menos prazeroso, pois Roberto sente que está sobrecarregado, o que intensifica-se com as dificuldades de se locomover. Para mais, ele teve que sair da escola da qual gostava bastante.

#### **4.1.1 Abrindo questões dos sujeitos-coletivos**

Nas narrativas dos sujeitos-singulares, alguns pontos chamam à atenção o processo de circulação (e não circulação) cotidiana dos jovens, como:

- a) a ausência de transporte e dinheiro como limitador da circulação, tal como a autoridade dos pais ou responsáveis;
- b) a escola como equipamento central na vida desses jovens-adolescentes, fomentando o ir e vir;

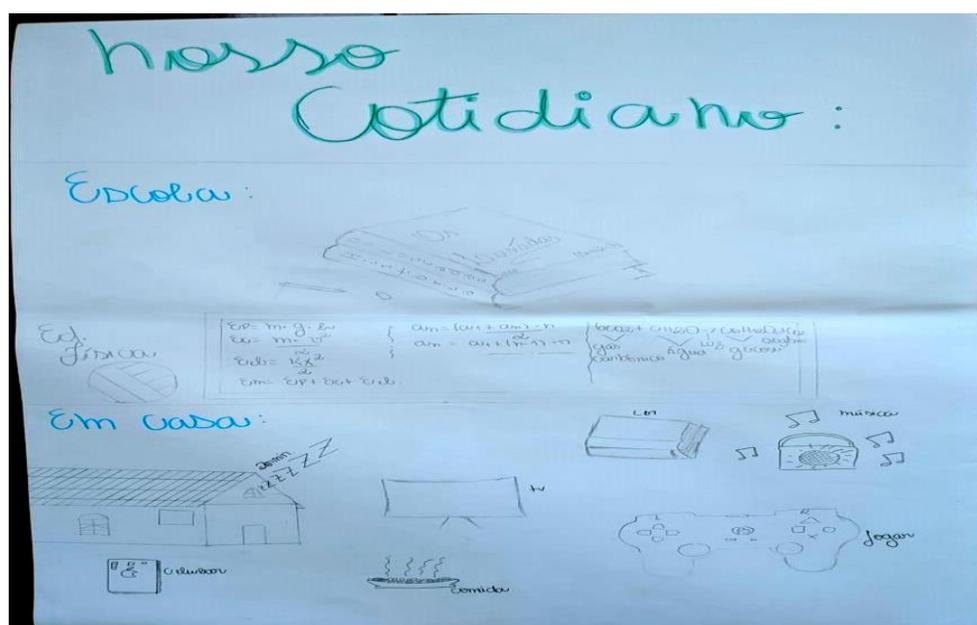
- c) a centralidade do *circular online*;
- d) as ausências de possibilidades/oportunidades e serviços no espaço rural;
- e) marcadores sociais outros, como o de gênero e raça, enquanto limitadores do circular, para além da classe e território;
- f) as estratégias de subversão cotidiana para circular e experimentar, ampliando as vivências;
- g) o lugar da cidade como centralizadora de equipamentos sociais públicos e privados, sendo produtora de circulação, como ir para cursos, projetos, praças, cinema etc., bem como dos demais serviços, como banco, mercado, lojas.

Assim, esses aspectos serão colocados e melhor discutidos no próximo tópico, para se pensar essas questões que aparecem também nas narrativas dos sujeitos-coletivos.

#### 4.2 Os sujeitos-coletivos e a circulação (e não-circulação) cotidiana

Uma das oficinas importantes para compreender a circulação cotidiana dos jovens foi a *Oficina Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia*, na qual foram realizadas, pelos sujeitos envolvidos, *produções livres sobre o cotidiano (paródias, quadrinhos, desenhos, etc.)*. Seguem exemplos desses produtos abaixo:

**Foto 24 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 1º ano - 13/05/2019.**



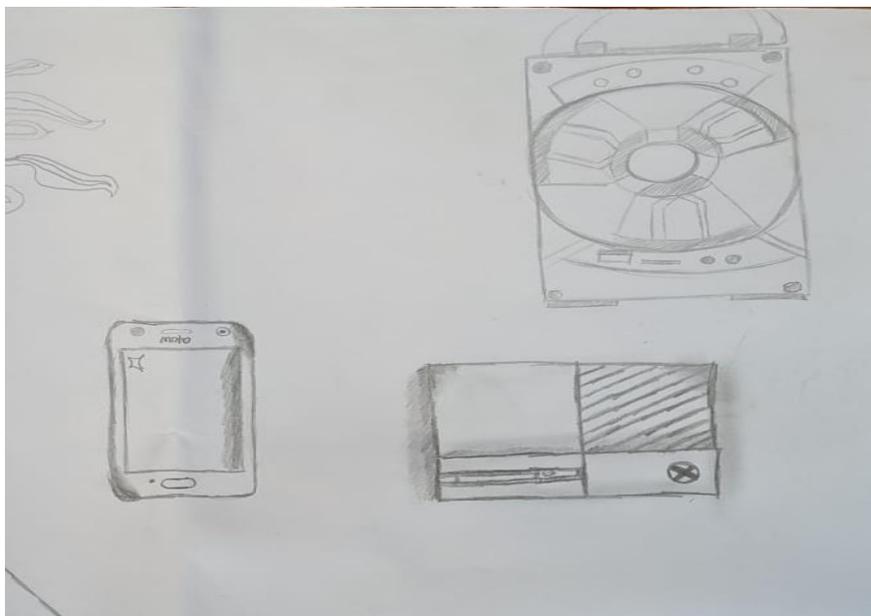
Fonte: Acervo do autor.

**Foto 25 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana –  
conhecendo o seu dia a dia, com 3ºano - 29/04/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

**Foto 26 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana –  
conhecendo o seu dia a dia, com 1ºano - 13/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

Os jovens, quando falam sobre seus cotidianos, trazem múltiplas e diversas atividades que realizam e, em suas narrativas, o ir à escola, como visto nas histórias

singulares-coletivas, foi um elemento central, tendo em vista a importância e o tempo que esse lugar toma em suas vidas, como pode ser observado nas atividades das fotos acima, em que mostra-se um equipamento nuclear de produção de *circulação dos jovens, no ir e vir para e da escola*. Isso reafirma o lugar basilar da escola na vida e na fase da vida das juventudes (DAYRELL, 2012; SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2017) e, especificamente, para esses jovens aqui estudados.

Compreende-se que a relação com a escola como espaço que produz o encontro com os outros, os afetos, as sociabilidades, as trocas, as paqueras/namoros, o usar a quadra para jogar futebol, o usar a internet e o gozo de algumas dimensões da vida, como estabelece Manacorda (2007).

Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1121) afirma que “no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares”. Isso também é percebido no que diz respeito aos jovens pobres e rurais, enquanto postos no lugar de circulação, e, logo, de trocas sociais. Dado que esses jovens vivem muito distantes uns dos outros, e demais dificuldades de transporte e renda dificultam visitar os amigos fora da escola. Essas questões podem ser vistas nas Notas de Campo abaixo (28, 29, 30 e 31).

**Nota de Campo 28 – 18/03/2019**

Durante a oficina, o professor começou a conversar comigo, reclamando sobre o comportamento dos jovens na sala de aula, caracterizando-os como muito bagunceiros. O professor então diz: “a escola vira para eles uma baladinha”.

**Nota de Campo 29 – 18/11/2019**

Na sala do 3º ano, conversei com um casal de namorados que estava preocupado com o fim do Ensino Médio, pois se via todos os dias e agora estava perguntando-se como e onde iriam se ver.

**Nota de Campo 30 – 22/04/2019**

No debate sobre a escola como espaço que ajuda a construir a identidade, um grupo de jovens coloca que a escola é mais uma “fuga do tédio”, para “não ficar em casa dormindo” e “encontrar os amigos”.

Outros jovens enfatizam que a escola é um espaço para encontrar amigos, pois “não conseguem sair para outros lugares muitas vezes”.

E outro grupo, de meninas, diz que estuda junto desde o ensino fundamental, mas que conseguiu encontrar-se fora da escola apenas uma vez.

**Nota de Campo 31 – 08/10/2019**

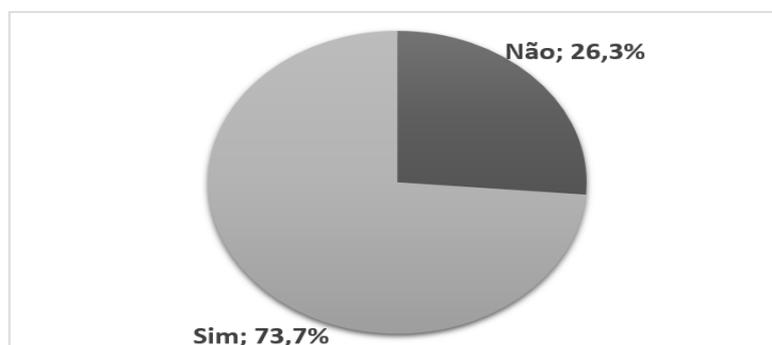
Uma jovem coloca que na Vila não há amigos, ficando mais em casa. Pontua, então: “Só tenho elas [aponta para as duas amigas do lado] como amigas, mas uma mora onde o judas perdeu as botas e outra onde perdeu as calças”. Relatando que isso dificuldade que elas encontrem-se fora da escola.

Assim, a escola vira uma *baladinha*, colocada no sentido negativo pelo professor, mas é entendida aqui como fundamental para a diversão cotidiana dos jovens, visto que a “escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos” (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Sabe-se que é um desafio também empreendido pela escola reconfigurar as normas e regras em consonância com essas necessidades juvenis, como visto na Nota de Campo 28. Muitos, por exemplo, reclamam com insatisfação por haver poucas festas na escola, principalmente focalizadas para eles. A escola, no ano de 2019, fez a festa junina, porém percebeu-se, durante a pesquisa, que essa atividade se voltava muitas vezes mais para o Ensino Fundamental do que para o Ensino Médio. Os jovens colocam que a escola poderia ter mais espaço de “distração”.

Esses processos que os jovens anunciam refletem a “tensão crescente na instituição escolar. Submetidas aos processos de socialização contemporâneos, as novas gerações desenvolvem modos de ser que não correspondem diretamente ao modelo escolar da modernidade – racional, planejada, previsível” (LEÃO, 2018, p. 13). Os jovens então questionam a todo o momento o lugar dessa escola em sua experiência cotidiana, reivindicando outros lugares que ela pode ocupar.

**Gráfico 13 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você vai para escola para encontrar seus amigos?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Como pode ser visto no Gráfico 13, 73,7% (56) dos jovens apontam que, entre outras coisas, vão para escola encontrar os amigos. Como afirma Pereira e Lopes (2016, p. 204-205), a escola “é vista como um espaço de sociabilidade, de convivência, de divertimento”.

Mesmo que alguns jovens apontassem que não viam tantos sentidos em estar na escola, esse espaço como “fuga” para a sociabilidade e lazer sempre foi colocado, às vezes mais reconhecido por isso do que como espaço de saber ou aprender conteúdos, o que é constatado também em pesquisa de Alves (2015) com jovens rurais.

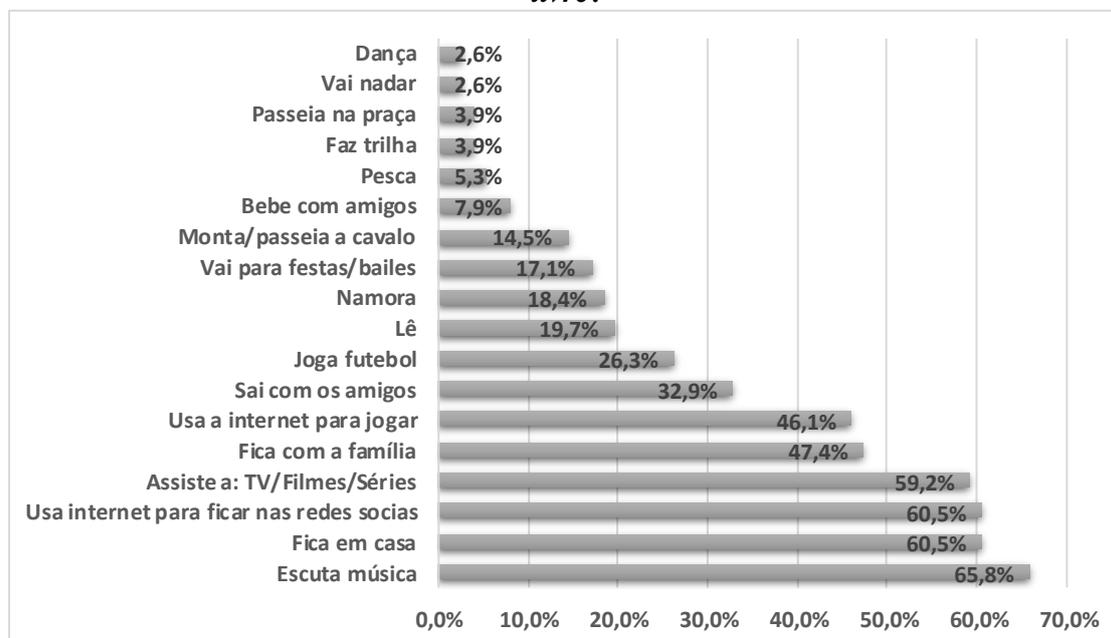
Ainda sobre isso, entende-se que “as motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais” (LEÃO, 2011, p.107), que afetam os jovens rurais pesquisados, como a ausência de outros equipamentos para a sociabilidade/encontro para além da escola e questões da própria vivência da juventude como um momento de busca por diversão, relação e experiências – *que impõem um circular restrito, por vezes, a escola.*

Alguns sujeitos sinalizam a escola como um espaço que traz conhecimento, não necessariamente do conteúdo, mas “cultura”, “gírias”, “onde você aprende a viver com o diferente”. Legitima-se, então, o fato de que esses sentidos positivos compõem suas vidas.

Todavia, em um cenário heterogêneo, os jovens também colocam que a escola, muitas vezes, é chata, posto que alguns sentem que “ficam trancados”, por não poderem sair na hora que querem, aspectos que vão ser trabalhados posteriormente.

Essa circulação na escola, para muitos jovens, não é um processo fácil, pois muitos precisam acordar às 5 horas da manhã para prepararem-se para pegar o ônibus da escola.

**Gráfico 14 - Respostas dos jovens para a pergunta: *O que você faz no seu tempo livre?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via Questionário.

Para além da escola, os jovens percorrem como mais presentes em suas vidas atividades cotidianas de não-circulação, realizadas em casa, como ficar no celular, escutar músicas, jogar *vídeo-game*, comer, dormir, ler, entre outras coisas que são atividades estruturantes no cotidiano deles. Com o objetivo de melhor entender isso, foi questionado, junto aos jovens, o que eles fazem no *tempo livre* (Gráfico 14).

Vê-se, então, que (no Gráfico 14): a maioria dos jovens, 65,8% (50), em seus tempos livres *escutam músicas*; 60,5% (46) *ficam em casa*; 60,5% (46) *ficam nas redes sociais* e 59,2% (45) *assistem TV/Filmes/Séries*. Assim, as atividades que não necessitam o circular são mais presentes entre os jovens, sendo que eles fazem sozinhos, o que dialoga com a questão do isolamento trabalhado anteriormente.

Esses dados vão ao encontro do que foi identificado por Nodari et al. (2016), em estudos sobre os usos do tempo livre entre jovens de classes populares de Vitória – ES. Os autores constatam que as três atividades mais realizadas pelos jovens envolvem navegar na internet, assistir TV e ouvir ou tocar músicas. Tais atividades são mais

possíveis de serem realizadas em casa, atreladas ao cotidiano de sujeitos que têm mais dificuldades de circular, sobretudo, pelas restrições financeiras e de mobilidade.

Porém, Nodari et al. (2016) afirmam também que estar em casa é importante na realização de atividades de suporte aos processos de sociabilidade, produzindo repertórios e prazeres. A exemplo, o lugar do *escutar músicas* para os jovens pesquisados, como pode ser visto na Nota de Campo 32 abaixo, é importante para viver a condição juvenil nos processos de identificação com gêneros musicais mais contemporâneos e difundidos entre os jovens, importante para a sociabilidade juvenil, como coloca Dayrell (2002). Destarte, é relevante aos processos de resgate de gêneros musicais mais tradicionais, como o sertanejo raiz, que aproxima-se de um elemento mais familiar. Os jovens, em casa, cotidianamente, negociam com os pais as formas de escutar o funk, no caso, escutando somente com fones de ouvido, ou quando os pais não estão em casa e insistindo para que os pais passem a desmistificar esse gênero musical.

Ademais, esse aspecto mostra como os jovens rurais estão imersos nas culturas juvenis das novas ruralidades, que perpassam o funk (DAYRELL, 2012), por exemplo, mas ao mesmo tempo, também estão implicadas no sertanejo raiz, que remonta o tradicional, o velho rural e os vínculos familiares.

**Nota de Campo 32 – 08/04/2019**

Na atividade, um dos temas que surgiu foi a música, algo muito presente nas narrativas dos jovens. Eles apontam que gostam de diversos tipos de música, como rock, pop, rap, hip-hop, gospel, mas principalmente, sertanejo raiz, contemporâneo e funk.

Um grupo de jovens diz, por exemplo, que gostar de sertanejo raiz tem a ver com os pais, pois escutam juntos. Mas o funk tem a ver com os amigos e a escola. Sobre o funk, uma jovem coloca: “nossos pais não entendem nossos gostos”. Um diz que quando coloca funk a mãe logo grita: “tira esse funk, coloca sertanejo”.

O funk sempre está muito presente quando os jovens colocam a diversão com amigos, na escola, com outros jovens, e o sertanejo mais atrelado aos momentos com a família.

As atividades (fotos 27, 28 e 29) reafirmam como esses elementos do tempo livre são importantes para a constituição dos jovens.

**Foto 27 e 28 - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade – debate em grupos - 15/04/2019.**



Fonte: Acervo do Autor.

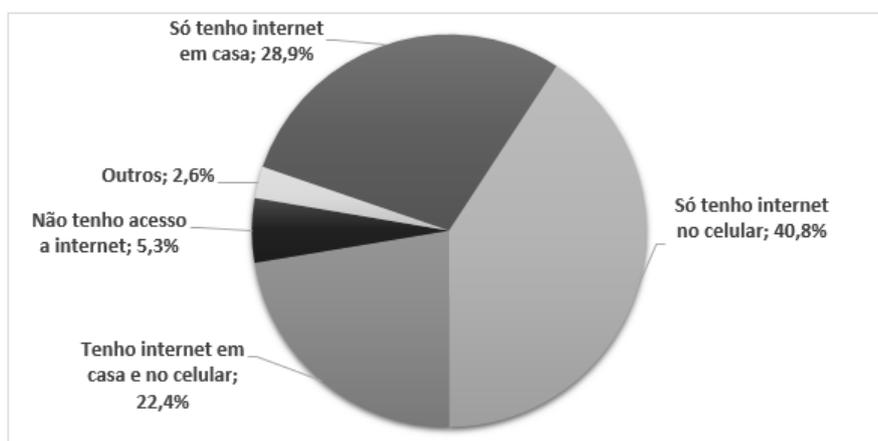
**Foto 29 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 3ºano - 29/04/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

A relação do que se chama aqui de *um circular online*, é presente constantemente no cotidiano dos jovens, compreendendo que nesse contexto “a internet se torna criadora de um vínculo essencial entre as pessoas e os territórios, assim como uma difusora cultural” (CHAUVEAU; STROPASOLAS, 2016, p. 135). Constatou-se que os jovens a utilizam para: conversar com os amigos (que eles encontram somente na escola), conhecer novas pessoas (uma demanda colocada por eles constantemente), acessar ídolos e músicas diversas, ter informações múltiplas, ver vídeos sobre diversos conteúdos, fazer vídeo-chamada com amigos etc. Esse espaço faz-se importante, mesmo com suas limitações e insuficiência frente à necessidade de circular concretamente.

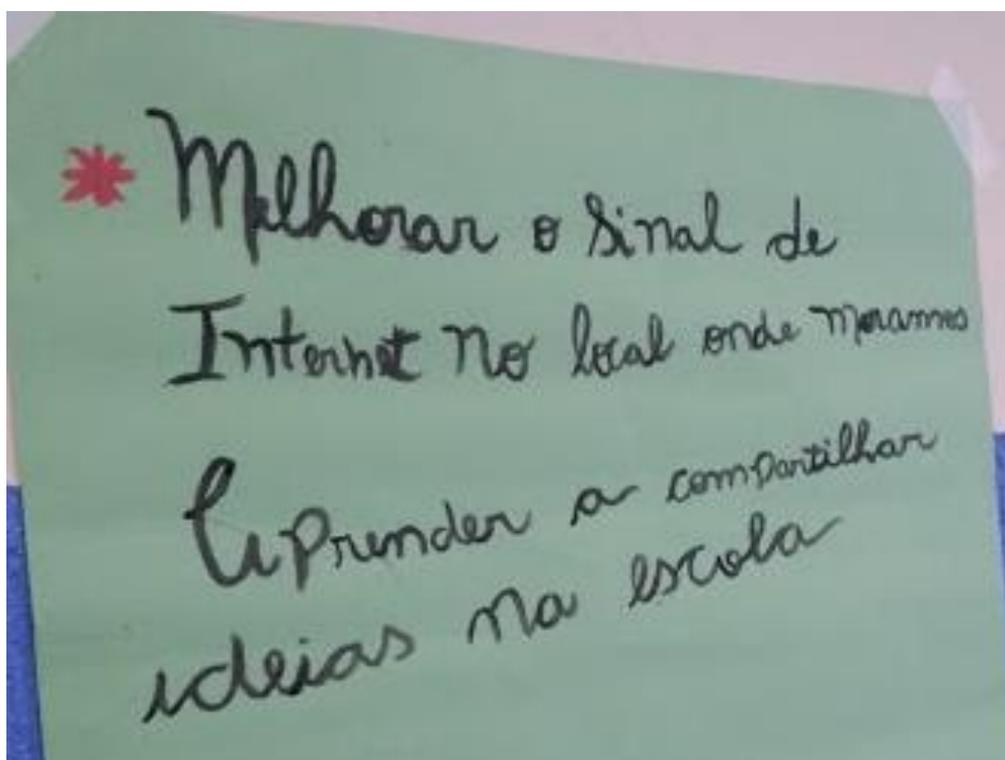
**Gráfico 15 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Como você tem acesso à internet?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Sobre o acesso à internet (Gráfico 15), identifica-se que a maioria dos jovens tem acesso (94,7% - 72), porém, um grande número (40,8% - 31) tem *apenas* pelo celular, ou seja, via *Rede de Dados Móveis*, não tendo internet em casa. Evidencia-se, então, que apesar da maioria ter, nem todos acessam com a mesma qualidade. Inclusive, eles reivindicam melhor sinal de internet como uma demanda que melhoraria seus cotidianos (Foto 30). Alguns afirmavam que deveria ser um *direito social*, tendo em vista que em muitos lugares a internet não tem tanta estabilidade, o que configura o acesso desigual.

**Foto 30 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 1º ano - 03/06/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

Os jovens usam a internet na escola também, inclusive, como uma das estratégias para poupar a *Rede de Dados Móveis* e economizar sua internet e créditos, *hackearam* a internet sem fio da escola, que é proibida ao acesso de alunos. Desta forma, vê-se que os jovens formulam estratégias de romper essa proibição, tendo em vista a regra imposta, sendo a escola um dos lugares de circulação para acessar a internet, sobretudo, coletivamente, junto aos colegas, jogando em grupo *online*, compartilhando músicas, entre outras coisas. Mais uma vez, torna-se um desafio para a escola lidar com essas questões.

Seguindo por essa linha, os jovens colocam que, por vezes, têm dificuldade de dialogar com a escola, de serem ouvidos, dado o impedimento da equipe em acolher e a própria dificuldade dos jovens em se organizarem coletivamente para apuração de tal questão: como, por exemplo, reivindicar à instituição o uso livre de internet. Em relação a isso, é interessante que uma das reivindicações dos jovens (Foto 30) é o aprender a *compartilhar ideias na escola*, seja com os outros jovens, seja com a equipe escolar.

Na Foto 31, abaixo, mostra-se o cotidiano de um dos jovens em uma tirinha de quadrinhos que ele desenhou. Ele coloca alguns elementos importantes: o primeiro é ele na escola, onde está ele com sua namorada, como primeira atividade do dia; depois, é ele utilizando a internet; em seguida, ele desenha uma imagem da sua casa na fazenda (remetendo a ida dele para casa depois da escola); posteriormente, é ele no caminho para a cidade, indo para o mercado; e, por fim, uma imagem dele entrando no mercado.

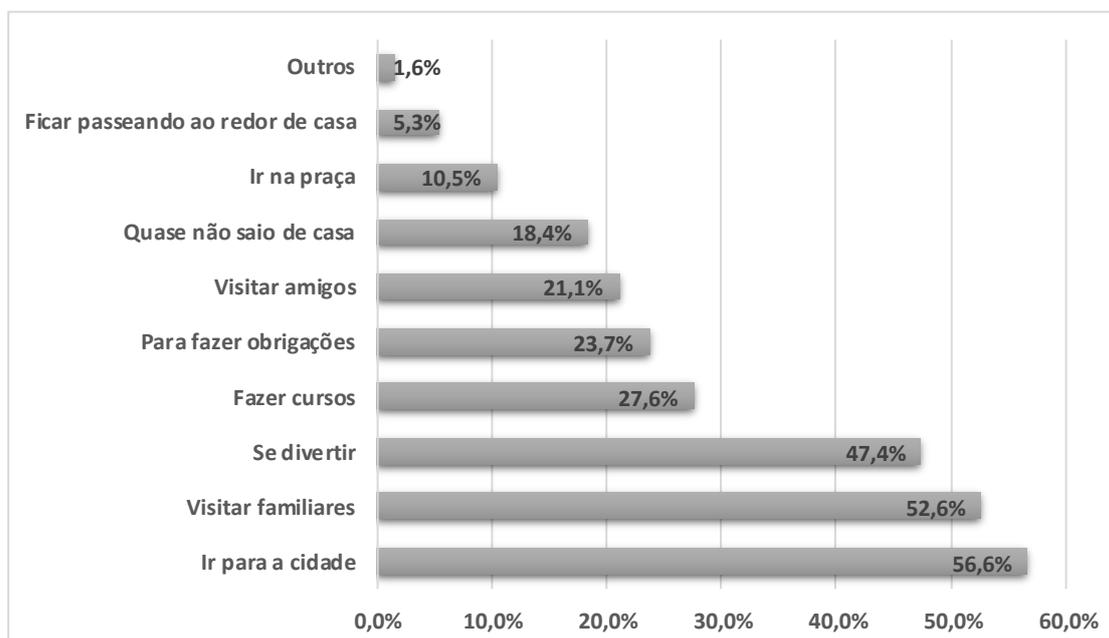
**Foto 31 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 2º ano - 06/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

Partindo dessa foto, ainda com objetivo de verificar de forma mais aprofundada os aspectos da circulação cotidiana mais ampla e concreta, buscou-se questionar os motivos que mais levam os jovens a *saírem de casa, para além de ir diariamente para a escola* (Gráfico 16).

**Gráfico 16 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Quando sai de casa, você sai MAIS para?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Dentre as coisas que os jovens mais saem para fazer, em destaque, são (Gráfico 16): 56,6% (43) saem para *ir para a cidade*; 52,6% (40) para *visitar familiares*; e 47,4% (36) para *se divertirem*.

Em relação a *ir para a cidade*, é um aspecto frequente nas narrativas, como já colocado anteriormente nesse estudo, o fato da cidade ser o *lócus* privilegiado dentro da organização social que reúne mais serviços públicos e privados, trazendo maior possibilidade dos jovens acessarem serviços de saúde, assistência social, mercados, bancos, lojas de roupa e calçado, fazer cursos, fazer escolinha de futebol, frequentar espaços de lazer, entre outras coisas, mesmo que algumas dessas coisas não sejam realizadas com tanta frequência. O mundo rural, pelo desejo e muitas vezes pela necessidade, amplia-se ao mundo urbano para acessar recursos essenciais (STROPASOLAS, 2002). Como destaca Wanderley (1997, p. 3): “a vida desta população rural depende, portanto, direta e intensamente do núcleo urbano que a congrega, para o exercício de diversas funções e o atendimento de diversas necessidades econômicas e sociais”.

Muitos jovens vão para *visitar familiares*, sendo a família, então, muito presente na vida deles. Segundo Abramo (2016), entende-se que as fases da vida desses jovens estavam em um período no qual a família é basilar, sobretudo, para dar sustentação para uma possível futura independência. Contudo, a relevância se dá também pelas

dinâmicas baseadas na proximidade, convivência e apoio em momentos difíceis, como foi constatado no estudo de Alves (2015). Logo, visitar a família era a atividade de fins de semana mais realizada e na narrativa dos jovens isso aparecia como momentos de prazer e, contraditoriamente, como momento de tédio (Nota de Campo 33), pois tinha certa obrigação imposta pelos pais para que os filhos visitassem a família maior (avôs, tios, tias, entre outros).

Alguns jovens iam visitar os familiares na cidade e passavam o final de semana, justificando como momentos para se divertir, sair, ver o movimento, lanchar, dar *rolês* e mais, como pode ser visto na Nota de Campo 33 e 34.

**Notas de Campo 33 – 13/05/2010**

Os jovens acabam dizendo que gostam de estar com a família, fazer churrasco no final de semana, reunir todo mundo. Mas enfatizam que “às vezes isso cansa”, questionando que poderiam fazer outras coisas com outras pessoas.

**Notas de Campo 34 – 15/05/2019**

Uma jovem diz que mora no assentamento, mas que vive indo ao Antenor Garcia (bairro periférico da cidade), onde mora sua prima (com a família).

Quando a jovem falou do Antenor Garcia, todos os outros riem e comentam que lá era uma favela. A jovem diz que lá vai para as sociais, sai para comer e fica na frente da casa vendo o movimento.

Destaca-se que apesar de muitas atividades de diversão ocorrerem em casa, como escutar músicas, ver TV e mexer na internet, os jovens apontam *se divertirem* como um dos motivos para sair mais de casa. Alguns exemplos desses momentos, podem ser vistos também nas Notas de Campo 33 e 34, como a diversão em família. Além disso, como na Nota de Campo 35, mostra-se que há momentos de diversão que pressupõem uma circulação mais ampla, mas que não são muito frequentes.

**Nota de Campo 35 – 13/05/2019**

Quando questiono sobre a diversão, um grupo de amigas dizem que uma vez saíram para comemorar o aniversário de uma delas na cidade (foram passear, andar pelas lojas e comer). As limitações de transporte e dinheiro foram os principais obstáculos colocados para que isso nunca mais acontecesse novamente.

Observa-se que os jovens da Vila conseguem às vezes marcar alguns encontros, para ficarem conversando e “beberem um guaraná” na rua. Outros também colocam que

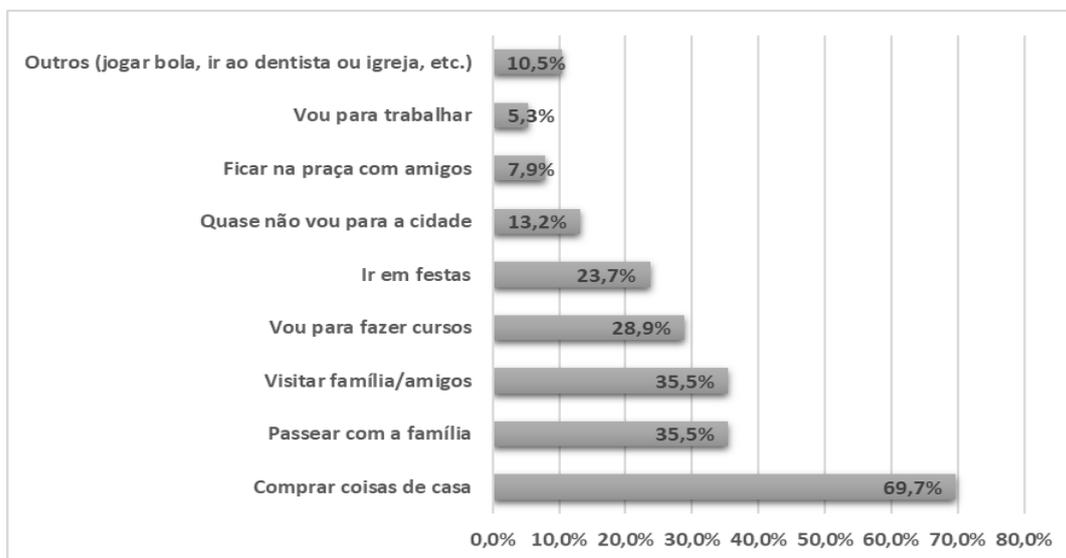
vão para a cidade para ficar na casa de familiares, e mais raramente para ir à praça ou eventos da cidade. Isso pode ser visto na Nota de Campo 36, sobre o carnaval<sup>21</sup>. Afirma-se que algumas formas de diversão soam como estratégias de resistência ao circular limitado/restrito, sendo manhas para experimentar outras possibilidades de sociabilidade cotidiana.

**Nota de Campo 36 – 25/03/2019**

Conversando sobre diversão os jovens colocam muitas coisas relacionadas a escola, como beber escondido, paquerar. Um grupo coloca também que foi no “carnaval da cidade” daquele ano, relatam que foi bom, mas que teve confusão e acabou muito rápido. Pois, a polícia chegou para dispersar as pessoas com *spray de pimenta*.

Ademais, alguns jovens, como já colocado, saem para pescar, nadar, andar a cavalo, entre outras coisas, atividades também mais raras. Assim, identifica-se uma circulação central com a cidade, focalizada na visita à família e em alguns movimentos para diversão.

**Gráfico 17 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você vai para a cidade para fazer o que?***



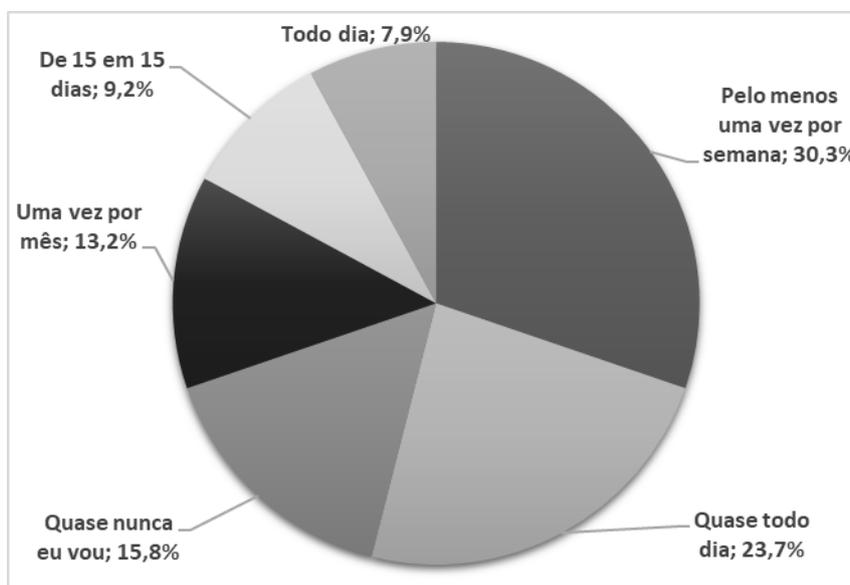
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

<sup>21</sup> Esse episódio aconteceu no carnaval de São Carlos de 2019. Com a justificativa da aglomeração de pessoas na rua sem autorização da prefeitura, a polícia chegou para dispersar as pessoas com *spray de pimenta*.

Em consonância com esses debates, o Gráfico 17 expõe algumas questões, como que 69,7% (53) dos jovens precisam ir para a cidade para *comprar coisas de casa*. Associada com outros dados, há a utilização de serviços como o de supermercados, visto que alguns jovens colocam que os mercados menores da Vila, por exemplo, têm preços mais caros, motivo para irem aos maiores, na cidade, diante da ausência de tais no território rural. Outro dado aparente é *passar com a família* (35,5% - 27), muito atrelado ao *visitar a família/amigos* (35,5% - 27), pois muitas vezes os jovens dizem que vão para a cidade com os pais para esses resolverem algo (no banco, por exemplo) enquanto eles aproveitam para passear, “comer um salgado” e fazer as compras no mercado.

O visitar amigos está atrelado a visitas de amigos antigos (para os jovens que mudaram da cidade para as fazendas), de amigos que mudaram-se para a cidade, ou de amigos vizinhos dos familiares que costumam visitar. Porém, isso não foi identificado com muita frequência em outras narrativas.

**Gráfico 18 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você vai para a cidade com que frequência?***

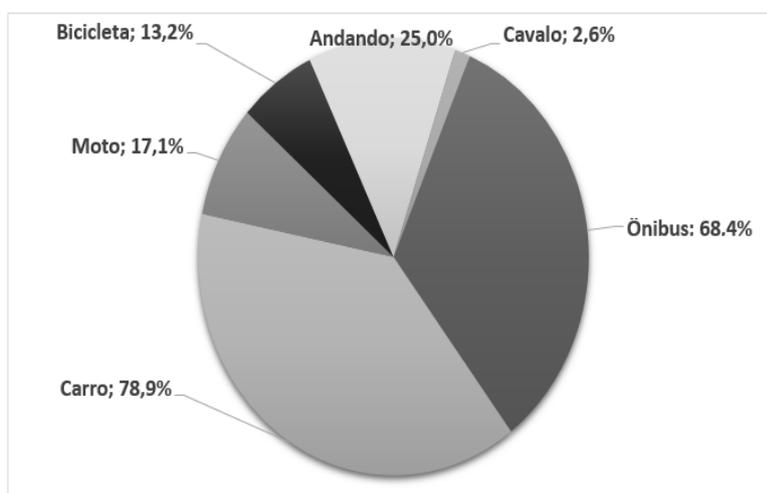


Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Ainda sobre a relação com a cidade (Gráfico 18) identificou-se que a maioria dos jovens, 30,3% (23), vai para a cidade *pelos menos uma vez por semana*; 23,7% (18), *quase todo dia*; 13,2% (10) *uma vez por mês*; 9,2% (7) *de 15 em 15 dias*; e, 7,9% (6)

*todo dia*. Apenas 15,8% (12), *quase nunca vão*, corroborando com a reflexão sobre a estreita relação com a cidade, a partir dos usos dos serviços e visitas às pessoas.

**Gráfico 19 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Para sair de casa e ir para outros lugares, você vai como?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Partindo para os veículos de locomoção, tem-se que 78,9% (60) dos jovens utilizam carro e 68,4% (52) ônibus. O carro, em muitos diálogos, até para os mais vulneráveis economicamente, é colocado como condição para morar no lugar que vivem, justificando que seria impossível sair dali para qualquer coisa se não tivessem carro, dado o precário acesso ao ônibus. Desta maneira, ter um carro, mesmo em condições precárias, passa a ser uma prioridade. Muitas vezes o carro é de terceiros, que ajudam com carona, emprestando etc., como posto na Nota de Campo 37, abaixo:

**Nota de Campo 37 – 25/03/2019**

Uma jovem que mora no assentamento diz que tem parentes que moram no Antenor Garcia (bairro urbano periférico da cidade), e que de vez em quando vai para as “sociais” de lá. Algumas vezes, a mãe a leva de carro, mas quando não é possível, ela pede para o namorado da amiga levar.

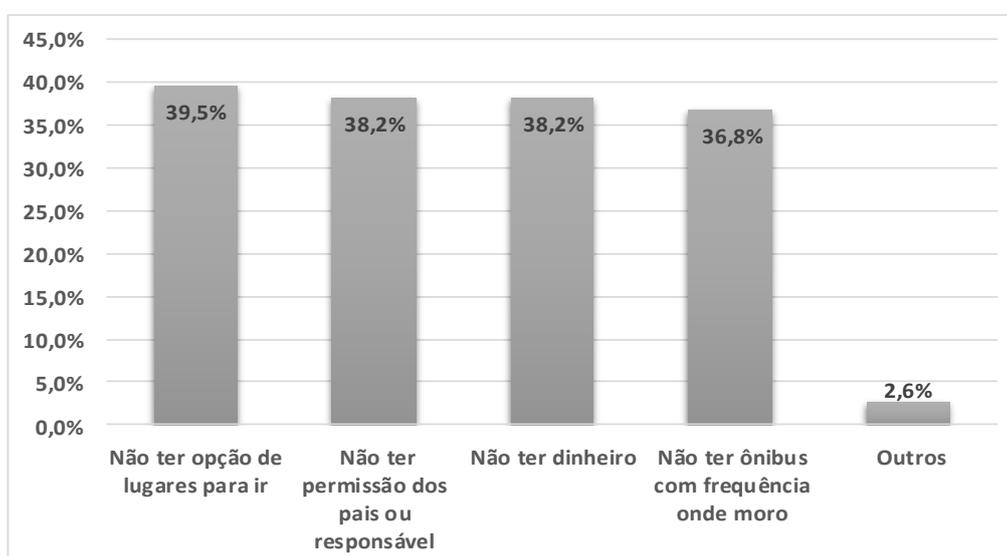
A partir disso, entende-se que para todos os jovens é difícil a circulação, porém, aos que possuem carro, esse processo é facilitado em alguns momentos, mas em outros não, pois muitas vezes não há uma pessoa com habilitação de motorista para dirigir ou os pais usam o carro para trabalhar, precisando então de outras formas para locomoção.

Para os jovens que têm apenas o ônibus como opção, esse processo mostra-se mais agravante em suas possibilidades, tendo maior limitação para outras vivências de participação social e cotidiana, ultrapassando o cumprimento de tarefas obrigatórias na cidade, como pode ser percebido na Nota de Campo 38:

**Nota de Campo 38 – 02/09/2019**

Uma jovem que mora no 29 (bairro rural), no debate sobre direitos e cidadania, coloca: “Eu não tenho direito nenhum, principalmente de lazer, lá no 29 não passa ônibus e a gente não tem carro. Só carona, mas eu não pego carona para a cidade só para ir me divertir”.

**Gráfico 20 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Quais são as maiores dificuldades que você tem para circular?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Em relação ao número de jovens que colocam as maiores dificuldades (Gráfico 20) para circular, tem-se respectivamente: 39,5% (30) em *não ter opções de lugares para ir*; 38,2% (29) em *não ter permissão dos pais ou responsável*; 38,2% (29) em *não ter dinheiro*; e 36,8% (28) em *não ter ônibus com frequência onde mora*.

A queixa sobre o restrito número de lugares para ir foi um aspecto que ficou evidente em diversos trechos desse trabalho, por conta da carência de espaços de lazer e de encontro que os jovens demandam. Da mesma forma que a ausência de ônibus, com frequência, impede que cheguem em alguns territórios, e igualmente a insuficiência de dinheiro . Foram aspectos estruturantes nessa dinâmica de viver no rural e circular a

partir dele. Todavia, a questão da *não permissão dos pais e responsável* destacou-se nesse momento.

Em relação à autoridade dos pais como impedimento para sair, Chauveau e Stropasolas (2016, p. 132), em pesquisa com jovens rurais de Santa Catarina, colocam que “as dimensões de subordinação [aos pais], dependência moral e simbólica, falta de autonomia e falta de liberdade de circulação (especialmente para as moças), dificultam a possibilidade de um ‘tempo livre’ no campo”. Essas questões podem ser revistas na Nota de Campo 39, abaixo:

**Nota de Campo 39 – 27/05/2019**

No processo de construção dos cartazes, os jovens debatem que queriam mais liberdade, associando isso a ter ônibus e mais dinheiro, mas um grupo também pontua que, na verdade, não sai porque os pais não deixam.

Um menino diz: “Minha mãe me impede de sair quando eu quero, quando eu não quero ela me manda sair para pagar conta. Mas quando eu vou pagar conta eu enrolo na cidade, saio 9h e só chego 14h, para aproveitar.”

Apesar da fala do rapaz, percebe-se que essa reclamação é mais pontuada pelas garotas, que reclamam que falta, para andarem mais, a “liberdade dos pais e dinheiro”.

A questão do dinheiro é central por esses jovens serem pobres, mas também por dependerem dos pais, portanto, se esses não querem que eles saiam, não dão o dinheiro necessário, mesmo que às vezes o tenha. Defronte disso, alguns jovens acabam planejando uma forma de ultrapassar esses limites, como é visto na narrativa do menino acima, que *enrola na cidade para aproveitar mais*.

Por esse ângulo, alguns jovens colocam que queriam ser mais ouvidos pelos pais, no sentido de conseguir negociar melhor essa relação, mas muitos esbarram na hierarquia *adulto - jovem e pais – filhos*, conforme expresso nas Notas de Campo 40 e 41:

**Nota de Campo 40 – 20/05/2019**

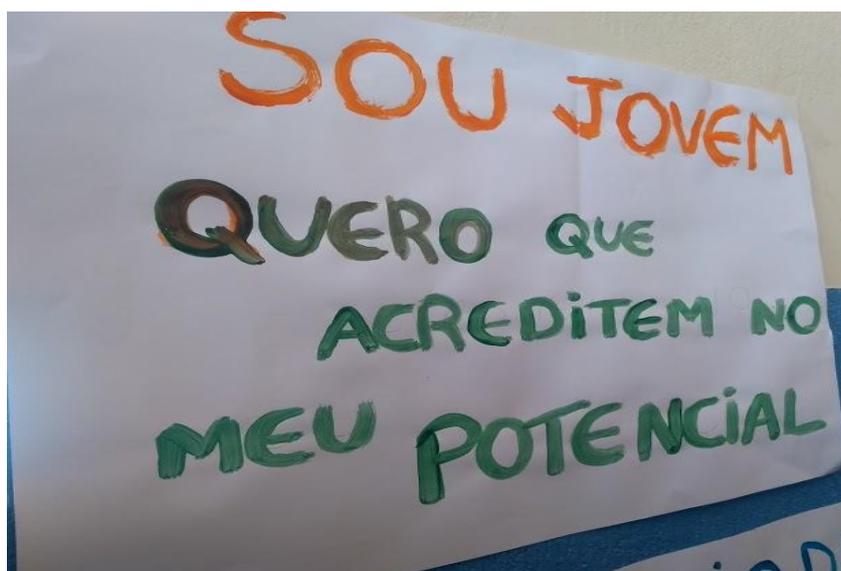
Os jovens colocaram que gostariam de ser mais ouvidos, inclusive pelos pais. Uma jovem então pontua que: “As pessoas acham que a gente não pode achar nada, pois não sabe de nada, não viveu o suficiente, não tem experiência”. Uma das garotas coloca que sua mãe, por exemplo, não escuta o que ela tem para dizer.

**Nota de Campo 41 – 03/06/2019**

Em um grupo, os jovens comentam que queriam ser mais escutados, uma jovem diz: “os adultos, principalmente, acham que a gente não sabe de nada, não tem direito de reclamar. Isso acontece lá em casa direto, eu vou falar e fico falando sozinha, pois eles acham que a gente não sabe nada, que temos que viver mais”.

Da mesma maneira que Carneiro (2007b, p. 77-78), conclui-se que há “uma relação de ambiguidade do jovem em relação à família: ao mesmo tempo que ela representa um espaço de proteção, de conforto e enraizamento social, é também um espaço onde se vivencia restrições [...] à realização de seus desejos”.

**Foto 32 - Atividade realizada durante a Oficina Reinvidicações para o cotidiano – o que eu gostaria que mudasse? Com 3º ano - 20/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

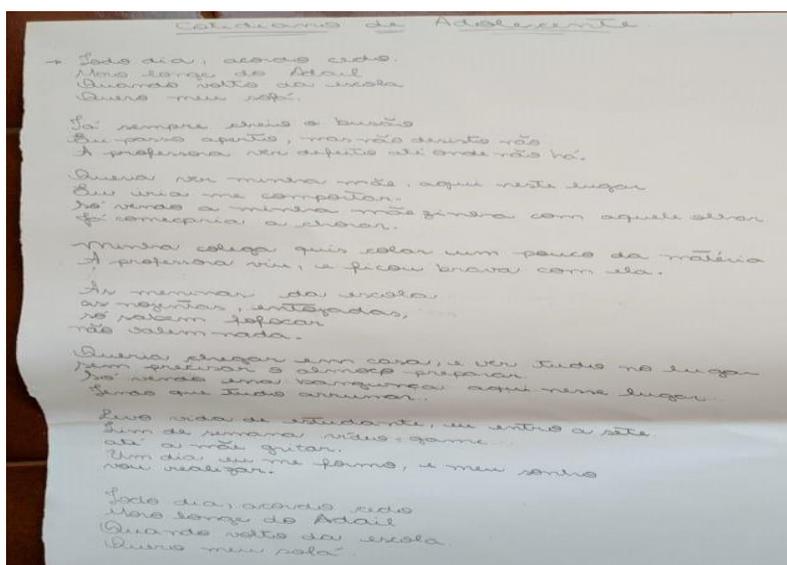
Essa questão foi muito discutida no processo de construção do cartaz acima (Foto 32), em que os jovens reivindicam que reconheçam seu potencial de opinar, decidir, negociar, inclusive, no processo de circulação.

Como destaca Chauveau e Stropasolas (2016), essa questão impõe-se especialmente para as meninas, aspecto que identificamos nesse estudo. A partir das narrativas, observou-se que as meninas ficam mais em casa e têm menos autonomia para circular, por motivos que rodeiam o machismo e sexismo que marcam o *ser garota/mulher associado aos preceitos culturais e morais das normas de gênero*

(FRASER, 2006). Assim, coloca-se como necessário preservar *o lugar de boa moça na sociedade (com fragilidade, com sensibilidade, caseira, estudiosa)*, para não serem alvos de fofocas e ficarem “mal faladas” na comunidade. Além disso, muitas meninas relatam que os pais têm medo que elas saiam sozinhas, por isso saem menos, aspecto que não foi percebido com os meninos.

Como pode ser visto na Atividade abaixo (Foto 33), na parte em destaque da Paródia que um grupo fez da música *Vida de Empreguete* (do grupo musical Empreguetes), muitas vezes as meninas ficam encarregadas pelo trabalho doméstico pela tarde (preparar almoço, limpar a casa), tomando uma parte do período do *tempo livre*, momento que muitos meninos descrevem que usam mais para jogar, descansar ou fazer outros trabalhos não relacionados ao doméstico. Quem construiu a Paródia em questão foi um grupo de meninas e meninos, porém, no trecho destaca-se essa questão foi colocada principalmente pelas meninas.

**Foto 33 - Atividade realizada durante Oficina com o tema Vida Cotidiana – conhecendo o seu dia a dia, com 2º ano - 06/05/2019.**



Fonte: Acervo do autor.

**Legenda da Paródia:**

Cotidiano de Adolescente

Todo dia acordo cedo  
 Moro longe do (Nome da escola)  
 Quando volto da escola  
 Quero meu sofá

Tá sempre cheio o ônibus  
 Eu passo apertado, mas não desisto não  
 A professora vê defeito até onde não há

Queria ver minha mãe aqui neste lugar  
Eu iria me comportar  
Só vendo a minha mãezinha com aquele olhar  
Já começaria a me comportar

Minha colega quis colar um pouco da matéria  
A professora viu e ficou brava com ela

As meninas da escola  
As nojentas, entoçadas  
Só sabem fofocar  
Não valem nada

**Queria chegar em casa e ver tudo no lugar  
Sem precisar o almoço preparar  
Só vendo essa bagunça aqui nesse lugar  
Tendo que arrumar...**

Levo vida de estudante, eu entro as sete  
Fim de semana videogame  
Até a minha mãe gritar  
Um dia eu me formo, e meu sonho vou realizar

Outras paródias trazem questões semelhantes, com trechos como: “Sempre cheia de lição. Mas passo pano, esfrego o chão. Minha mãe vê defeito até onde não há”. Diante disso, é também na escola, principal espaço de circulação e experimentação dos jovens, que as meninas têm suas possibilidades limitadas por julgamentos de seus colegas e professores, e pelos próprios impedimentos a vivenciar o esporte e utilizar as quadras nas aulas de Educação Física, por exemplo, o que é visualizado na Nota de Campo 42, salientando o marcador social de gênero como produtor de limitações nessa esfera da vida e colocando modos de injustiças de gênero (FRASER, 2006), produzidas pela divisão de trabalho e estereótipos, privando as meninas de certas vivências.

**Nota de Campo 42 – 08/04/2019**

No debate sobre identidade, ocorreu uma discussão sobre o impacto do gênero na vida de cada jovem. As meninas enfatizam que tem muita diferença entre ser mulher e homem. Dizem: “mulher é sempre julgada, não importa o que faça”.

Enfatizam também que não veem que há um julgamento diferente no espaço rural, relatando que: “Toda mulher é julgada independente do lugar”.

As jovens adentram o debate de como isso pode ser visto na escola: “Algumas meninas que são mais escandalosas [falam sobre vários assuntos, como sexo, brincam mais com os meninos, paqueram], falam algo e o professor logo diz ‘daqui uns dias vai estar com um filho’”.

Além disso, as meninas pontuam que sentem-se excluídas das aulas de Educação Física, posto que só tem espaço para os meninos jogarem futebol e basquete, e quando tem atividade só para as meninas, os meninos atrapalham (ficam *zoando*, entrando na quadra). Reclamam ainda que o professor não faz nada quanto a isso, concluindo: “A aula de Educação Física é como se fosse um intervalo para as meninas”.

Além disso, percebe-se que outros marcadores sociais, associados à classe e território, aparecem como destaque, bem como o marcador de raça, como descrito na Nota de Campo 43. Dadas as injustiças raciais, firmadas em uma estrutura de divisão do trabalho e de representações sociais racializadas, privilegia-se a população branca (FRASER, 2006), o que faz com que esses jovens vivenciem o racismo no circular. Em determinados momentos, ocorre de modo mais velado, mas em outros, de modo mais explícito, como ser impedido de frequentar espaços.

**Nota de Campo 43 – 25/11/2019**

Nas atividades, durante a dinâmica, alguns jovens negros apontavam como o racismo perpassavam suas vidas, na escola e fora dela. Colocando, por exemplo, que já foram impedidos de entrar em lugares públicos e que sentiram que era por serem negros.

Entende-se que são muitos os aspectos que reafirmam-se como impedimentos *do circular*, explorar e vivenciar os territórios. A partir da análise de Gottmann (1963), eles podem ser entendidos com um conjunto de sistemas que, estruturado a partir de uma questão histórica, política e cultural, consolida um *sistema de resistência ao movimento*, realizando a manutenção do *status quo* pautado nas desigualdades. Circular, então, ficaria condicionado e facilitado apenas para a manutenção da existência dos sujeitos como oprimidos, de forma *compulsória*, em oposição a uma circulação que traga o alargamento dos contextos e da vivência da autonomia de forma *emancipatória*, relacionados às questões de classe e território, mas também em intersecção com fatos de raça, gênero e sexualidade. Mas isso não acontece sem resistência e estratégias que os jovens formulam para romper com limitações e com esses condicionamentos, alargando seus repertórios de experimentação.

## **CAPÍTULO 5 - PROJETOS DE VIDA: O ANSEIO POR NOVOS REPERTÓRIOS**

Um tema caro ao presente trabalho foi compreender o conceito de “projeto de vida”, dadas as poucas clarezas sobre esse tema. Tal questionamento inicia-se pela diversidade de terminologias para se falar sobre “projeto de vida” dentro da literatura. Segundo Gobbo (2016) e Sousa e Alves (2019), em meio aos vários autores, têm-se colocado na literatura nacional as terminologias: plano de vida, projeto ou projetos de vida, projetos de futuro, projetos vitais, não havendo um consenso sobre a melhor terminologia ou forma de conceituar. Além disso, surge também um problema de tradução, pois em textos em língua inglesa utilizam a palavra “purpose” ou “life purpose” (categoria constituída pelo estudioso da psicologia moral William Damon) para falar dessa temática, que está mais atrelada ao campo da psicologia, e que é, majoritariamente, traduzido para o português como “projeto de vida ou vital”.

Assim, as definições de projetos de vida são múltiplas e alocadas em diversas perspectivas teóricas. Por isso, Sousa e Alves (2019) sinalizam que é um conceito em construção, entendendo, aqui, que esse conceito vem tornando-se cada vez mais complexo, a partir do momento que vem sendo incorporada nas políticas públicas, sobretudo da educação, o que posteriormente será discutido a partir da realidade em tela.

Aqui optou-se pela perspectiva colocada por Dayrell (2012), que entende os projetos de vida como ação de escolher os rumos da vida, que são mutáveis e dinâmicos e dependem diretamente do campo de possibilidade, ou seja, das condições sociais, econômicas, políticas, culturais, históricas e conjunturais que atravessam a vida dos jovens. Em consonância com Alves (2013), os projetos de vida não limitam-se apenas a questões que envolvem o tempo futuro, próximo ou distante, mas tratam-se de uma “perspectiva da narrativa biográfica, que envolve passado, presente e futuro” (ALVES, 2013, p. 137).

Nesse sentido, delinear as questões postas nos capítulos anteriores foi essencial, tendo em vista que os projetos estão relacionados com histórias de vida, identificações, circulação, relação com o território e com as instituições, bem como com as condições que desenham as vidas das garotas e garotos. Isto é, aspectos que também delineiam o campo de possibilidades que esses jovens possuem para formular suas intencionalidades e elaborar suas narrativas, que envolvem suas trajetórias individuais e coletivas.

## 5.1 Projetos de vida: desejos, possibilidades e desafios

Desde o início da pesquisa (e do projeto de extensão ligado a ela) tinha-se certa expectativa da escola, a partir dos diálogos para o desenvolvimento das ações, de trabalhar-se o tema projeto de vida com os jovens. Compreende-se que essa demanda surge pelo fato da implementação das mudanças nos currículos das escolas do município de São Carlos – SP, que iria ocorrer no ano seguinte das oficinas ofertadas, mas que a escola já estava preparando.

Essa mudança é posta pelo *Programa Inova Educação*, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem como foco estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020). Salienta-se que este funciona em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (BRASIL, 2017a) e da Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) (BRASIL, 2017b), que vem recebendo críticas importantes, como o fato de propor uma estratégia curricular voltada especialmente para uma formação técnica, priorizando a aquisição de competências para o mercado de trabalho, secundarizando o debate sobre a aprendizagem efetiva e a formação crítica (BRANCO et al., 2018; DUARTE, SILVA, MOURA, 2020).

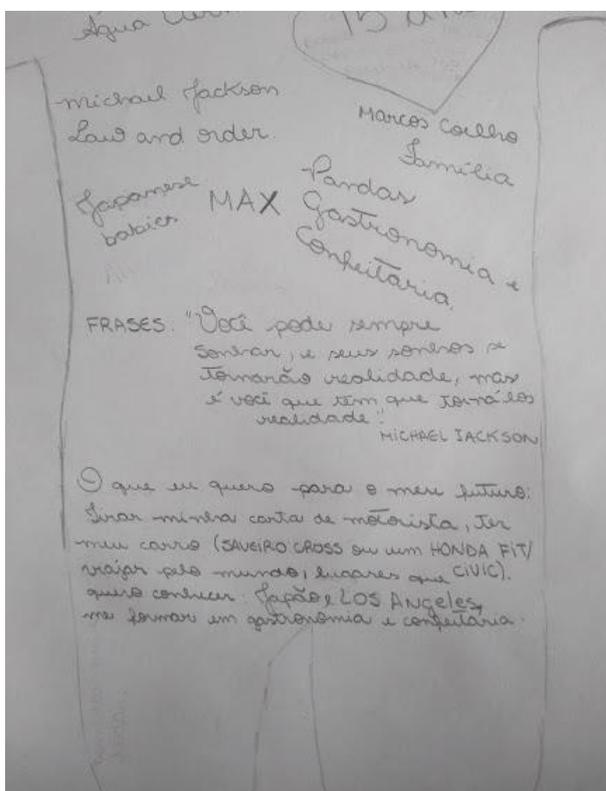
Nesse contexto, o *Programa Inova Educação* tem como proposta o desenvolvimento de ações voltadas para adolescentes e jovens, implementando o que denomina de “inovações curriculares”, com a integração na grade horária de três novas disciplinas: *Tecnologia*, com aulas que buscam fomentar o uso e criação de tecnologias; *Projetos de Vida*, que prevê atividades de apoio para o aluno planejar-se na escola e no seu futuro; e, *Eletivas*, em que os estudantes podem escolher, a cada semestre, disciplinas para cursar com base na oferta da escola (por exemplo: aulas sobre teatro, educação financeira, olimpíadas do conhecimento, etc.) (SÃO PAULO, 2020). Assim, acredita-se que essa demanda colocada e pactuada pela escola tinha como horizonte essas mudanças que já estavam sendo fomentadas enquanto política do estado.

Além disso, os projetos de vida eram um tema presente também no discurso dos jovens, nas oficinas sobre identidade, como se para eles falar de si mesmos fosse falar dos seus projetos e intencionalidades. Alguns exemplos disso podem ser vistos abaixo (Foto 34 e 35), em que os sujeitos trazem os projetos que dizem respeito ao mundo do trabalho e da educação, aquisição de bens materiais, conhecer coisas novas (lugares,

peças e culturas). Destaca-se já nesse momento que os projetos vão muito além do âmbito profissional, posto que muitos deles são projetos que remetem a *circulação*.

Os projetos compõem as intenções futuras, mas também o presente do que os jovens são hoje, suas identificações, assim, dizendo acerca de suas trajetórias e sobre como reconhecem-se e posicionam-se nas relações sociais atuais. Leccardi aponta que “projetando que *coisa* se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, *quem* se será” (2005, p. 36, grifos do autor), ao mesmo tempo em que identifica-se que projetar refere-se ao que se é hoje, bem como ao que se foi.

**Foto 34 - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 25/03/2019, com 2º ano.**

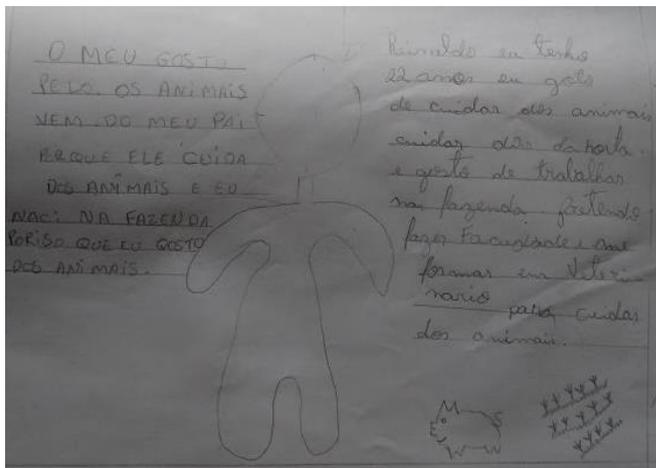


**Legenda do destaque:**

“O que quero para meu futuro: tirar minha carteira de motorista, ter meu carro (Saveiro cross ou um Honda Fit/civic), viajar pelo mundo, lugares que quero conhecer: Japão e Los Angeles, me formar em gastronomia e confeitaria.

Fonte: Acervo do autor.

**Foto 35 - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua Identidade - 18/03/2019, com 3º ano.**



**Legenda do destaque:**

“Eu tenho 22 anos, gosto de cuidar dos animais, cuidar da horta e gosto de trabalhar na fazenda. Pretendo fazer faculdade e me formar em Veterinária para cuidar dos animais”.

Fonte: Acervo do autor.

**Fotos 36 - Atividade realizada durante a atividade Projetos de Vida - quais são meus desejos para o futuro? - 10/06/2019 e 17/06/2019, com 2º e 3º ano.**



Fonte: Acervo do autor.

**Legenda da tarjeta roxa:**

“Ser gastronômica e confeiteira. Viajar pelo mundo, ter condição de vida boa, para ajudar meus familiares”.

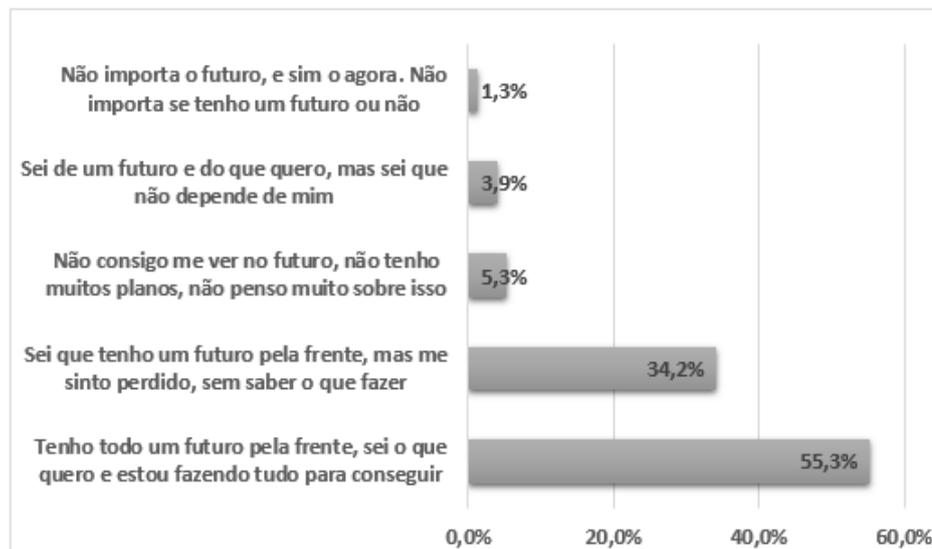
Nesse sentido, uma outra atividade importante foi da Oficina *Construção das árvores dos sonhos* (Fotos 36), em que aparece diversas questões como faculdade, dinheiro, ser jogador de futebol, viajar e ter condições boas de vida para ajudar a família. Na realização das atividades, os jovens colocavam os projetos associados ao mundo profissional, que foram centrais nas narrativas, sendo que ao longo do processo foram aparecendo outros desejos além desses. Dialogando com Alves e Dayrell (2015), entende-se as necessidades de extrapolar a ideia que limita projetos a profissões, mas compreende-se que exista uma pressão maior aos jovens que reduz seus percursos e suas condições de vida a um futuro direcionado apenas ao mundo do trabalho/emprego,

sobretudo daqueles que são pobres, que muitas vezes são incentivados a formular projetos apenas para essa direção, dada a naturalização, a partir de uma leitura de Gramsci (2008), que envolve uma vida/educação interessada nas demandas do capital, ou seja, para tornar os sujeitos mão-de-obra.

Apesar das dificuldades, os jovens trouxeram diversos projetos de diferentes esferas da vida, como profissional, escolar, familiar, afetiva, entre outras. Em diálogo com Carneiro (2005), nota-se que essas intenções, ampliam-se dentro do horizonte dessas novas ruralidades, sendo que suas referências e desejos extrapolam os aspectos do âmbito local/ ou aquele rural mais atrelado à vida comunitária rural, colocando em voga desejos de profissões outras, como confeitaria, bem como a vontade de conhecer o mundo. Além disso, há a própria intencionalidade de mudar de vida, tendo como estratégias a inserção na faculdade, no mercado de trabalho, colocando-se importante a questão do dinheiro, recurso que possibilitaria as experiências mais amplas.

Ademais, Carneiro (2005), ao analisar a pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, realizada em 2003, escreve que os jovens rurais apontam como os três assuntos de mais interesse “educação, emprego e cultura e lazer”, o que não foi diferente dos jovens urbanos. Os jovens aqui pesquisados em seus projetos de vida também colocam essas questões em centralidade, reiterando um percurso no qual busca-se a superação da pobreza via educação e emprego, vislumbrando o acesso a outros bens sociais relacionados ao consumo, cultura, lazer, diversão e sociabilidade. Como já foi demonstrado aqui, essa demanda é presente constantemente para os jovens, dialogando com a superação dos aspectos que envolvem o isolamento que eles sentem. Reitera-se nos projetos o desejo de vencer o isolamento.

**Gráfico 21 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Para corroborar com essa análise, foi questionado aos jovens: *Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais?* (Gráfico 21). Dos 76 jovens, 55,3% (42) sinalizaram que percebem que *têm todo um futuro pela frente, e sabem o que querem e estão fazendo tudo para conseguir* e 34,2% (26) *sabem que têm um futuro pela frente, mas se sentem perdidos, sem saber o que fazer*. Em uma pesquisa de Alves (2013), também foram identificados resultados semelhantes, demonstrando que a maior parte dos jovens reconhecem que possuem todo um futuro pela frente, articulando estratégias para conseguir seus projetos, ao passo que há um número significativo que sente-se perdido nesse processo, indicando os desafios e as incertezas que marcam esse caminhar.

A maior parte colocava então seus projetos, porém, cabe destacar aqueles que apontam que estão perdidos. A exemplo, um dos jovens colocou na questão aberta do questionário que: *“minha profissão vai ser difícil de conseguir”* (Jorge, 17 anos). Jorge colocou que a profissão que gostaria é de *designer de videogames*, “para poder lançar seu próprio jogo”. Ele gosta muito de desenhar e jogar, e nos diálogos sempre colocava em questão que estava confuso com o seu futuro, posto que não há faculdade com esse curso na sua região. Porém, um tanto do motivo desse jovem, como outros, sentir-se perdido, era não saber os caminhos para seguir aqueles sonhos que pareciam mais distantes.

As questões que Jorge colocava eram: Como vou fazer faculdade em outro lugar se nunca sai daqui? Minha família não tem dinheiro, como vou fazer? Quais universidades são possíveis para ser designer de games? Será que eu consigo viver longe da minha família e em uma cidade grande e movimentada? Será que é possível fazer outros cursos? Será que vai ser viável o Ensino Superior? Esses são alguns questionamentos que perpassavam todos os jovens, e com mais intensidade, aqueles que afirmavam que estavam perdidos, que atravessam suas questões subjetivas e seu próprio campo de possibilidade de poder decidir, tendo em vista os limites econômicos/estruturais.

Muitos jovens, durante as ações, apontavam que não conheciam, por exemplo, as universidades da região, e muito menos sabiam que eram gratuitas, ou que possuíam programas de Assistência Estudantil (Nota de Campo 44). Alguns também colocavam-se confusos sobre o que era melhor, curso técnico ou ensino superior, não sabendo a distinção entre bacharelado, licenciatura ou tecnológico. Logo, as barreiras que deixam esses jovens em um lugar “perdido” são materiais e simbólicas, visto que a informação chega de maneira muito limitada para alguns, o que estreita a percepção sobre as oportunidades.

**Nota de Campo 44 – 18/03/2019**

Em conversa com os jovens sobre suas identificações, um grupo de meninas começa a dizer do que gosta e logo inicia a discutir sobre projetos para o futuro. Uma delas fala sobre o desejo de ir para a universidade, apontando que quer ter uma “bolsa de estudos na UFSCar”. Explico para ela que a universidade é pública e os cursos são gratuitos, ela questiona mais uma vez “mas todos os cursos?”, e continuo explicando que sim.

Isso está associado com o que os estudos que apontam a imprevisibilidade que marca a sociedade contemporânea dizem. “Cá temos o misterioso meio, o desconhecido, a imprevisibilidade das curvas e contracurvas de vida que aparecem associadas a tropeços, a itinerários ziguezagueantes, a rumos indefinidos” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 305). Os autores supracitados trazem que apesar dos jovens terem a possibilidade maior de fugir de destinos prováveis, bem como é visto junto aos jovens rurais aqui analisados, comparado com algumas décadas atrás, a *condição de classe* ainda é crucial na concretização de suas trajetórias biográficas, tendo em vista que ocupam socialmente lugares de maior dificuldade para o acesso a bens, serviços e informações.

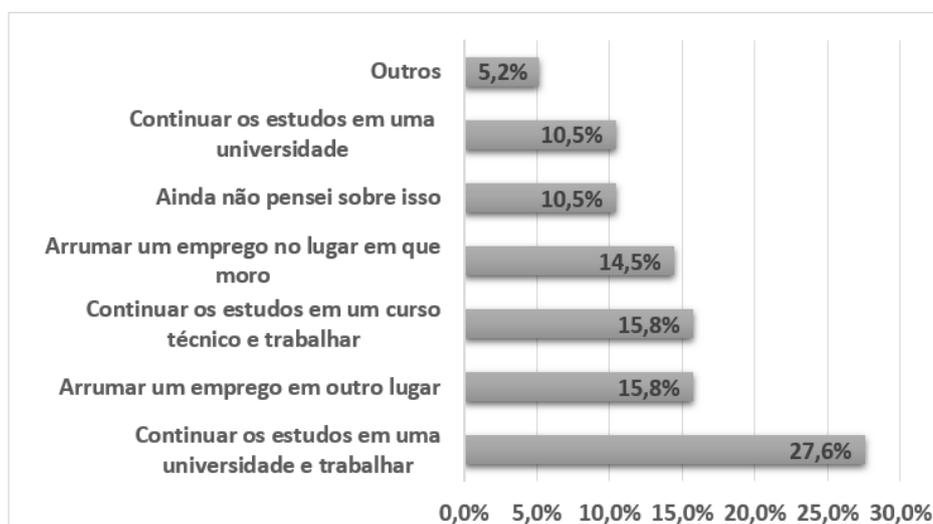
Há um novo cenário que tem impacto direto na realidade social e institucional que envolvem os jovens, como a globalização dos mercados, mudanças tecnológicas, pluralidade de valores, individualização institucionalizada e grande desigualdade social, que produzem riscos e incertezas para a vivência desses percursos (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a). Esses aspectos estão associados ao desemprego, à precarização do trabalho e à ausência de oportunidades que atingem principalmente esses sujeitos. Existe uma contradição entre crescimento tecnológico e desqualificação (na perspectiva do mercado de trabalho capitalista) dos jovens, que acarreta problemas sociopolíticos de inserção social.

Ademais, a realidade brasileira, marcada pela profunda desigualdade social e pela lógica neoliberal, é atingida pela escassez de políticas sociais articuladas e direcionadas às juventudes pobres que encontram-se em vulnerabilidade social, limitando as possibilidades desses sujeitos constituírem suas trajetórias e limitando suas potencialidades (PAIS, 2005; SILVA; LOPES, 2009; OIT, 2012).

Todos estes riscos globais, humanamente produzidos, levam a uma reelaboração da ideia de futuro. Se antes dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma *terra prometida*, na contemporaneidade o futuro passa a ser indeterminado e indeterminável, governado pelo risco (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a, p.1074, grifos dos autores).

Tratam-se de riscos e instabilidades produzidos pelas crises do capital, de dimensão econômica, que impactam subjetiva, social e politicamente nas condições juvenis, na medida em que os projetos de vida e seus campos de possibilidades estão tencionados por uma estrutura ameaçadora e cotidianamente *instável*. Eis o que explica uma preocupação central com as chances para o futuro e de ter um emprego, questão geralmente associada ao estudo, sendo que entre essa angústia e necessidade, existe um receio de *não ter oportunidades*, como pode ser visto na fala de Maria, quando questionada sobre o que acha mais desafiador para colocar seus projetos em prática: “Ah, eu acho que a oportunidade né? Tipo, se não tiver oportunidade eu acho que não consigo construir as coisas sabe?” (Maria, 16 anos).

**Gráfico 22 - Respostas dos jovens para a pergunta: *O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio?* (MARQUE APENAS UMA)**



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

No universo do estudo e trabalho, de acordo com o Gráfico 22, percebe-se que a maioria dos jovens, após o Ensino Médio, especificamente 27,6% (21), querem continuar os estudos em uma universidade e trabalhar, 15,8% (12) arrumar um emprego em outro lugar (fora de onde moram atualmente) e 15,8% (12) desejam continuar os estudos em um curso técnico e trabalhar. Logo, reafirma-se a presença do trabalho e estudo associados nos planos futuros.

Identifica-se nas narrativas dos jovens que o *trabalho imediato* é colocado como essencial, especialmente por dois motivos: os jovens têm o desejo e necessidade de contribuir com suas famílias; ou querem deixar de ser “uma despesa” para essas, e querem também autonomia financeira. Essa primeira questão pode ser vista na fala de Maria, abaixo:

**Maria:** *Acho que o dinheiro é o principal problema, assim, que eu tenho na minha casa por conta que o nome do meu pai vai sujando, aí vai prejudicando ele assim, mas se eu pudesse, nossa, se eu começasse a trabalhar já, ajudava bastante.*

**Pesquisador:** *Por isso que vem esse desejo de trabalhar...*

**Maria:** *Sim, principalmente, pra ajudar meu pai é o que eu mais quero assim sabe, porque nossa... Eu vejo a situação que passa em casa, aí eu vejo, nossa, quero muito trabalhar, não vejo a hora de começar, começar a trabalhar, dependendo o tanto que eu ganhar... Independente, eu quero poder ajudar meu pai! (Maria, 16 anos)*

Nesse sentido, dado o campo de possibilidade, o trabalho imediato, após o Ensino Médio, é posto como necessidade para melhorar as condições de vida familiares, marcadas pela vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, se traz a reflexão do que Velho (2003) disserta sobre o fato dos projetos que são também coletivos, ou seja, são fruto para suprir uma necessidade de um conjunto de pessoas, no caso a família. Essa é a realidade de um contingente de jovens pobres, que engendram seus desejos (dada a estrutura social desigual) para ajudar as famílias (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a), que no contexto analisado, muitas vezes, vivenciam situações de trabalho precárias e instáveis. Isso também é afirmado por Pedro:

**Pedro:** *Vou começar a trabalhar ano que vem, começo a juntar um pouco de dinheiro, aí pego um pouco do meu salário, o resto vai pra minha mãe pra ajudar ela em casa...*

**Pesquisador:** *Você pensa muito nessa coisa de ter o próprio dinheiro logo?*

**Pedro:** *Penso. Ter meu próprio dinheiro, aí eu não preciso depender do meu pai e da minha mãe mais... (Pedro, 23 anos)*

Esses discursos aparecem quase como um *dever moral* desses jovens, em retribuir à família que os ajudou por tanto tempo, aspecto discutido por Leão, Dayrell e Reis (2011a), em estudo. Muitos jovens colocavam a emergência do trabalho naquele momento, mas apontavam a dificuldade de não conseguir, por procurarem um horário compatível com a escola matutina.

Na narrativa de Pedro, há um deslocamento para além de ajudar a família, trazendo a questão de que ele pretende pegar um pouco do dinheiro para si, apontando, em conversas, que quer comprar um celular, pois o seu quebrou faz mais de um ano e a família não pode comprar outro. Ter seu próprio dinheiro é algo importante nesse projeto.

Maria também coloca que quer trabalhar e ficar um ano sem estudar para tirar a carteira de motorista com seu dinheiro, para ter mais autonomia: *“Vou ficar um ano sem estudar pra eu poder tirar minha carta, porque aí eu posso ir pra faculdade sozinha assim, sabe? (Maria, 16 anos)*. Tal como José, que pontua o desejo de trabalhar, relatando: *“Comprar umas coisas pra mim sabe...Roupa, celular que não tenho, essas coisas assim...” (José, 21 anos)*. Ou Bia que coloca que pretende, depois de ter um emprego estável, morar com a namorada: *“Estabilidade financeira primeiro, depois morar junto, não sair de cara já morando junto” (Bia, 16 anos)*.

Então, muitos colocam como que a possibilidade de autonomia está relacionada com o trabalho, a partir de seus desejos, estreitamente atrelados a mais chances de circular, aspecto que será especificamente debatido no próximo tópico. Ao encontro da pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011b), esse trabalho coloca-se então como a possibilidade de viver a condição juvenil de forma mais autônoma, para garantir recursos para consumo, lazer, diversão, namoro, “dar rolê”, mudar-se da casa dos pais e circular.

Muitos desses *trabalhos imediatos* são “o que aparecer”, ou seja, frequentemente empregos mais precarizados, tendo em vista que os jovens estão mais expostos a essas situações (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a; PAIS, 2005; OIT, 2012). “Em lugar de uma rotina estável ou de uma carreira previsível, atributos que caracterizavam os tradicionais postos de trabalho, há um enfrentamento com um mercado de trabalho flexível” (PAIS, 2005, p. 14). Alguns participantes já contam com postos de trabalho mais subalternizados, como: empacotar, cuidar de uma chácara, ser atendente em alguma loja, ser vendedor, entre outras coisas.

Vislumbrando formas de alcançar melhores condições de vida, os jovens dirigem-se ao trabalho imediato. Já o estudar, muitas vezes é um projeto mais a longo prazo, para alcançar ocupações menos penosas e mais reconhecidas, miradas enquanto sonhos para eles e elas, dentro de um destino circunscrito pela imprevisibilidade.

Oliveira (2018) disserta que os jovens possuem o desejo de mudarem de vida articulando trabalho e educação, como percurso promissor de mobilidade social. Tal vinculação “trata-se de uma necessidade posta enquanto condição de sobrevivência e de uma melhor condição de vida” (OLIVEIRA, 2018, p. 177). Zluhan e Raitz (2014) encontram dados semelhantes em sua pesquisa com jovens, indicando que essa conciliação entre trabalho e educação, muitas vezes, é para que esses tenham recursos para custear seus estudos no Ensino Superior. Esses são aspectos também colocados por alguns jovens dessa pesquisa, que não possuem recursos se não se inserirem no mercado de trabalho, para dar vida a profissão dos sonhos.

Apesar da expansão do Ensino Superior Público no Brasil, com Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), essa etapa ainda não consegue atingir as expectativas dos jovens da classe trabalhadora, tendo eles que recorrer ao ensino privado, muitas vezes (ZLUHAN; RAITZ, 2014). Em vista que o ensino público também exige dos jovens mais tempo de estudos, dificulta-se o trabalhar, afunilando

ainda mais o acesso daqueles que precisam conciliar as duas coisas (VASCONCELOS, 2016).

Ademais, essas dificuldades ainda são maiores para os jovens rurais, tendo em vista a fragilidade histórica da Educação Básica nesses territórios (ZAGO, 2016; IPEA, 2017), que restringe de forma geral esse nível de ensino. Dados do IBGE de 2010 apontam que apenas 19,0% de jovens entre 18 e 24 anos conseguem chegar ao Ensino Superior, colocando que ser residente da área urbana favorece esse acesso, já que 21,2% de jovens urbanos chegaram a essa etapa de ensino, contra apenas 4,6% residentes de territórios rurais (VASCONCELOS, 2016). Porém, dadas as transformações sociais, relacionadas com as novas ruralidades e aos avanços das políticas, mesmo que limitadas, Zago (2016) coloca que o Ensino Superior começa a ser inserido como projeto na vida dos jovens que compõem uma nova geração.

Os jovens colocam fortemente a vontade de ingressar no Ensino Superior para cursarem: Medicina Veterinária; Pedagogia; Psicologia; Medicina; Gastronomia; Educação Física; Engenharia; Direito; Arquitetura; entre outros. Alguns, com menos frequência, colocam cursos técnicos: Mecânica de Aviões; Desenho; Confeitaria; e mais. Todavia, a maioria busca o Ensino Superior. Uma jovem, por exemplo, enfatiza: *“Meu sonho de verdade mesmo é usar um anel de formatura”* (Notas de Campo 45 – 01/04/2019). Esses cursos então partem de projetos mais amplos – dos sonhos, que ficaram muito presentes na *Árvore dos Sonhos* (Fotos 37).

**Fotos 37 - Atividade realizada durante a atividade Projetos de Vida - quais são meus desejos para o futuro? - 10/06/2019 e 17/06/2019, com 2º e 3º ano.**



Fonte: Acervo do autor.

**Legenda:**

**Targeta rosa:** "Conseguir ser uma psicóloga e conseguir ajudar muitas pessoas".

**Targeta verde:** "Ser advogado".

Os jovens colocam que esses desejos são produzidos por diversos motivos, pelas identificações, gostos, relações familiares e afetivas, pesquisas feitas na internet, diálogo com amigos, com professores, ou seja, são produtos das dinâmicas sociais e subjetivas de cada um. Bem como com as representações sociais que essas profissões adquirem na sociedade, como possibilidade de ter um maior retorno financeiro e mais prestígio e reconhecimento social. Alves (2013), em pesquisa com jovens rurais, identifica também a busca por reconhecimento em seus projetos, pontuando que: “o que eles demandam, afinal, quando reclamam que querem ser reconhecidos na sociedade? Para eles, ser alguém na vida significa ser reconhecido, ter o respeito da sociedade, ser enxergado e conhecido. Ser ouvido e respeitado. Ser valorizado” (ALVES, 2013, p. 183). Logo, esses projetos se assentam, frequentemente, nesse lugar de afirmação enquanto cidadãos, dados os processos de invisibilidade econômica, social e cultural que perpassam essas juventudes.

É interessante também perceber como os jovens afirmam o desejo de ter profissões para “ajudar as pessoas”, como um compromisso social que permeia essas escolhas, atrelado ao reconhecimento social buscado.

A relação com o Ensino Superior, para mais, está no próprio incentivo da escola, especialmente para jovens do Ensino Médio, dentro de um sistema que entende e reduz essa fase do ensino como preparo para o mercado de trabalho ou, para alguns, preparo para ingresso no Ensino Superior, como coloca Oliveira (2018).

Porém, a escola não investe de maneira igualitária em todos, como foi percebido na pesquisa em questão. Nota-se que para alguns jovens, aqueles mais “problemáticos”, “bagunceiros”, da “zoação” ou aqueles com dificuldades na aprendizagem (escrita, leitura), a comunidade escolar não coloca a Ensino Superior como um destino possível. Entendendo que, de modo geral, para a população pobre já existem dificuldades e para “aqueles pouco esforçados, isso se torna impossível”. Essa questão pode ser vista na Nota de Campo 46, abaixo:

**Nota de Campo 46 – 04/10/2018**

Ao final da primeira oficina realizada na escola, com a turma do 1º ano, já saindo da sala, um professor me abordou. Ele comentou como era importante aquele tipo de atividade para conhecer os jovens, pontuando: “É até bom vocês conhecerem, até para trazer algo mais concreto. Não sabe nem escrever e quer fazer Medicina Veterinária?”.

Com essa fala, o professor estabelece então a dimensão dos investimentos desiguais, dado que alunos com o déficit na escrita, por exemplo, não deveriam nutrir o desejo de fazer Medicina Veterinária, sendo necessário dar caminhos mais “concretos” para esses, assentados no mercado de trabalho e em profissões mais subalternizadas. Esse discurso era estendido para os outros jovens “problemas”.

Com isso, os jovens que não atendiam o comportamento esperado pela escola, marcada pelas questões de classe (BOURDIEU, 1983), desestabilizando a instituição escolar planejada, racional e disciplinar (LEÃO, 2018; DAYRELL, 2007). São aqueles deixados de lado, pelos quais não há expectativa, e logo, não há os mesmos investimentos, estejam eles nas palavras de incentivo, nos cuidados, nas ajudas em sala de aula, na paciência de ensinar cotidiano ou no auxílio sobre os processos necessários para dar vida ao ingresso no Ensino Superior. Essa realidade difere-se quando diz respeito aos alunos que são uma “aposta” para a comunidade escolar, aqueles que são “mais esforçados”, estudiosos e “quietos”.

Essa questão é refletida na descrença daqueles jovens de modo geral, como se para maioria desses jovens “não tivesse mais jeito”, como pode ser visto na Nota de Campo 47:

**Nota de Campo 47 – 29/04/2020**

No corredor da escola, a diretora me parou para conversar, disse que apoia muito o projeto, mas a todo momento enfatiza a importância de talvez nosso projeto se ampliar para as crianças da escola, que ainda estão em “período de formação”. Pois ela conclui que, com os jovens, “é apenas uma ação mais paliativa”, com esses a coisa “já tá feita”.

Essa fala da diretora compreende uma fala determinista acerca dos jovens, dito que espaços de debates sobre projetos de vida, por exemplo, eram pouco relevantes para a formação, já que, sobretudo, aqueles “problemáticos” não tivessem mais jeito. Essas percepções circundam um descrédito àqueles sujeitos, por não corresponderem ao modelo necessário para seguir destinos “melhores”, como o Ensino Superior. Leão (2018) discorre que isso é muito comum, no cenário da escola pública, permeada por jovens marcados pela vulnerabilidade e desigualdade social, que constroem outra relação com esse espaço que não corresponde ao modelo escolar, sendo compreendidos como “alunos problemas”, que “não querem nada com os estudos”, impondo processos de exclusão desses nas possibilidades.

Pode-se visualizar tal fato na Nota de Campo 48, em que o primeiro grupo de jovens, caracterizado como os mais “nerds” foram para o passeio conhecer a universidade, enquanto que os outros não foram escolhidos, significando para esses jovens o tratamento desigual e sinalizando para eles a anulação da chance de circular e conhecer a universidade, por exemplo.

**Nota de Campo 48 – 03/06/2020**

Durante a oficina, passei por dois grupos de jovens.

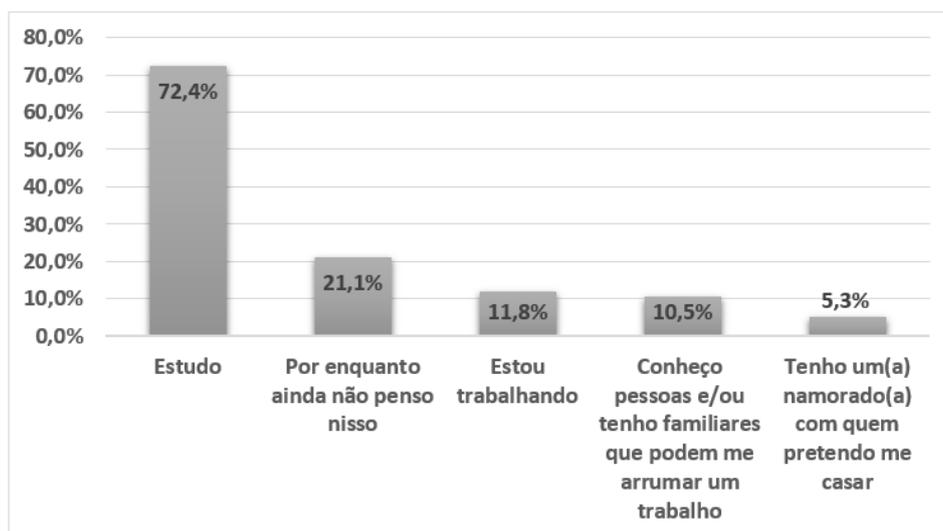
Um deles me falou sobre um passeio promovido pela escola para conhecerem uma universidade privada da Região, falaram que andaram bastante, visitaram laboratórios, que teve lanche para todos e que conheceram os cursos. Uma das jovens disse que a visita só confirmou seu desejo de fazer Psicologia.

No outro grupo de jovens, eles trazem outra questão sobre esse passeio. Relatam que eles não foram, pois “escolheram a dedo quem iria para o passeio”. Os jovens, insatisfeitos, colocam que parece que os critérios eram de “quem é mais inteligente”. Um diz: “Achei muito errado”. Outra diz: “Acho que tinha que ir todo mundo, ou ninguém. Acho o mais certo. Fica parecendo que têm pessoas melhores que as outras. E contribui para o pessoal ser mais revoltado, ficar mais zoadó”.

Esses dois grupos na sala de aula têm características distintas. Enquanto o primeiro é conhecido como os “nerds” que sentam nas primeiras fileiras, o segundo são as pessoas que sentam-se mais no fundo, “zoam” mais e não destacam-se como “os estudiosos”.

Os jovens nutrem muitos sonhos relacionados ao Ensino Superior, mas, como visto, os incentivos são desiguais a contribuir para que eles consigam alcançar. Além disso, a maioria que contradiz o que a escola exerce, em seu funcionamento, é punida, mesmo que de forma oculta, consolidando maiores barreiras para concretizar esses projetos.

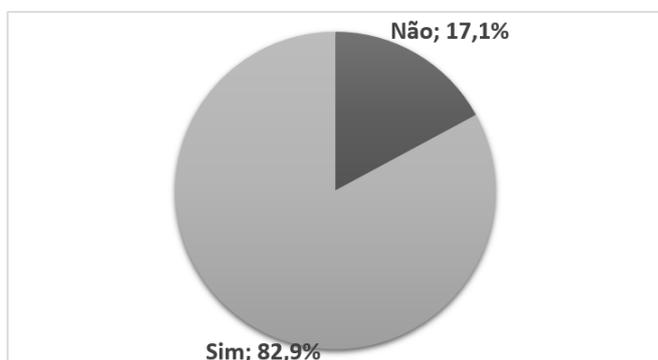
**Gráfico 23 - Respostas dos jovens para a pergunta: *O que você faz hoje que pode lhe ajudar a realizar seus planos depois do Ensino Médio?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

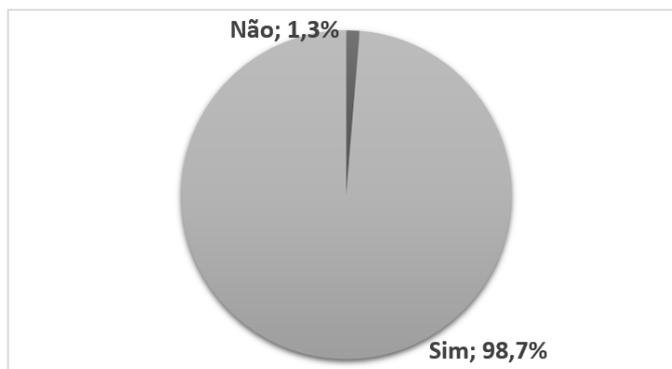
Apesar dessas contradições na escola, a maioria dos jovens, 72,4% (55), aponta que *estudar* (Gráfico 23), é o que eles fazem hoje que mais pode ajudar a realizar seus planos, conforme:

**Gráfico 24 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?***



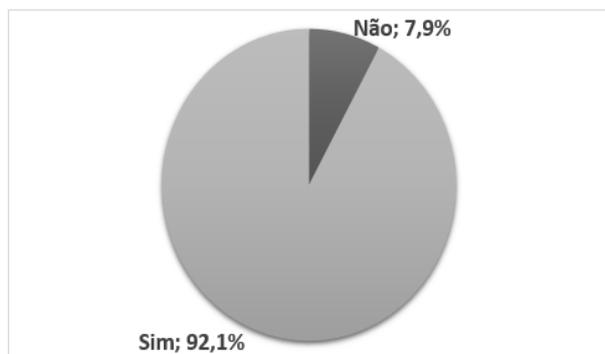
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

**Gráfico 25 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você vai para a escola por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?***



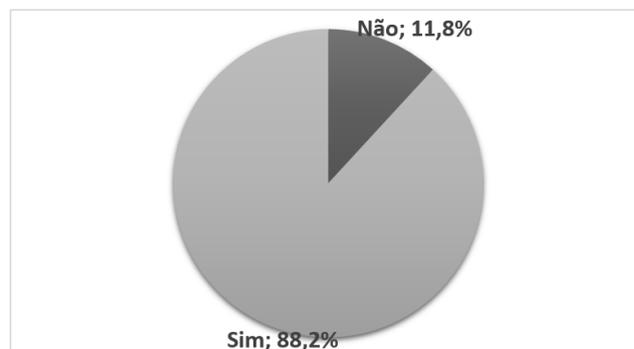
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

**Gráfico 26 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares/chances na vida?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

**Gráfico 27 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/responsáveis?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via Questionário.

Nesse sentido, apesar das contradições postas, a escola é o lugar onde os jovens entendem que pode contribuir para os sonhos. Outra questão que aponta isso, são os Gráfico 24 e 25, em que, para 82,9% (63) a escola é então um caminho para o Ensino Superior, e essa porcentagem aumenta quando diz respeito ao trabalho, quase 100% (98,7% - 75), dizem que a escola é importante para futuramente achar um trabalho. Isso ainda é reiterado pelo Gráfico 26, pois 92,1% (70) dos jovens acreditam que a escola possibilita alcançar melhores lugares na vida. Bem como no Gráfico 27, em que 88,2% (67) dizem que vão para a escola para ter melhores condições de vida que os pais/responsáveis.

Em meio a todas as crises que envolvem a escola e as juventudes (LEÃO, 2018; PEREIRA; LOPES, 2016), essa é vista como um processo que pode ser vivido de forma melhor e/ou pior dependendo da trajetória de cada sujeito, mas que tem, a partir do que acreditam, potencial para mudar suas vidas. Inclusive, de acordo com Pereira e Lopes (2016), o lugar da escola pode suprir uma possível falta de sentido que há na vida presente, tendo em vista que as autoras, ao pesquisarem os sentidos e relações com a escola junto a jovens, também identificaram o estudar com um caminho para melhores condições de vida, no âmbito do dinheiro, do consumo de bens e dos *status* social.

Nesse percurso, percebe-se que a escola então aparece em duas dimensões: para alguns ela contribui com os conhecimentos, conteúdos, convivência e na conquista do

diploma – jovens que estão nesse grupo são aqueles com mais recursos para viver de forma mais intensa esse espaço; e para outros ela contribui de forma mais restrita ao diploma, como uma obrigatoriedade, mesmo que não tenha ajudado em outras questões, geralmente estando nesse grupo aqueles que têm uma expectativa maior para o mercado de trabalho.

Para Amanda (fala abaixo) a escola, por exemplo, contribui ao seu projeto através dos conteúdos das disciplinas, enfatizando o preparo para o próprio vestibular que, como já colocado, fica mais evidente para alguns. Como Amanda é reconhecida pelos professores como uma “aposta” de um futuro na universidade, o mercado de trabalho imediato é um destino que ela não precisa pensar no momento. Nesse sentido, Leão, Dayrell e Leis (2011a) identificam que para jovens mais novos, e sem expectativas para o mercado de trabalho mais rapidamente, a escola aparece de forma mais concreta como espaço para a realização dos sonhos, como caminhos de capacitação para as universidades.

***Pesquisador:** Qual o lugar da escola nisso? No seu projeto?*

***Amanda:** Eles mostram, através das matérias eu vejo em qual eu me enquadro mais, o que eu mais gosto e também eles ajudam bastante no apoio para o próprio vestibular né? (Amanda, 15 anos).*

***Pesquisador:** Você acha que a escola te ajuda nessa coisa dos projetos?*

***Maria:** Ah eu acho que sim, eles [pessoas da escola] preparam a gente pro mundo lá fora, tipo, eles falam “você tem que fazer isso, isso e isso por conta que lá pra fora vocês vão sentir falta, vocês vão precisar saber fazer tudo certinho”. Acho que a escola influencia a gente em tudo praticamente, pra construção de projeto, pra faculdade, pra vida, vamos dizer assim. Principalmente na questão de estudar, tipo, pra faculdade “vocês tem que...” eles fazem a gente estudar bastante, pra provas, trabalhos, e acho que eles ensinam a gente pra faculdade nisso, porque a faculdade a gente vai ter que estudar praticamente o dia todo, eles já ajudam a gente, influencia a gente nisso, eu acho (Maria, 16 anos).*

Para Maria (fala acima), que tem uma emergência de ingressar no mercado de trabalho, mas que é uma aluna que se destaca na escola como “esforçada” e “responsável”, também coloca-se essa questão do preparo para a faculdade, com o “estudar bastante”. Mas para além disso, ela coloca que “prepara para o mundo lá

fora”, com questões que parecem envolver o preparar para a vida adulta, afirmando que a escola influencia muito, até mesmo, para saber quais projetos seguirem.

Em uma das oficinas, uma jovem contou que a escola ampliou seu olhar: *“Uma jovem enfatiza que ‘antes eu não conseguia ver a escola como algo que me ajuda, mas no 3º ano isso mudou. Com palestras e outras atividades, isso ampliou meu olhar. Antes era limitado só no meu mundinho’”* (Nota de Campo 49 – 04/10/2018).

Com isso, é indiscutível que a escola é colocada como um espaço importante para todos os jovens, enquanto espaço que produz vulnerabilidades e potencialidades/acolhimento e exclusão, de forma contraditória. Como é visto na pesquisa de Savegnago e Castro (2020, p. 19-20), por vezes, o “jovem se depara com práticas escolares com as quais não consegue se identificar, pois estão muito distantes de sua vivência encarnada no hoje, neste caso a escola não é vista como oportunidade. [...] Mas, por outro lado, ainda parece haver aspectos oportunos no espaço escolar, que conferem sentido a ele, dentre os quais destacamos os laços que por vezes são formados.”

Um dos jovens, por exemplo, coloca que a escola “ajuda atrapalhando”: *“Ao mesmo tempo que ajuda com o conhecimento e a encontrar amigos, os jovens dizem que ela também atrapalha, pois colocam que ficam trancados, não podem sair, por exemplo.”* (Nota de Campo 50 – 08/04/2019).

No âmbito dos projetos, essa heterogeneidade de sentidos e papéis não é diferente, para alguns jovens, sobretudo os ditos “problemáticos”, ela aparece como espaço importante de sociabilidade, bem como para os outros, mas nas suas narrativas sobre projetos, ela aparece de forma mais frágil, posto que a enfatizam como uma ajuda somente para “dar o diploma”. Bia, a exemplo, contou que a escola não a ajuda nos projetos, e completou: *“Mas precisa do diploma da escola para ter ensino médio, pra ter um emprego, até ir pra faculdade né?”* (Bia, 16 anos).

Esses dados vão ao encontro da discussão que Dayrell (2007) traz, sobre jovens que reconhecem uma escola que “pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 28). Como ainda pode ser visto na Nota de Campo 51, abaixo, um grupo de jovens salienta a questão de achar um emprego, sendo importante então o diploma para isso. Dayrell (2007) diz, então, que isso caracteriza uma própria crise da escola, que distancia-se dos interesses e necessidades desses jovens.

**Nota de Campo 51 – 22/04/2019**

Em conversa com um grupo, os jovens colocam que não gostam da escola, pois sentem que não aprendem. Porém, como querem “algo da vida”, é bom ter o Ensino Médio para conseguir um emprego. Muitos reclamam que não aprendem efetivamente, é mais conteúdo para decorar para a prova. Uma jovem conclui: “Por ser importante para achar um emprego a gente vai empurrando com a barriga”.

Diante do exposto, conclui-se que por diferentes motivos a escola ainda é uma rede importante para esses jovens, bem como identifica Pereira e Lopes (2016, p. 203), “como uma promessa futura de garantir a continuidade nos estudos pela entrada no Ensino Superior, ou melhores possibilidades para a disputa de um lugar no mercado de trabalho”, e isso tem como marcador aqueles que, dentro da dinâmica social, possuem mais chances ou menos chances de ter um “bom” destino, por terem o comportamento esperado ou não pela escola e pela própria estrutura social.

Os desafios que perpassam a realização desses sonhos são atravessados pelo medo da ausência de oportunidades, como já foi colocado, no âmbito do mercado de trabalho e das próprias “portas abertas” para o ingresso na universidade. Nisso, os jovens apontam os desafios postos no âmbito do ter que estudar, das provas, dos vestibulares, da formação para o mercado, das questões financeiras, entre outras coisas.

Percebe-se que apesar dos desejos do Ensino Superior, muitos jovens do 3º ano naquele ano não inscreveram-se no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>22</sup>, justificando que não sentiam-se preparados para prestar o exame naquele momento e que queriam estudar mais, pois, com a rotina escolar, não sobra tempo. Além disso, alguns queriam primeiro conseguir um emprego, tendo em vista que precisavam estudar e trabalhar.

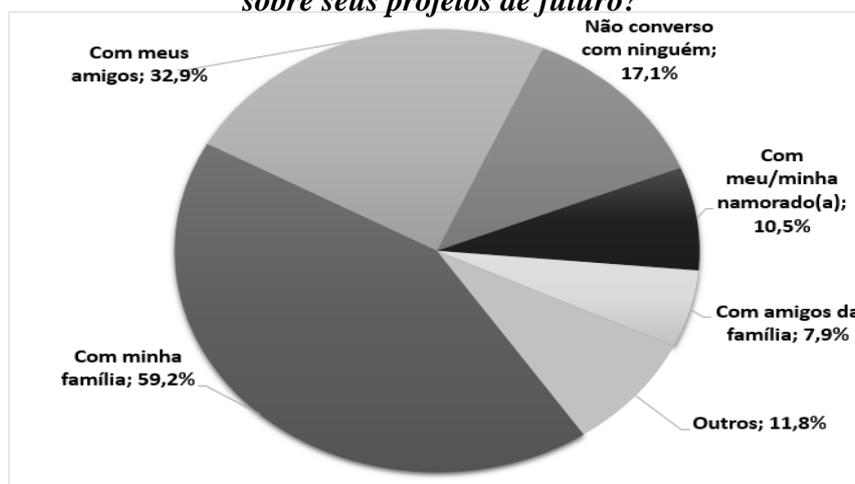
Ademais, existem alguns jovens que colocam que não tinham dinheiro para a inscrição, como é o caso dos irmãos José e Pedro, que “*dizem que não pagaram o ENEM, pois ‘depois não passar é perder o dinheiro’*” (Nota de Campo 52 – 10/09/2019)”. Eles relataram que não podiam perder o dinheiro assim, tendo em vista outras prioridades em casa, como pagar as contas e comprar alimentos, desconhecendo a possibilidade de isenção na taxa de inscrição do exame. Nesse contexto, mais uma vez,

---

<sup>22</sup> O ENEM tem abrangência nacional, sendo aplicado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação). Tornou-se a forma central para o ingresso nas universidades no Brasil, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Programa Universidade para Todos (ProUni) ou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). As universidades federais vêm abolindo os processos seletivos internos e aderindo o SiSU, visto que o ENEM passou a ser um vestibular nacional (BARROS, 2014).

parece que aqueles mais “estudiosos” são os que conhecem mais sobre o processo, tendo inclusive maior incentivo por parte da comunidade escolar, com informações

**Gráfico 28 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Com quem você conversa sobre seus projetos de futuro?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Os jovens foram questionados sobre com quem eles conversam sobre projetos de vida (Gráfico 28), em destaque, 59,2% (45) deles conversam com a família, e 32,9% (25) com os amigos.

Com esses dados, percebe-se que a família também é colocada em graus importantes no que tange aos projetos de vida, sendo os sujeitos que os jovens mais conversam sobre, o que a coloca como *locus* importante na vida deles, como dito por Silva e Lopes (2009), inclusive no âmbito dos projetos (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a; ALVES, 2013; CARNEIRO, 2007b). Nesse sentido, a família aparece como um suporte para dar recursos estruturais e econômicos para esses jovens poderem projetar, mas também enquanto lugar de afetos em que acolhe-se ou não, incentivando-se ou não, motivando ou não as intencionalidades desses, segundo pode-se ver na fala de Amanda:

**Pesquisador:** *E para você, qual o lugar da sua família nesses projetos?*

***Amanda:** Eu acho que é mais o apoio deles assim, sentir apoiada, é porque eu acho que a maior parte quem faz sou eu, que é a parte de estudar, me esforçar pra ingressar nesse futuro, assim, pra mim, pra minha vida, mas o apoio deles conta muito né e facilita para mim também, tanto o apoio psicológico que eles vão me fornecer quanto o apoio financeiro... (Amanda, 15 anos).*

Esse apoio financeiro e, sobretudo, psicológico, nas palavras de Amanda, emerge como aspectos centrais da relação com a família, enquanto relações potentes para motivar os jovens a seguir os caminhos, sendo então falas recorrentes: “*mas meu pai me motiva bastante*” (Bia, 16 anos); “*me incentiva, para mim estudar*” (Pedro, 23 anos); “*minha mãe me apoia, ela diz que vai me apoiar nesse curso de inglês [seu desejo para o futuro]*” (Antônio, 16 anos); “*Eles ajuda! Minha mãe fala pra mim fazer curso, essas coisas sabe?*” (José, 21 anos).

Ao encontro dessas narrativas, Isa, ao ser questionada se sua família contribui para seus projetos, discorreu: “*Sim, minha mãe, minha família é minha mãe, minha mãe é meu pai pra mim*”. Ela disse que elas conversam sobre tudo, continuando: “*a gente dá risada, das minhas experiências, ela dá risadas, ela conta das coisas que ela já fez também*” (Isa, 18 anos). Assim, a mãe, para Isa é alguém com quem ela possui várias trocas, o que ela entende como importante para os projetos, como o fato da mãe falar sobre o que já fez, reconhecendo com uma rede essencial para pensar e construir seus desejos.

Porém, essa rede, às vezes, pode interferir de outro modo nos projetos, como pode ser visto nas Notas de Campo 53 e 54:

**Nota de Campo 53 – 04/10/2018**

Ao conversar com um grupo de meninas sobre a possibilidade do Ensino Superior, uma delas aponta que seus pais não acreditam nisso, afirmando: “Meus pais dizem que faculdade não é para pobre”. Mas coloca que não pensa desse jeito.

**Nota de Campo 54 – 01/04/2019**

Na oficina, paro para conversar com uma jovem que mora no bairro rural 29, ela me conta que gosta muito de estudar e que no futuro quer continuar estudando. Ao questioná-la sobre como sua família apoia esse seu gosto pelos estudos, ela diz: “Eles não ligam, sabe!?”. Explica que eles são indiferentes sobre a questão. Ela justifica isso pelo fato de que eles não tiveram oportunidade de estudar, então não reconhecem isso da mesma forma que ela.

Essas jovens, apesar do auxílio financeiro, o que possibilita que atualmente elas estudem, possuem uma família que não tem o papel de incentiva-las nos seus desejos para o futuro, pois os familiares reconhecem que é improvável que as pessoas pobres ingressem na universidade, possuindo certa indiferença a projetos que envolvem estudar.

A partir de Velho (2003), entende-se que os projetos são integrados com base nas biografias dos sujeitos e coletivos. Assim, se as biografias desses pais caracterizarem-se por desigualdade e falta de oportunidades no âmbito da educação ou avanço social pela educação escolar, isso terá um impacto em como esses pais veem isso no projeto de suas filhas. As próprias jovens da Nota de Campo 54 fazem essa relação, entendendo que esse comportamento dos pais pode ter relação com a falta de oportunidades relacionada aos estudos.

Seguindo ao debate, Bourdieu (1998) aponta que o investimento de grupo sociais no campo escolar está relacionado ao grau de sucesso e fracasso dos membros do sistema escolar, quando existem poucos exemplos de sucesso nas trajetórias familiares, falta de recursos financeiros, incerteza no investimento e baixas possibilidades de retornos, há apostas mais baixas. Assim, como historicamente a ausência da educação afeta a população pobre e rural, esses discursos dos pais estão imersos nessas incertezas, frente a um cenário desigual de oportunidades e de experiências negativas que a classe trabalhadora e rural enfrentou e enfrenta no sistema escolar.

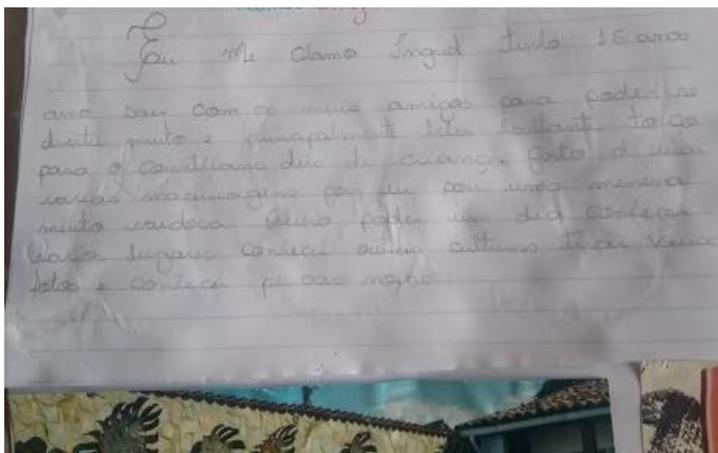
Enfim, o lugar da família é significativo, mas também coloca-se nessa ambiguidade, dada a trajetória de cada jovem, as biografias individuais e grupais e a própria estrutura desigual que impõe limitações concretas e simbólicas.

## **5.2 Projetos para circular e o lugar do território rural**

Os projetos de vida relacionados à ampliação da circulação são vistos a todo momento nas narrativas, pelo desejo de conhecer novos países, novos lugares, novas pessoas, novas culturas. A vontade de poder estar mais próximo de territórios outros, de ampliar os horizontes para além da comunidade local e dos repertórios do presente, pode ser visualizada na Foto 38, sendo que, nessa dinâmica, o território rural toma novos lugares na vida desses sujeitos, visto que o desejo é alargar mais o ir e vir, que não diz acerca de permanecer e nem de migrar, mas de circular, o que reitera-se no que

Carneiro (1998b) chama de *projetos de vida rurbanos* (que está associado com ambos territórios e suas possibilidades).

**Foto 38 - Atividade realizada durante a Oficina Construção de sua  
Identidade - 25/03/2019, com 2º ano.**



**Legenda do destaque:**

“Quero poder um dia conhecer vários lugares, conhecer outras culturas, tirar várias fotos e conhecer pessoas novas”.

Fonte: Acervo do autor.

É posto pelos jovens o desejo por um trânsito maior por todos os universos. Com base em Gottmann (1952), entende-se o princípio da circulação como o principal agente de mudanças sociais, agenciando, também, o desejo de transformação de suas vidas. Abramo (2007, p. 47) identifica que “a própria necessidade de experimentação e de ampliação das referências, de construção de redes de sociabilidade, leva os jovens a desejarem circular por diferentes lugares”. Por isso, a necessidade de circulação, ainda limitada ao tempo presente dos jovens, é projetada para um futuro de exploração, experimentação e ampliação dos repertórios, relacionado com novos territórios, culturas e pessoas – ou seja, na extensão das possibilidades.

Na oficina sobre *identidade*, em um grupo que mapeou as coisas em comum entre os seus integrantes, um deles disse: “Uma coisa em comum é que todo mundo quer viajar” (Nota de Campo 55 – 15/04/2019), para além dos desejos de trabalhar e estudar.

Isso é afirmado na fala de Maria, que quando questionada sobre o futuro diz: “Pretendo ir pro exterior, pros Estados Unidos, pra Los Angeles, pro Japão, nossa, eu tenho maior vontade de ir pro Japão, nossa, acho lindo aquele lugar, nossa! Preciso ir

*pra lá! Pros Estados Unidos, pra Los Angeles, porque eu sou fã do Michael Jackson e ele é de Los Angeles, aí eu queria conhecer lá, a calçada da fama assim, tirar uma foto...”* ((Maria, 16 anos). Antônio, por exemplo, diz que tem o desejo de futuramente ir viver nos Estados Unidos, dizendo: *“Quero ir embora do Brasil também, quero, ano que vem mesmo eu vou arrumar um serviço pra fazer um curso de inglês, quero ir embora pros Estados Unidos... também um sonho é conhecer a Disney, sempre quis também, via pela televisão e falava ‘eu quero conhecer’”* (Antônio, 16 anos).

Em consonância com Carneiro (2007b), Pereira (2004) e Chauveau e Stropasolas (2016), dadas as transformações sociais no território rural, esses jovens passam a demandar novas coisas, acesso à cultura, lazer, mobilidade, viagens, relações, ou seja, o que pressupõe a ampliação do que reconhece-se como uma circulação efetiva pelos espaços. Para Carneiro (2007b), mesmo que esses tenham essas demandas de projetos ainda que muito tomadas pela idealização, esses desejos anunciam que o jovem rural “não está aceitando mais o lugar que sempre lhe foi imposto, sobretudo pelos pesquisadores do meio rural, de ‘trabalhador em formação’, de ‘ajudante familiar’ cujo a inserção na sociedade se daria apenas pelo mundo do trabalho e na contribuição que essa inserção possa oferecer à reprodução social de suas famílias” (CARNEIRO, 2007b, p. 78). Logo, são sujeitos que querem apropriar-se do que o mundo tem a oferecer, para poder gozar dessas oportunidades em igualdade com seus pares.

Na Nota de Campo 56, por exemplo, coloca-se que a jovem quer fazer Engenharia, pois ficou sabendo que muitos que fazem esse curso vão para os Estados Unidos, sendo, então, um dos caminhos para ela realizar o desejo de conhecer esse país.

**Nota de Campo 56 – 01/04/2019**

Uma das jovens da oficina diz que gostaria de fazer engenharia na universidade. Quando questiono os motivos disso e como ela descobriu a profissão, ela enfatiza que ficou sabendo que muita gente que faz Engenharia vai para os Estados Unidos. Ela completa: “Aí pensei... É a minha chance”. E coloca que já está pensando no ENEM, tendo em vista que esse é o caminho para concretizar seu sonho.

Nesse viés, o território rural mostra-se como espaço insuficiente e incompatível para dar vida a esses projetos. Isso também é visto nos estudos de Carneiro (1998b) e Pereira (2004). Destarte, pode ser observado na fala de Bia:

*Pesquisador: Você pensa em morar onde? Futuramente?*

**Bia:** *Eu quero morar lá pro centro da cidade. Quero ver se começo a trabalhar, como lá [no assentamento] não tem transporte toda hora e sempre, então pra mim não compensa! Não vai ter ônibus toda hora. [...]*

**Pesquisador:** *Se tivesse você acha que permaneceria lá?*

**Bia:** *Por um bom tempo! Porque você não ia fazer 18 anos, começar a trabalhar e sair de casa né? (Bia, 16 anos).*

Bia anunciou o desejo de uma possível mudança, tendo como determinante a ausência de transporte no assentamento, dizendo que isso inviabilizaria sua ida, por exemplo, para ir trabalhar, levando em conta que ela busca um emprego na cidade. Ainda pontuou que se tivesse ônibus, permaneceria por mais tempo na casa dos pais, não tendo o desejo de mudar assim que terminasse o Ensino Médio.

A partir do estudo de Carneiro (1998b), Silva (2009) e Morais (2014), alguns critérios para que os jovens tenham o desejo de viver no território rural está relacionado com: acesso a trabalho e renda, que possibilite autonomia financeira; acesso a serviços públicos oferecidos, como educação e saúde; a representação positiva que esse espaço vai tomando, enquanto espaço social; e facilitação do acesso ao meio urbano, podendo transitar livremente. Assim, as ausências dessas condições fragilizam a projeção desse espaço como possibilidade de morada, mesmo que esses sujeitos ainda fiquem no ir e vir, haja vista que é onde seus familiares e muitos amigos permanecem.

Bia enfatiza que o desejo de morar no “centro” da cidade compreende que o centro é um espaço em São Carlos para diversos serviços e formas de melhor mobilidade, posto que existe o constante acesso a transporte.

Maria, como mostra a exposição abaixo, também coloca a cidade enquanto *lócus* de moradia futura, apontando que não deseja um lugar tão movimentado, mas também nem tão parado, já que acha a fazenda um lugar “muito parado”. Logo, mesmo que os jovens gostem da calma que o rural proporciona, eles buscam também movimento, o que pressupõe o trânsito de pessoas no território que tenha equipamentos, serviços, espaços e estratégias de mobilidade que produzam esse movimentar.

**Maria:** *[No futuro quero] estar morando em uma casa, assim, sabe? Poder ter e dar todo conforto pro meu pai, mas ter pra mim também, sabe? Ter uma casa pra mim sabe? Ah...*

**Pesquisador:** *E você, futuramente, pretende morar por aqui? Você pensa...*

**Maria:** Não, eu quero mudar de São Carlos, ah, não sei, eu não sei se eu quero morar em Ribeirão, não sei[...]

**Pesquisador:** Em Ribeirão, mas você moraria na fazenda ainda? Ou não?

**Maria:** Não, eu moraria mais na cidade assim, sabe? Um condomínio, alguma coisa assim [...] Se eu pudesse escolher, é, um lugar não tanto assim movimentado, mas também não tão parado, queria morar, assim, em um condomínio, uma residência sabe?(Maria, 16 anos).

Alguns dos jovens colocam o desejo de morar em lugares mais centrais e elitizados da cidade, condomínios, como uma jovem que relatou que: “Querida morar no Dama [condomínio fechado da cidade]” (Nota de Campo 57 – 01/04/2019). Ela justificou essa vontade pelo fato de “todo mundo falar que lá em um lugar chique”, o que demonstra um desejo de morar em um território reconhecido na dinâmica social da cidade, com sujeitos que possuem uma livre mobilidade e melhores condições de vida. Bem como Roberto, que diz que queria morar na cidade: “Pra fazer cursos, sair pros roles etc.” (Roberto, 17 anos). Deste modo, a cidade aparece como lugar de vivência mais ampla das oportunidades, no âmbito dos cursos, da vida profissional e do lazer.

**Pesquisador:** E aí, tem outros projetos? Tem outras coisas que você queria fazer? Futuramente você pensa em morar aqui ainda?

**Isa:** Não... Eu penso em, quando eu tiver meu emprego, mudar daqui ou continuar aqui aí tirar minha carta... Eu gosto de moto, não gosto de carro.

**Pesquisador:** Não gosta?

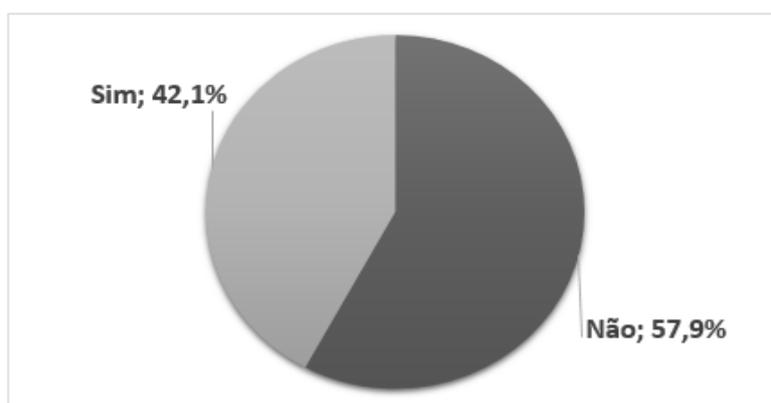
**Isa:** Não, mas eu acho que carro é obrigatório, minha mãe não aguenta andar mais. Ela lá! Ela reclama que ela não aguenta andar mais... Essas coisas.

**Pesquisador:** Então, não precisa mudar daqui, mas pelo menos ter uma... Uma condução própria né? (Isa, 18 anos).

Isa, na fala acima, disse que deseja ter um emprego para tirar sua carteira de motorista e comprar uma moto, reiterando que para a família o carro seria obrigatório, como condição para viver no bairro em que mora, pois a mãe e ela necessitam andar uma grande distância para ter acesso ao ônibus, que passa ainda em horários limitados. Isa, além disso, esclareceu que “não precisa mudar”, mas sim ter uma condução própria, pois é essencial. Eis, então, como também reafirma o estudo de Morais (2009), um

requisito essencial para a escolha do território rural como morada: a chance de transitar com mais autonomia, seja para trabalhar, ao lazer ou para resolver necessidades.

**Gráfico 29 - Respostas dos jovens para a pergunta: *Depois que eu me formar no Ensino Médio eu quero continuar morando aqui?***



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados via questionário.

Conforme acima, junto aos jovens, identifica-se também o desejo de morar no território rural futuramente (sempre conservando a liberdade de transitar), como é posto no Gráfico 29, em que 57,9%(44) não quer continuar morando ali após o Ensino Médio, e 42,1% (32) quer. Com isso, é fato que para além da vontade em si, os jovens apontam as barreiras estruturais que fazem com que muitos não persistam nesse desejo, construindo outros projetos, questões já debatidas por Santos (2009), Molina (2015), Morais (2014), Wanderley (2007), entre outros, posto que os projetos escolhidos “apontam para uma certa incompatibilidade com a intenção de continuar vivendo na localidade” (CARNEIRO, 1998b, p. 6), acarretando em um ambíguo desejo entre o permanecer residindo no território rural ou ir para a cidade.

Em consonância com as reflexões e análises de Chauveau (2014), em seus projetos os jovens rurais querem traçar caminhos diversos, de acordo com as necessidades e valores da vida contemporânea que marcam as juventudes. Reafirma-se, diante disso, o desejo de um rural que “seja mesmo um motor e um lugar das alternativas possíveis nessa sociedade” (CHAUVEAU, 2014, p. 101).

## CONCLUSÕES

Com base em Freire (1978), esse espaço trata-se de um momento para *ad-mirar* o que foi feito até aqui nesse trabalho. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1981, p. 43). Isso pressupõe certo distanciamento para ter uma visão mais ampla do todo. Além disso, essa ad-miração realizada aqui pressupõe a ad-miração não apenas do objeto, mas também a ad-miração da *ad-miração passada*, de forma a emergir de forma crítica e vigilante em alguns fatos.

Assim, é importante destacar que essa tarefa de *ad-miração*, em busca de conclusões do que foi realizado e analisado nessa pesquisa de doutorado (junto aos jovens), é formulada em uma conjuntura muito específica marcada pela pandemia da COVID-19<sup>23</sup>, que se iniciou, no Brasil, em março de 2020 e vem perdurando até os dias atuais.

Pontuar essa questão é central para considerar uma realidade que vem escancarando as desigualdades sociais, desconstruindo o “mito” de que é uma doença democrática, tendo em vista os seus impactos na população mais pobre, com menos recursos de prevenção e tratamento e, também, apontando para um cenário social pós-pandemia, no qual poderá ocorrer um aprofundamento das vulnerabilidades, inclusive no que diz respeito às juventudes. De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), “a crise terá maiores impactos sobre os mais vulneráveis: pessoas com problemas de saúde subjacentes, idosos, jovens desempregados, subempregados, mulheres, trabalhadores desprotegidos e migrantes, com o conseqüente aumento da desigualdade” (CEPAL, 2020, p. 5, tradução nossa).

Dentro desse cenário, chega-se, então, aos jovens rurais pobres, sujeitos dessa pesquisa, que têm suas vidas atravessadas por diversas barreiras cotidianas para a circulação e para projetar seus futuros, problemáticas que podem se aprofundar dentro desse novo contexto. Assim, essas conclusões são constituídas nessa conjuntura, que, inclusive, tem trazido à tona a importância da circulação e da escola na vida cotidiana dos jovens, tendo em vista que dentro das estratégias para evitar a proliferação do vírus

---

<sup>23</sup> O início da disseminação da COVID-19, causada pelo SARS-CoV-2, ocorreu na província de Hubei, na China, e vem se alastrando rapidamente por todos os continentes. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, caracterizou os surtos da doença como uma pandemia. Foram confirmados no mundo 3.917.366 casos e 274.361 mortes até 10 de maio de 2020 (OPAS, 2020).

estão o isolamento e distanciamento social e o fechamento das escolas, impactando diretamente a vida juvenil.

Deste modo, a pergunta a ser respondida nessas conclusões é: *O que, a partir dessa pesquisa, é deixado como principais reflexões?* Pretende-se responder a isso em três eixos da conclusão: *A busca pela experimentação da vida; Por uma escola que projeta circulação cotidiana emancipatória e amplia sonhos;* e, por fim, *Projetos de vida para produção autonomia ou para “hipotecar” sonhos e desejos?*

### **A busca pela experimentação da vida**

Um ponto a ser tratado aqui é destacar que esse estudo estava em diálogo, majoritariamente, com jovens rurais que estão inseridos em um contexto no qual a atividade agrícola não é central para as famílias, sendo um desafio encontrar literatura com esse recorte, já que geralmente os trabalhos acessados eram voltados para compreender a vida de jovens vinculados às atividades agrícolas, como constatado no levantamento realizado no início desse estudo, bem como na revisão de Weisheimer (2005). A partir dessa realidade, percebeu-se que os jovens rurais aqui analisados, em sua maioria, não tinham demandas vinculadas com essas questões, que dizem sobre sucessão rural, divisão ou melhores condições do trabalho agrícola, por exemplo, aspectos que a literatura aponta ao estudar jovens agrícolas.

Logo, é um estudo que vem reafirmando a pluralidade das juventudes rurais, que é composta por diversos sujeitos, com diferentes desejos e projetos, construindo a sua relação com o território rural para além do mundo do trabalho, propondo, inclusive, outras demandas para esse espaço.

Esse panorama reafirma a necessidade de superar análises sobre jovens rurais pautadas nas dicotomias ou dualidades entre *o ficar e sair*, a *permanência e a migração* e o *ser jovem rural e tornar-se jovem urbano*. Assim, entende-se que esses jovens devem ser entendidos em sua complexidade, sendo a circulação um conceito importante para não reduzir a discussão a binarismos que, por vezes, inviabilizam reivindicações dos jovens, por exemplo, as ações atreladas às políticas públicas, que são importantes para dar conta da ampliação das possibilidades de vida.

Nesse sentido, essa pesquisa abriu caminhos para os jovens que anunciaram demandas que estavam mais ao encontro das circulações – no desejo de ir, para se divertir, trabalhar, estudar, para além da comunidade local, mas podendo retornar diariamente e com a ampliação de repertórios de vida no rural. Ou seja, a demanda é

que o rural seja um espaço que promova e tenha espaços para a circulação, e que ao mesmo tempo exista estrutura para optar por outros lugares de circulação. Aponta-se para a necessidade, inclusive, de pesquisas que compreendam essas questões mais a fundo, não restringindo-se a investigar os jovens rurais apenas no campo do trabalho.

A partir desse apontamento, cabe colocar que o que conduz todos os temas dessa tese é a identificação constante, nas narrativas, dos jovens rurais pelo *ser mais*. *Ser mais* para Freire (1987) é a vocação de todos os seres humanos para assumir os caminhos de sua libertação, como sujeitos históricos, a partir de movimentos de humanização, de reflexão-ação (práxis), para denunciar e anunciar o mundo – vivenciando o que ele oferece e constituindo processos de transformação.

Todavia, dadas as contradições sociais, essa vocação para o *ser mais* é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 16), dentro de processos de desumanização – roubando a possibilidade da afirmação dos sujeitos enquanto pessoas donas de seus destinos, que agem e apropriam-se do mundo e de seus bens sociais – isso instaura o *ser menos*. Esses condicionamentos trazem limites aos jovens rurais, mas não anulam totalmente os movimentos de resistência, os desejos e intencionalidades para o *ser mais*.

Ao longo das análises, percebe-se que são muitos os condicionamentos que limitam o circular dos jovens rurais pesquisados, como o transporte, o dinheiro, a autoridade familiar etc. Mas esses jovens, a partir das vontades de *ser mais*, em alguns momentos, encontram brechas para vivenciar a circulação de forma mais emancipatória.

Esses jovens estão em um país constituído no colonialismo, na escravidão e na fragilidade democrática (FREIRE, 2013), onde a circulação cotidiana para as pessoas das classes subalternizadas é perpassada por diversas barreiras materiais e imateriais, que impõem a manutenção dos antigos regimes, uma circulação cotidiana intensamente gestada pela necessidade condicionada, imediata e compulsória, marginalizando o desejo e a busca de participação social significativa.

O processo que (re) produz o *status quo* e que direciona-se à circulação desses jovens envolve diversos marcadores sociais, sendo que nas narrativas ficam evidentes os impactos do que, segundo Nosella (2008) é “o principal problema ético da atualidade”, “decorrente da contradição entre uma superconcentração de riquezas e o aumento desmedido da pobreza. Poucos centros de riquezas, de um lado, e enormes regiões de misérias, de outro” (NOSELLA, 2008, p. 267). Assim, essas contradições engendram desigualdades socioeconômicas, que desembocam nos fazeres cotidianos

dos jovens, trazendo dilemas diversos para ir e vir, como diferenças de realidade nos âmbitos das dinâmicas sociais. Destaca-se um importante fato sobre uma estrutura de serviços públicos e privados, a inacessibilidade, posto que tais serviços não são possíveis de serem acessados, nem mesmo aqueles que deveriam ser garantidos por políticas públicas.

Destarte, a miséria da circulação cotidiana, que marca grande parte dos jovens e restringe o explorar o território de forma compulsória/limitada, está vinculada às formas estruturadas que condicionam, já que a circulação depende de fatores técnicos, organizacionais, sociais, culturais, econômicos e políticos que configuram as redes, ou seja, as condições para a mobilidade (SILVA JUNIOR, 2012). Logo, não ter ônibus, dinheiro, autorização ou espaços de sociabilidade para ir, dizem acerca da configuração dessa rede que, em sua edificação histórica, coloca o rural, para os sujeitos pobres, como esse lugar do esvaziamento, esquecendo que ali têm vidas que desejam experimentar fluxos.

Compreendendo a circulação como um direito fundamental para os cidadãos, que para mais possibilita a experimentação da vida e o acesso aos bens sociais e culturais, a não possibilidade de realizá-la é um problema urgente. De acordo com Nosella (2008), se as condições materiais para resolver uma determinada problemática social existem, essa torna-se “um imperativo-ético, um dever, uma livre opção (possibilidade) para as mentes e os corações que consideravam a felicidade dos homens [seres humanos], de todos os homens, a finalidade última dos Estados” (NOSELLA, 2008, p. 262).

Desta forma, a resolução das problemáticas em torno da circulação cotidiana é um dever ético na sociedade (baseado na “ética universal do ser humano”), pois existem os recursos para tal, mas que não são suficientes para resolver isso pela ausência de vontade política, pautada nas (re) produções das relações desiguais e estratificações sociais. Isso ganha uma complexidade na dinâmica cotidiana, por exemplo: mesmo que tenha-se dinheiro para o ônibus, não há o ônibus e vice-versa, assim, as redes de desigualdade articulam-se na vida diária de cada jovem, para a conservação de ordens socialmente estabelecidas.

Sabe-se que existe o suporte de um escopo de tecnologias e conhecimentos capazes de promover e/ou facilitar a circulação cotidiana das pessoas nos territórios, ficando condicionada a possibilidade de ser colocada de forma democrática essa alternativa – por meio de políticas de redistribuição e reconhecimento das diferentes

necessidades dos sujeitos (LOPES, 2016). Sendo assim, torna-se viável romper com a condição da circulação cotidiana compulsória, tornando possível difundir articulações para condições necessárias para a liberdade, de forma consciente e autônoma (GRAMSCI, 1999; FREIRE, 2013), promovendo uma circulação cotidiana emancipatória, a partir da conscientização para vivenciar e usufruir dos movimentos, do ir e viver e, inclusive, permanecer, pelos/nos diferentes espaços da existência. Eis a demanda dos jovens rurais aqui estudados.

Essa circulação cotidiana é uma problemática política das dinâmicas macrosociais que integram, sobretudo, a urgência de uma sociedade em que as juventudes consigam vencer a ideia dos “jovens que não sabem o que querem”, para serem agentes que negociem suas circulações nos diferentes níveis da participação social. Isso é essencial para os jovens nas relações de autoridade e cuidado com os pais, para poderem ser agentes de autonomia, bem como é uma questão nos espaços de representação e debate por políticas públicas, sendo um aspecto mais latente quando se diz respeito das garotas.

Nesse sentido, elege-se um tema essencial a ser tratado aqui, que diz sobre a importância de estratégias para a construção, dinamização e integração de políticas públicas para fortalecimentos das redes sociais e das teias da circulação. Esse tema é a urgência de tomar a *circulação emancipatória como eixo para as políticas públicas*. O entendimento da circulação emancipatória como eixo para as políticas públicas circunda todas as políticas públicas direcionadas a indivíduos e coletivos, mas aqui, especificamente, tratam-se daquelas voltadas para as juventudes rurais.

No lidar com a busca de superação dessas barreiras, jovens rurais começam, com mais força na entrada do século XXI, a integrar um processo mais intenso de organizações das juventudes no Brasil. Esse movimento de protagonismo juvenil demarca o campo político das juventudes, em que ser jovem torna-se uma categoria de identificação e representação política. Nesse âmbito, constitui-se um contingente de jovens rurais organizados em movimentos sociais, motivados a elaborar estratégias para o enfrentamento de aspectos estruturais e conjunturais que embarreiram a vivência de suas autonomias, tendo em vista que as possibilidades concretas de escolarização, acesso à terra, à renda, à cultura, que são muito valorizadas para a consolidação de percursos de autonomia, não são alcançadas por muitos (CASTRO, 2016a), mesmo após avanços que puderam ser pontuados no que tange aos direitos sociais (CASTRO, 2016a; 2016b).

Ao longo desses processos, entre 2007 e 2015, ao encontro com as análises de Castro (2016a; 2016b), localiza-se um período<sup>24</sup> que teria garantido um novo *status* para as juventudes rurais no debate político, com avanço nos espaços de representação e disputa política<sup>25</sup>. Um resultado importante que direciona-se a avanços, mesmo insuficientes, que é a consolidação do *Plano Nacional da Juventude e Sucessão Rural*.

Diante disso, uma questão que quer se trazer aqui é que muitas vezes essas políticas, já insuficientes, não pensam processos de circulação como horizonte, limitando-se a políticas para o trabalho (agrícola) – dentro de uma perspectiva de produção mercadológica e de inclusão na dinâmica capital-trabalho. O que, inclusive, negligencia demandas dos jovens que não têm essa atividade como central.

Barcellos (2015a; 2015b) sinaliza que as políticas públicas para as juventudes rurais em nível federal estão intercruzadas com a formulação de políticas de desenvolvimento rural e para as juventudes de modo geral. O autor coloca que “Em meio a esse intercruzamento de processos e perspectivas que ocorre o processo de construção das políticas públicas para a juventude rural organizada politicamente nos setores sociais que se convencionam no âmbito da agricultura familiar e camponesa” (BARCELLOS, 2015b, p. 3).

O pesquisador ainda traz um levantamento de programas e políticas públicas que direta ou indiretamente atingiram/atingem as juventudes rurais, do governo federal<sup>26</sup>. A partir disso, ele problematiza como essa categoria é entendida socialmente e, em especial, pelo Estado, quando consolida essas políticas majoritariamente restritas para jovens e o mundo do trabalho agrícola, com ações de financiamento e concessão de crédito, por exemplo. Chauveau (2014) coloca que mesmo aquelas políticas que ocasionalmente poderiam atuar no campo mais amplo das sociabilidades, lazer,

---

<sup>24</sup> Esse período é de 2005 a 2015, que, para a autora, foram os anos em que o Brasil experimentou avanços das políticas públicas de juventude.

<sup>25</sup> Destaca-se que esse período foi essencial, porém insuficiente e contraditório, já que as gestões federais prezaram por políticas de conciliação, contribuindo para a população rural mais pobre, mas também fortalecendo os ruralistas (agronegócio/latifúndio) (CASTRO, 2016b), não efetivando-se, de maneira radical, um projeto popular, fragilizando as condições para a permanência das ações realizadas.

<sup>26</sup> O autor coloca vários exemplos entre 1998 e 2010, como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (1998); Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)/ Nossa Primeira Terra (2003); Arca das Letras (2003); Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar Jovem (2004); Consórcio Social da Juventude Rural (2004); Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate) (2004); Saberes da Terra (2006), etc.

diversão, circulação, mobilidade e cultura (no sentido de bens culturais e produção cultural, que pressupõe música, cinema, teatro, circo, etc.) não o fazem.

Isso pode ser impacto de uma restrita (e subalternizadora) leitura social do Estado sobre os jovens rurais, especialmente os pobres, focalizada no trabalho, para inclusão na dinâmica capital-trabalho, bem como pelas reivindicações dos próprios movimentos sociais organizados da agricultura familiar e camponesa, que têm demandas a partir das categorias dos jovens rurais, só que colocando as necessidades focalizadas na sucessão rural, crédito rural e educação voltados para demandas agrárias, etc. (BARCELLOS, 2015b).

Reconhece-se que essas demandas e políticas públicas são realmente importantes, mesmo que insuficientes, para os jovens atingidos por elas. Todavia, com isso, objetiva-se discutir um ponto que a partir do presente trabalho ficou latente, sobre o fomento de políticas para além de demanda agrárias, para os jovens não-agrícolas, e também os agrícolas, que reivindicam outras questões.

A partir de Barcellos (2015a; 2015b), entende-se que muitas vezes os jovens rurais, para o próprio Estado e algumas organizações e movimentos sociais, são aqueles que restringem-se ao trabalho agrícola, seja via agricultura familiar, camponesa, nos territórios dos assentamentos ou como trabalhadores assalariados. Assim, “é perceptível também a influência do Estado [e, aqui entende-se, de alguns movimentos sociais] na formação da categoria juventude rural e do que se espera desses atores em faixa etária considerada jovem, seja na discussão sobre sucessão rural, seja na perspectiva de beneficiário de políticas compensatórias ou de crédito, ou seja, ainda como mão de obra para a produção agropecuária” (BARCELLOS, 2015b, p. 24-25). Esse fato secundariza alguns temas que envolvem essas juventudes e requerem políticas públicas, sobretudo no campo da circulação, sociabilidade, lazer e cultura.

Em consonância com Barcellos (2015a), compreende-se que “talvez seja necessário um giro epistemológico no sentido de localizar a diversidade interna dessa juventude rural, que pode se identificar ou não com a agricultura familiar ou como público-alvo de uma política pública” (BARCELLOS, 2015a, p. 22). Tem-se a finalidade de ampliar as possibilidades para todos os jovens que ocupam esse território e que possuem demandas múltiplas, como são os jovens rurais analisados nessa pesquisa, que moram próximos das cidades e não possuem as atividades agrícolas em centralidade, com demandas centrais de circulação não restritas ao mundo do trabalho – e quando o fazem são tipos outros de trabalho, por vezes, na cidade. Inclusive, são

jovens que não integram movimentos ou organizações, sendo tarefa para as formulações das políticas apreender suas necessidades.

Mesmo que a categoria jovem rural esteja diretamente associada a uma determinada população que não vive no espaço urbano, que abrange pequenos produtores pauperizados e sem terra, a chamada “agricultura familiar”, assentados de reforma agrária, camponeses e trabalhadores rurais assalariados, há outros grupos de jovens que vivem em outros territórios e se organizam politicamente, bem como reivindicam outras identidades veiculadas a formações históricas, culturais e ambientais específicas (BARCELLOS, 2015b, p. 25).

Assim, a direção possível e viável dentro das estruturas do Estado coloca como urgente a ampliação das políticas públicas e serviços básicos para esses jovens, no campo da educação, assistência social, saúde, lazer e cultura, sendo importante o destaque dessas últimas já que “no campo das políticas públicas, é muito nova a preocupação de cuidar dos jovens moradores de áreas rurais do país, e ainda mais de cuidar de seu tempo livre ou de seu acesso à cultura” (CHAUVEAU, 2014, p. 103). É posto que devem ser realizadas ações como o próprio apoio e fomento dos serviços privados que esses sujeitos demandam e que são importantes em suas dinâmicas sociais juvenis, superando o monopólio urbano de tais lugares, como bares, mercadores, baladas, festivais culturais, centros de convivência etc.

Colocando de outro modo, esse trabalho das políticas públicas deve ser pensando a partir dos jovens da agricultura, que também reivindicam coisas para além delas, mesmo que às vezes de modo secundarizado, dadas as necessidades urgentes de subsistência. Mas também faz-se essencial pensar com base nos jovens não agrícolas, que não estão interessados em políticas de fomento a atividade ligada à terra e que, por isso colocam questões como necessidade de serviços públicos e privados para melhorar a qualidade de vida, sociabilidade, renda e emprego a partir de outras fontes, cursos outros (para além de ligados ao trabalho na terra), lazer, esporte e cultura com mais intensidade – sob a tônica da circulação.

Nessa direção, a busca é ampliar as chances de vida de todos os jovens, posto que nenhuma ação e necessidade precisa ser secundarizada e colocada como um direito menos legítimo que outro. Na concepção aqui explanada, isso só ocorrerá a partir da perspectiva da circulação cotidiana emancipatória como eixo.

No que tange aos exemplos entendidos aqui como interessantes, que vão ao encontro dos aspectos colocados pelos jovens estudados, destaca-se a consolidação de políticas públicas para a construção de equipamentos territoriais que fomentem a

circulação e possibilidade de experimentação. Já existem alguns Pontos de Cultura<sup>27</sup> no território rural, política que a juventude rural demanda por ampliação para outros territórios (PLANO NACIONAL DE JUVENTUDE E SUCESSÃO RURAL, 2016). Outras possibilidades é a construção de políticas específicas para pensar um Centro da Juventude (CJ)<sup>28</sup> e Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs<sup>29</sup> nos territórios rurais.

Esses são exemplos do que já existe e de que é possível e necessário construir um diálogo com os jovens rurais como agentes constituidores de políticas e de pesquisas que sinalizam essas carências, podendo-se inclusive fomentar a construção de políticas outras a partir de iniciativas dos movimentos sociais rurais (como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, a Pastoral da Juventude Rural, entre outros) e outras organizações. Além disso, é importante pensar as possibilidades de fomentar estruturas como essas articulando as políticas já existentes no território, mesmo que não focalizadas em lazer, cultura e diversão, como as voltadas para a educação e desenvolvimento rural, com ações que não se restrinjam a apenas questões do mundo do trabalho agrícola ou da educação formal.

Como pode ser visto nas pautas colocadas no I Seminário Nacional “Juventude Rural e Políticas Públicas” (MENEZES; STROPASOLAS; BARCELLOS, 2014), realizado em 2012, gerando o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016), esses atores buscam a articulação em diferentes campos de ação, como renda, trabalho (não restritamente agrícola), terra, educação, participação, e inclusive cultura, sociabilidade, diversão, mobilidade (com a viabilização de transporte público com rotas

---

<sup>27</sup> Vinculada à Política Nacional de Cultura Viva (PNCV), instituída a partir da Lei nº 13.018/2014, resultado do Programa Cultura Viva criado em 2004. “É uma política de Estado gerida pelo Secretaria Especial da Cultura em parceria com governos estaduais, municipais e outras instituições da sociedade civil que articula, capacita e fomenta os chamados PONTOS DE CULTURA, que são entidades ou coletivo de natureza ou finalidade cultural, que desenvolvam e articulem atividades culturais em suas comunidades” (BRASIL, 2020b, s/p).

<sup>28</sup> Vinculados ao Ministério da Assistência e Previdência Social, as diretrizes dos Centros da Juventude foram estabelecidas pela Portaria Nº 879/2001, como um serviço voltado para jovens em vulnerabilidade, que fomenta “o acesso dos jovens à informação e a alternativas de socialização nas áreas de esporte e cultura” (BRASIL, 2001, p.4).

<sup>29</sup> Criado a partir do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), busca “Integrar num mesmo espaço físico programas e ações culturais, esportivas e de lazer, além de formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital. O objetivo é promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras e valorizar o intercâmbio entre as diferentes expressões artísticas. Bibliotecas, salas multiuso, cineteatro, quadra poliesportiva e Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) são exemplos de espaços que compõem esses equipamentos” (BRASIL, 2020a).

e tarifas que atenda às necessidades) e circulação cotidiana. Sendo esses últimos secundarizados de forma mais intensa pelo Estado, como já colocado aqui.

Os jovens demandam por projetos que consolidam espaços de encontro, com amigos, namorados, namoradas, para jogar, brincar, dançar, conversar, ou seja, espaços que contemplem a circulação e o movimento, que tragam repertórios mais libertadores e fluxos de pessoas, coisas, ideias, bens materiais e imateriais. Há um engajamento na luta pela ampliação de práticas que dizem acerca de maior liberdade e autonomia para escolher, no alargamento das possibilidades de circular e participar.

### ***Por uma escola que projeta circulação cotidiana emancipatória e amplia sonhos***

Ao encontro do que foi colocado anteriormente, cabe destacar o lugar, para além de todos os equipamentos/serviços/instituições possíveis debatidos acima, central da escola e suas potências para auxiliar em tais demandas. *O que é e pode ser a escola na vida dos jovens (rurais) para a circulação e experimentação?*

Os sentidos da escola e os modos de implicação desse espaço de vida são múltiplos para os jovens rurais aqui estudados, ora em um espaço de conhecimento, liberdade e prazer, ora em um espaço de regulação e controle – nessa dialética de sentidos. Mas para todos, esse é o lugar, na maioria das vezes, o único da circulação, dos encontros, afetos, sociabilidades, experimentação, troca, diversão – a “baladinha”, mesmo para aqueles que enfrentam maiores dificuldades a corresponder ao “comportamento” esperado ou que estão ali pelo tão necessário diploma. Postas todas as dificuldades, nas narrativas dos jovens há a percepção da escola, no caso o Ensino Médio, como algo que de uma forma ou de outra contribui e pode contribuir para as suas trajetórias de vida.

Os dilemas que cercam a necessidade da escola na atualidade são muitos, é histórico o debate sobre suas funções sociais em uma sociedade marcada pela contradição e desigualdade social. Gómez (1998) coloca que sua função básica, ao menos desde as sociedades industriais, é a socialização para a futura incorporação do aluno no mundo do trabalho, sendo seu segundo objetivo a formação do cidadão para a intervenção na vida pública. Todavia, dentro das injustiças estruturais, coloca-se a problematização de “como se realiza este processo, [e] que consequências advêm da promoção da igualdade de oportunidades ou da promoção da reprodução e reafirmação das diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos” (GÓMEZ, 1998, p. 2).

Dessa forma a escola defronta-se com demandas contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e comportamentos que permitam a incorporação dos indivíduos no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade da vida familiar. Por outro lado, deve desenvolver características bem diferentes dessas, para a incorporação submissa e disciplinada da maioria, no mundo do trabalho assalariado (GÓMEZ, 1998, p. 2).

Assim, muitos autores colocam em cheque o papel da escola, em especial para a classe trabalhadora e suas juventudes, que dentro da estrutura social reproduzem práticas de exclusão mascaradas por retóricas democráticas de igualdade de participação e inclusão. Porém, Gómez (1998) discorre que a escola é composta por ações dialéticas de reprodução e transformação, bem como de práticas sociais e de mediação crítica tencionada pelos diferentes atores escolares.

Essas tensões envolvem os dilemas do Ensino Médio, como desenvolvido por Nosella (2011; 2015), ao dizer sobre a educação básica pública: “sua dualidade, escola secundária para dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos ‘esforços’ para superá-la ou para dissimulá-la” (NOSELLA, 2011, p. 1054). Deste modo, a estrutura do Ensino Médio ainda realiza a manutenção de lugares ocupados historicamente pelas classes subalternizadas na estrutura social, muitas vezes com propostas que camuflam isso, como o ensino integral/técnico/profissional, que secundariza e negligencia seu lugar de formação geral e de qualidade para todos, em pé de equidade. Isso atinge majoritariamente os jovens pobres, que dentro de uma lógica de inclusão-excludente ainda passam a ocupar lugares de força de trabalho, seja pela via da profissionalização mais específica no Ensino Médio, seja pela má qualidade dessa fase de ensino que não dá a possibilidade de escolher caminhos outros além do mercado de trabalho mais precarizado.

Dados esses processos, são muitos os desafios das juventudes na escola. Um que impõe-se é o fato de que o Ensino Médio não dialoga com as demandas juvenis pobres, colocando em cheque a autoridade da mesma, que pressupõe uma tensão entre o ser aluno e o ser jovem (DAYRELL, 2007). Isso direciona a esses sujeitos a impossibilidade de vivenciar algumas marcas da vida juvenil na escola, que ainda está formatada por um punhado de normas e regras de homogeneização e delimitações de ações, o que pode ser visto na pesquisa aqui realizada, como por exemplo, nas questões que perpassam o acesso coletivo da internet.

Fica evidente que os jovens demandam que a escola seja um espaço público “de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, e possibilitando, de fato, uma cidadania juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1125), defronte das insuficiências territoriais que existem no espaço rural.

Freire (2001, p. 203), apostando na instituição escolar como espaço de mudança, pontua que “seria ingenuidade pensar-se, como já se pensou, ‘que abrir uma escola é fechar uma cadeia’. Mas seria igualmente ingênuo desconhecer-se a importância do papel da escola”. Assim, estabelecendo os condicionamentos que envolvem esse *lócus*, o autor também admite seu papel. Entende-se então que a escola é e pode ser mais para os jovens, como já é notado na pesquisa aqui realizada – seu papel é posto para a condição juvenil rural pobre, mesmo que não com toda sua potência e com a tendência que perpassa a “hipotecar” futuros para o mercado ou serem reservas excedentes. Isso dá indícios de que a escola “não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 203).

Para Gómez (1998), na sociedade pós-industrial a escola deve concretizar-se a partir de dois eixos complementares: o *desenvolvimento radical da função compensatória*, que busca operar ações que vão ao encontro de minimizar impactos das desigualdades e preparar os sujeitos para a vida nas condições concretas; e a *reconstrução do conhecimento e da experiência*, que busca facilitar a reconstrução crítica dos conhecimentos experimentados nas práticas sociais e “oferecer elementos para um debate aberto e racional que permita opções autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social” (GÓMEZ, 1998, p. 6), a partir da interpretação dos alunos e suas práticas sociais – baseadas na participação ativa e crítica.

Por essa ótica, a participação ativa é um elemento chave quando procura compreender a realidade do jovem e suas práticas sociais – para formular o algo a mais que a escola poderia proporcionar para esse. Na presente pesquisa, a carência que reflete a circulação para além da escola é uma demanda importante, que inclusive deixa em segundo plano o papel da escola na sistematização de conhecimentos ali veiculados. Assim, compreender essas demandas e assimilá-las nas práticas curriculares, culturais, sociais e políticas que ocorrem na escola seria potente, colocando a demanda por circulação em evidência – sem ignorar esse elemento que compõe a prática social desse grupo. *Seria a escola também uma “baladinha”?*

Esses jovens rurais de São Carlos – SP demandam questões que são necessidades latentes em seus cotidianos no território, posto isso, seria necessário que

elas fossem “consideradas e levadas em conta como parte integrante do processo formativo, tanto como conteúdo em si quanto incorporadas nas diferentes dinâmicas e técnicas educativas” (NONATO et al., p. 259), colocando o tom do desejo da experimentação da vida social e subjetiva.

Freire (2005) discorre acerca da importância das escolas serem constituídas “como centros de criatividade” (FREIRE, 2005, p. 33): “sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria” (FREIRE, 2005, p. 37). Assim, para que se possa, em uma relação democrática, constituir pactuações com os jovens e seus atravessamentos, deve-se considerar a função de ensinar conteúdos historicamente importantes de forma a proporcionar diálogo sobre isso.

A escola, na realidade juvenil analisada, é um espaço nuclear para ser um centro de criatividade, equipamento capaz de articular ações, que é o único que consegue reunir os jovens rurais cotidianamente. Há uma urgência, seja no nível das políticas públicas ou da própria configuração da escola cotidiana, para que entenda-se “a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter *sua escola* virgem da presença ameaçadora de estranhos” (FREIRE, 2001, p. 49, grifos do autor). Isso é o que pressupõe a defesa radical da democracia e a crença nas juventudes como atores de diálogo e possibilidade, sem distinção entre os que “perturbam” o *status quo* e os que se enquadram mais a ele, pois o que é necessário é a mudança dessa escola, como coloca Freire (2001), por sua vez, marcada pelo autoritarismo e burocracia, comuns da *velha escola*.

Esse processo coloca o desafio do diálogo, troca e compreensão dos jovens e seus protagonismos, superando concepções que leiam os jovens como alguém “que não tem mais jeito” – aspecto colocado na experiência dos jovens rurais em questão pelos relatos analisados.

Para isso, é preciso ter em vista a escola como espaço que produz autonomia e amadurecimento, em uma concepção de Gramsci (2008) e Freire (1996), como um amadurecer que necessita de recursos e repertórios, já que, como pontua Freire (1996, p. 55) “a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”, dentro de processos educativos gestados nos conteúdos e para além deles, nos encontros, convivência e produção de arte, cultura, lazer, diversão, esporte etc.

“É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar” (DAYRELL, 2012, s/p). Um percurso capaz de fomentar a construção de caminhos para a superação do isolamento dos jovens rurais, sendo a escola um equipamento social central e que possui as possibilidades, exigindo assim um desejo político do Estado para realizá-la estruturalmente, financeiramente e culturalmente com esse compromisso.

Gramsci (2008), no que refere-se à escola de Ensino Médio, coloca a emergência de superar a escola dualista, que coloca a cultura e as possibilidades como privilégios de algumas camadas, sendo configurada uma escola para a formação de mão-de-obra para os trabalhadores. Assim, trata-se da construção da escola unitária, que cria chances equânimes para todos, que equilibre trabalho manual e intelectual, tendo como núcleo uma formação humanizada e de cultura geral, que seja desinteressada (sem finalidade prática imediata). Essa é uma escola capaz de ser um centro de criatividade.

Um ponto importante é que essa cultura geral aponta a uma escola que entenda a cultura como a compreensão e transformação da realidade a partir da crítica, que é para o jovem a “tomada de posse da própria personalidade, [...] [a] conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor-histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres” (GRAMSCI, 2008, p. 39) – a cultura crítica como movimento entre o individual e coletivo. E para chegar nesses momentos de consciência, deve-se oferecer para esse jovem a cultura entendida como bens sociais, ou seja, o conhecimento historicamente construído pela humanidade, as artes, a música, a sociologia, as ciências exatas, a filosofia, os prazeres – a práxis entre as reflexões e as experiências. Gramsci (2008, p. 40) destaca que é

uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade.

Sendo assim, o Ensino Médio – como *terreno livre*, deve ser uma fase escolar constituída para formar sujeitos para pensar, estudar, dirigir e controlar os dirigentes da sociedade. Pressupondo uma escola que seja criativa, é preciso expandir as personalidades, autonomies e responsabilização para uma consciência social sólida e homogênea, que perpassa os eixos da constituição do Projeto Político- Pedagógico, da

reformulação dos currículos, da formação dos professores, entre outras coisas substanciais para conduzir essa forma de escola.

Com isso, esse novo Ensino Médio estaria interessado em apresentar campos profissionais, mas pouco direcionado para isso, com o objetivo mais amplo de construir espaços para a construção de sujeitos dirigentes, históricos e capazes de compor as dinâmicas sociais e de gozar da vida.

Gramsci (2008) reafirma que a possibilidade dessa escola está em seu caráter público, sob responsabilidade do Estado, podendo, só assim, superar as divisões sociais, requerendo uma estrutura e financiamento, com pessoas qualificadas – um investimento intenso.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas, que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da educação nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação inaudita da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a proporção entre professores e alunos é menor [...]. (GRAMSCI, 2008, p. 83-84).

O Ensino Médio que a partir de Freire e Gramsci é um centro de criatividade, autonomia e cultura, requer vontade política e a manutenção constante para que seja possível o trabalho no chão da escola – ainda mais entendendo-a como um espaço ampliado e aberto aos territórios rurais, como ponto que propõe vivências para além do saber sistematizado, como um eixo de ação educativa.

Nesse sentido, Nosella (2014), ao debater sobre as vias de um Ensino Médio para os sujeitos, especialmente para os jovens rurais pobres, afirma:

Por isso pensamos numa escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade ao território e à modernização, que rejeitasse ao mesmo tempo a tese de uma escola para fixar o homem [e mulher] no campo, mas também uma escola que estimulasse o êxodo para os grandes centros urbanos: dos pobres para procurar a sobrevivência e dos alunos escolarmente bem-sucedidos para procurar as condições de sua realização profissional. Pensávamos numa escola que ensinasse, com a linguagem da cultura local, a linguagem universal, ou seja, que fornecesse aos alunos as verdadeiras asas da liberdade humana: liberdade para o êxodo consciente e/ou para a permanência como dirigentes (NOSELLA, 2014, p.272).

Pelas análises aqui colocadas, entende-se que essa escola, para os jovens rurais do século XXI, só existe como possibilidade colocando como horizonte a circulação como pressuposto central. Sendo esse um dos caminhos para, com base em Nosella (2015), consolidar o Ensino Médio como fase escolar estratégica para a democratização e modernização da sociedade, “onde a cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e aos mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres da vida” (MANACORDA, 2007, p. 15).

### ***Projetos de vida para produção autonomia ou para “hipotecar” sonhos e desejos?***

Percebeu-se duas distinções nos projetos de vida que os jovens rurais elaboram: alguns estão no âmbito dos *projetos-necessidade*, que envolvem a vida mais urgente, a busca pelos trabalhos mais imediatos e menos reconhecidos (caixa de supermercado, empacotador, vendedora, etc.), para ajudar em casa, ter maior autonomia para acessar os bens sociais da região, como a universidade – que pressupõe uma ampliação da circulação mais local; e outros seguem os *projetos-sonhos*, que envolvem intensões mais longínquas, como ter acesso a bens sociais mais amplos, conhecer outros países e culturas, mudar para outras cidades, ter profissões mais reconhecidas social e economicamente (médico, engenheiro, advogado, etc.) – que pressupõe uma circulação local, mas também mais global – ser um *cidadão do mundo*. Nessa dinâmica, as realizações dos projetos-necessidade são imprescindíveis, condições para a consolidação dos projetos-sonhos, dada a urgência de superar os desafios socioeconômicos mais latentes para dar seguimento a esses últimos – que são possibilidades distantes e que muitas vezes ficam na idealização dadas as dificuldades impostas para a realização.

A partir de uma análise gramsciana (NOSELLA, 2004) entende-se que esses projetos, que dizem sobre o “reino da necessidade e reino da liberdade”, em uma sociedade de classe estão mais dicotomizados pelas violências estruturais. Sendo colocado como uma tarefa política construir possibilidades democráticas para que os projetos-necessidade (reino da necessidade) e projetos-sonhos (reino da liberdade) sejam passíveis de serem formulados e vivenciados “organicamente compenetrados”, posto que a vida em suas formas impõe necessidades para todos, de acordo com a estrutura e conjuntura, não podendo roubar as chances para formular e realizar os

sonhos – que não sejam “hipotecados” pelas urgências que os limites da desigualdade impõem, que poderiam ser resolvidos política e socialmente.

Nesse viés, a escola novamente é central, muito colocada pelos jovens rurais por ser um período importante de formação/obrigação que agrega de algum modo aos projetos de vida. Seja para acessar o diploma, essencial para o ingresso no mercado de trabalho e a universidade, seja como espaço de convivência, sociabilidade, diversão, experiências e conhecimentos mais amplos.

Dentro desse debate, como já dito, após a realização da pesquisa, em 2020, iniciou-se a implementação do *Programa Inova Educação* na escola pesquisada, que prevê a inserção curricular da disciplina “Projeto de Vida”. Esse tema já estava em andamento em 2019, com a preparação dos professores da escola para ministrarem tal disciplina.

O programa coloca que a disciplina deve ocorrer em dois horários da semana (45 minutos cada) com um professor, e tem como objetivo possibilitar o aluno a: intensificar os processos de reflexão para planejar e alcançar seus objetivos presentes e futuros; ampliar o desenvolvimento da gestão do próprio tempo e a organização pessoal; promover debates sobre ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo; fortalecer o senso de compromisso com a comunidade; ampliar o repertório sobre as possibilidades para o futuro, considerando o mundo do trabalho e a vida acadêmica; e propor o desenvolver da capacidade de tomar decisões e defendê-las com assertividade (SÃO PAULO, 2020). E especialmente para o Ensino Médio, os temas centrais são: planejamento para os próximos passos depois da conclusão da educação básica e aprofundamento da discussão sobre mundo do trabalho, vida acadêmica e envolvimento com a comunidade.

Em análise breve, e a partir de reflexões e investigações já realizadas por Sousa (2020), que estudou a disciplina Projeto de Vida em uma escola de tempo integral em Goiás, problematiza-se que esse programa traz uma concepção de que os projetos possam ser sistematizados, a partir de cumprimento de regras, metas e gestão. Todavia, Alves (2013) indica que os projetos de vida não devem ser entendidos como

[...] resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear e, portanto, não pode ser tomado a partir da terminologia projeto tal como é usada em determinadas áreas do conhecimento [...]. O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetônicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são

lineares, nem escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos (ALVES, 2013, p.166).

Nesse estudo, Sousa (2020) diz que para os jovens a disciplina ora é mais uma burocracia (momento para administrar, gerir e organizar tempo – uma ótica empresarial), ora um espaço de formação (para a reflexão, autoconhecimento), ora de descontração da rotina (marcada pelo cansaço da escola integral). A diversidade de definições é causada por certo embaralhamento entre as concepções de projeto de vida que envolvem a política pública, a escola e os jovens. Coloca-se que “Ora os jovens são reconhecidos como pertencentes às várias juventudes, ativos, prontos a lutarem pelos seus sonhos; ora são reconhecidos como parte de um sistema acabado e imutável ao qual devem se adaptar sem questionar, apenas obedecer” (SOUSA, 2020, p. 145). A autora conclui que há um risco dessas experiências serem aglutinadas dentro do modelo da sociedade capitalista, individualista e produtivista e suas necessidades – (re) produzindo mais uma vez as lógicas de desigualdade.

Identifica-se, então, que há uma apropriação de outra via dessa política pública de projetos de vida, que dialoga pouco com os referenciais do campo da sociologia e educação que direcionaram essa pesquisa. Assim, o questionamento que aqui se faz é: *Seria mesmo necessária uma disciplina de Projeto de vida? Seria no formato de uma disciplina o espaço para dialogar sobre esse tema? Quais são os riscos disso dentro de uma escola pública, onde estão um grande número de jovens pobres?*

Aqui entende-se que isso torna-se mais perigoso quando tais políticas são voltadas para os jovens da escola pública, em sua maioria pobres, que acessam uma escola que tende a estar “interessada” para o capital e para formar diretamente para um mercado de trabalho. Essa análise baseia-se a partir do entendimento de que esses sujeitos ainda são entendidos de forma homogeneizada, como problemas a serem resolvidos através de políticas públicas e serviços focalizados na regulação e no controle (MALFITANO, 2011), que perpassam o Ensino Médio. Assim, trata-se de uma disciplina que pode tender a condicionar as intencionalidades futuras, por meio da ideia de “sistematizar os projetos”.

Acredita-se então que uma disciplina para “sistematizar projetos” tem como risco de cair em uma lógica de fomentação de projetos específicos para os jovens pobres exclusivamente “interessados” para o trabalho imediato, sobretudo, para os jovens mais pobres, e para aqueles que na comunidade escolar são lidos com mais “problemáticos” ou “que não têm mais jeito”. Pois, como já discutido a partir da realidade analisada,

esses jovens, que não dialogam com a retórica do “esforço” que a comunidade escolar acha necessária, possuem investimentos diferentes sobre os incentivos para o “bom futuro”.

Entende-se aqui que são necessárias ações que visem a tutela/cuidado desses jovens para a produção de autonomia, e não controle e sistematização de suas trajetórias em sentidos restritos.

Portanto, discutir as ações institucionais de promoção da tutela com vistas à autonomia de grupos juvenis requer a consideração conjunta de aspectos econômicos, de criação de trabalho e emprego, a par dos limites colocados pelas desigualdades sociais vivenciadas, numa perspectiva que suplanta a visão homogênea da juventude como “problema político”. Para que as ações públicas ajam na sua potencialidade é preciso que abandonem o paradigma do jovem como “problema”, referindo-se especificamente àqueles advindos de segmentos populares, e instituem esforços para a ressignificação dos objetivos institucionais em uma perspectiva direcionada à vertente emancipatória e autônoma (MALFITANO, 2011, p.540).

Indo muito além de uma disciplina em que corre-se o risco de “hipotecar” os sonhos e desejos dos jovens pelas desigualdades e (re) produções dela, afirma-se aqui que a escola, como já discutido, deve ser um centro de criatividade e experimentação cultural, que tenha os jovens em protagonismo. É a partir disso que criam-se as chances para que os jovens constituam suas intencionalidades em um repertório amplo de vivências que atravessam a escola em todos os momentos e espaços, dentro e fora da sala de aula, no conteúdo sistematizado e nos espaços de diversão e lazer – uma escola rural que se amplie como *terreno aberto* à comunidade e suas demandas. “É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar” (DAYRELL, 2012, s/p).

E claro, que essa escola seja articulada com outras políticas públicas e setores, para que o território rural não seja um espaço incompatível com os projetos de vida dos jovens, pelo contrário, que dê possibilidades, no sentido dos recursos que envolvem os cursos, o emprego, os serviços, a sociabilidade e a diversão, para que eles alcancem seus projetos. Que sejam lugares que dialoguem com o território rural como espaço de moradia ou não – e que seja, acima de tudo, um espaço com oportunidades que sejam fomentadoras da circulação, pois essa é a tônica dos projetos, sobretudo dos projetos-sonhos, o desejo amplo de escolher com liberdade onde se quer estar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In.: NOVAES, R. et al. (Orgs). **Agenda juventude brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.
- ABRAMO, H. **Juventude e integração sul-americana**: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Relatório Nacional do Brasil. Ibase, Pólis. Rio de Janeiro: novembro de 2007.
- ABREU, M. E. de S. **Processos artísticos e comunicacionais da juventude no meio rural**: modos de cartografar e intervir no assentamento barra do Leme. 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.
- ALVES, M. Z. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. In.: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). **Juventudes do campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.87 – 104.
- ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida**: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares-MG. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Institucional**: associação de pais e amigos dos excepcionais de São Carlos-SP-APAE. 2020. Disponível em:< <http://www.apaesacarlossp.org.br/>>. Acesso em:03 de agosto de 2020.
- ARROYO, M. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In.: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Og.). **Miguel Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BARASUOL, Aline; DOULA, Sheila Maria; BOESSIO, Amábile Tolio. Jovens e juventudes em contextos rurais: produções científicas da pós-graduação brasileira (2010-2015). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 239-262, maio/ago. 2017.
- BARCELLOS, B. S. A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil e os elementos constitutivos desse processo social. **Mundo Agrário**, v. 16, n. 32, p.1-32, 2015b.
- BARCELLOS, B. S. A juventude rural enquanto ator político atuando na configuração de políticas públicas no Brasil. In.: **39º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais [ANPOCS]**. Caxambu/MG, 23 a 27 de outubro de 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014. doi: 10.1590/S0104-40362014000400009.

- BARROS, D. D.; GUIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 13, n. 3, p. 95-103, set./dez. 2002.
- BIASUS, F.; BRANCO, S. DE S. Representação social de meio urbano e meio rural de jovens residentes no meio rural. **Perspectiva**, Erechim, v.37, n.140, p. 27-37, 2013.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da educação no brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. 506p.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. L'objectivation participante. **Actes de La Recherche em Sciences Sociales**, v. 150, 2003, p. 43-58.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 26, p. 83-92, jun. 2006.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. 208p.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.
- BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Secretaria de Educação Superior (SESu), 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1676\\_2-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1676_2-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em: 23 de novembro de 2018.
- BRASIL, Ministério do Planejamento. **Centros de artes e esportes unificados**. 2020a. Disponível em: <http://pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/centro-de-artes-e-esportes-unificados>. Acesso em 05 de agosto de 2020.

BRASIL, Secretaria Especial da Cultura. **Ações e programa:** ponto de cultura. 2020b. Disponível em: <http://cultura.gov.br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/s>. Acesso em 05 de agosto de 2020.

BRASIL. Portaria nº 879, de 03 de dezembro de 2001. Estabelece Normas e Diretrizes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e do Projeto Centro da Juventude. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2001. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia\\_social/portarias/2001/Portaria%20no%20879-%20de%2003%20de%20dezembro%20de%202001.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2001/Portaria%20no%20879-%20de%2003%20de%20dezembro%20de%202001.pdf). Acesso em 05 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: [http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BNCC\\_publicacao.pdf](http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 26 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 27 de julho de 2017.

CARNEIRO, M. J. Juventude e nova mentalidade rural. In.: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 53-66.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo. 2005, p. 37-73.

CARNEIRO, M. J. O Ideal Rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F.C.T.; SANTOS, R.; Costa, L.F.C. (Org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998b.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos, sociedade e agricultura**, v.11, p. 53-75, 1998a.

CARNEIRO, M. J. Debate. In.: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b. p.67-78.

CARVALHO, M. do C. B. de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária a prática social. In.: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". **CADERNO CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**; tradução de Iraci D. Poletti. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTRO, E. G. de. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 444 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2005b.

CASTRO, E. G. de. Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. In.: NOVAES, R. et al. (Orgs.). **Agenda juventude brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. - Rio de Janeiro : Unirio, 2016b.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev. latinoam. cienc. soc. niñez**, v.7, n.1, 179-208, 2009a.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **Revista de Ciências Sociais**, v.45, n.1, 193-212, 2016a.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. In.: XXIX Encontro Anual da ANPOCS. 2005. **Anais...** Caxambu: MG. 2005a. p.1-38.

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

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 - Efectos económicos y sociales**. Informe especial COVID-19. 2020. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264_es.pdf). Acesso em: 01

CHAUVEAU, Hélène. O lugar do acesso (ou não acesso) ao lazer e á cultura na relação que os jovens rurais têm com seus territórios do interior catarinense. In: RENK, Arlene; DORIGON, Clovis (Orgs.). **Juventude rural, cultura e mudança social**. Chapecó: Argos, 2014. p. 99-114.

CHAUVEAU, Hélène; STROPASOLAS, Valmir Luiz . Práticas culturais e lazer da juventude rural nas recomposições territoriais das ruralidades de três territórios do Sul do Brasil. In: Zilma Izabel Peixer e José Luiz Carraro. (Org.). **Povos do campo, educação e natureza**. 1ed.Lages: Grafine, 2016, v. 1, p. 129-142.

CHAUVEAU, Hélène; STROPASOLAS, Valmir. Les recompositions récentes des espaces ruraux au Sud du Brésil vues à travers les pratiques culturelles des jeunes. **Confins**, v. 35, 2018.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

COSTA, F. L. M.; RALISCH, R. A Juventude Rural do Assentamento Florestan Fernandes no Município de Florestópolis (PR). **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 3, p. 415-432, Jul/Set 2013.

COSTA, M. N. C. **Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)**. 2014. 176f. Dissertação (Magister Scientiae) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2014.

COSTA, R. F. R. da; COSTA, G. C. Pobres no Campo, Ricos na Cidade? Uma Análise Multidimensional da Pobreza. **RESR**, Piracicaba-SP, v. 54, n.03, p. 537-560, 2016.

COVER, M.; CERIOLI, P. R. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. In.: G. Leão; M. I. Antunes-Rocha (Orgs.). **Juventudes do campo**. (1a ed., pp.13-16). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **Pedagogia da juventude**. Site Ordem jovem. 2012. Disponível em: <[http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude\\_juarez-dayrell.pdf](http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no brasil**. s/a. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/.../name/JUVENTUDE+NO+BRASIL.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, June 2002.

DEL GROSSI, M. E., GRAZIANO DA SILVA, J., PEREIRA, C. F. e CAMPONHOLA, C. Diferencial de renda entre ocupações no meio rural brasileiro. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 39, 2001, Recife (PE). **Anais...** Recife, 2001, p. 142.

DUARTE, A. L. C.; SILVA, R. M.; MOURA, N. Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

FALEIRO, W; FARIAS, M. N. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado neoliberal. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22-37, jan./abril. 2017

FARIAS, M. N. ; FALEIRO, W. Ser negro camponês: compreendendo a construção de uma dupla identidade. In.: FALEIRO, W.; ASSIS, M. P. de; FARIAS, M. N. (Orgs). **Educação popular e do campo: desafios e perspectivas refletidas no tempo presente** (Livro 2). NO PRELO.

FARIAS, M. N. **Princípios do movimento de educação do campo: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro**. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás – Catalão, 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 32-53.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente : [s.n], 2013.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In.: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-66.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In.: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A.de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no brasil**. – Brasília: Ipea, 2009.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In.: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no brasil**. – Brasília : Ipea, 2009.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde Soc. São Paulo**, v.23, n.3, p.979-992, 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, v.15, n.14/15, p.231-239, 2006.

- FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 4, n.1, Rio de Janeiro, p.7-32, 2002.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 6ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- GALHEIGO S. M. Narrativas contemporâneas: significado, diversidade e contexto. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 1, p. 8-12, jan./abr. 2009.
- GALHEIGO, S. M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 14, n. 3, p. 104-9, set./dez. 2003.
- GALHEIGO, S. Terapia ocupacional, cotidiano e a tessitura da vida: aportes teórico-conceituais para a construção de perspectivas críticas e emancipatórias. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. Ahead of Print, 2020.
- GALHEIGO, S.M. Terapia ocupacional social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In: LOPES, R. E. e MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIULIANI, G. M. Neoruralismo: um novo estilo dos velhos modelos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 14, ano 5, 1990.
- GOBBO, J. P. **Construção da escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA)**. 2016. 138p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP.
- GOMES, B. C. da S.; MAGALHÃES, F. C. de. A medicalização da infância na educação. **Ecos**, v.8, n.2, p.1-14, 2018.

- GÓMEZ, A. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.13-25.
- GOTTMANN, Jean. **La politique des États et leur Géographie**. Paris: Armand Colin, 1952.
- GOTTMANN, Jean. La politique et le concret. **Politique étrangère**, nº4-5. p. 273-302, 1963.
- GRAMMONT, H. C. de. El concepto de nueva ruralidad. In.: CORREA, E. P.; QYIJANO, M. A. F.; GRAMMONT, H. C. **La nueva ruralidad en américa latina: avances teóricos y evidencias, empíricas.-** la ed, - Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.
- GRAMSCI, A. **Antonio Gramsci para os educadores**: antologia organizada por Paolo Nosella. São Paulo: UNINOVE/UFSCAR, 2008.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- GUIGOU, Jacques. Problemas de uma sociologia da juventude rural. In.: BRITTO, Sulamita (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. II, p. 73-88.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. México: Ediciones Coyoacán, 2004.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3. ed, Barcelona: Península, 1991. 424p.
- IANNI, O. **A era do globalismo**. (2ª edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Famílias assentadas: histórico até 2016**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Inep, 2007.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Educação. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2017.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Educação. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2012.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **II PNERA**. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ipea, 2015.
- KONDER, L. **O que é dialética**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZKY, N. “Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio.” DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignês Costa e STENGEL, Márcia. **JUBRA – Juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

LEAO, G. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018 .

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In G. Leão, & M. I. Antunes-Rocha (Orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.17-27.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.,; REIS, J.B. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011a.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v.17, n.2, 35-57, 2005. doi: 0.1590/S0103-20702005000200003.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

LIMA, S. A. B. **Participação social no cotidiano**. São Paulo, Cortez, 1979.

LOPES, R. E. Cidadania, direitos e Terapia Ocupacional. In.: LOPES, R. E. e MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 29-48.

LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no município de São Paulo**. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. 2 v

LOPES, R. E. et al. Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social: ações com jovens pobres na cidade. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo – SP: EPU, 2012.

MALAGODI, E. ; MARQUES, R. Para além de ficar e sair: as estratégias de reprodução social de jovens em assentamentos rurais. . In.: CARNEIRO, M. J.; CASTRO , E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MALFITANO, A. P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica**, v. 15, n.3, p.523-542, 2011.

MANACORDA, M.A. **Aos educadores brasileiros/ entrevista concedida a Paolo Nosella**. Campinas – SP: HISTEDBR – FE/ UNICAMP; 2007.

- MARTINELLI, Ivan Cardoso. A órbita da geografia de Jean Gottmann. In.: XIX Encontro Nacional de Geógrafos, 2018, Paraíba. **Anais...** Paraíba, 2018, p.1-12.
- MARTINS, J. de S. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.
- MARTINS, S. A. JUVENTUDE E JUVENTUDE DO CAMPO: algumas considerações. **Revista Faz Ciência**, v.9, n. 9, p. 237-256, 2007.
- MARX, K. **O capital – Livro 1**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MATIJASCIC, M.; SILVA, T. D. Jovens Negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012. In.: SILVA, E.R.A. de; BOTELHO, R.U. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Ipea: Brasília, 2016. p.269-292
- MENEZES, M. A. de; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Organização de Marilda Aparecida de Menezes, Valmir Luiz Stropasolas, Sergio Botton Barcellos. – Brasília: Presidência da República, 2014. 268 p.
- MOLINA, M. C. Prefácio. In.: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I.(Orgs.). **Juventudes do campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- MORAIS, L. S. de. **Juventudes rurais no território integração norte pioneiro do Paraná**: um estudo dos fatores que interferem em sua decisão de permanecer ou não no meio rural. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NETTO, J. P. Entrevista: José Paulo Netto. **Trab. Educ. Saúde**, v. 9, n.2, p.333-340, 2011.
- NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da História. In.: SANFELICE, J. L.; LOMBRADI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, D. P. Questão agrária: projeções societais em confronto. **Textos e debates**, Boa Vista, n.31, p. 79-106, jan./jun. 2017.
- NODARI, M. P. M. et al . Os Usos do Tempo Livre entre Jovens de Classes Populares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 4, 2016.
- NONATO, S. P. et al. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, J. (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p.249-304
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.
- NOSELLA, P. Educação: território e globalização. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 265-274, 29 jul. 2014.
- NOSELLA, P. Educação: território e globalização. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 265-274, 29 jul. 2014.

- NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: unitário ou uniforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.
- NOSELLA, P. Ética e pesquisa. **Educ. Soc.**, v.29, n. 102, p.255-273, 2008.
- OIT, Organização Internacional do Trabalho. **A crise do emprego jovem: tempo de agir**. Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão. 2012.
- OLIVEIRA, C. J. de; SANTOS, C. A. dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In.: SANTOS, C. A. **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra ; MDA, 2008.
- OLIVEIRA, de R. O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 177-197, jan./fev. 2018
- OSÓRIO, F.L.; SOUZA JÚNIOR, C. R. B. Formação sócio territorial e população no município de são carlos-sp: contradições inerentes ao “desenvolvimento”. In.: I Simpósio Mineiro de Geografia – Alfenas 26 a 30 de maio de 2014. **Anais...**, 2014.
- OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875) . Acesso em 01 de maio de 2020.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990.
- PAIS, J. M. Nas rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciência Sociais**. Nº37, pp.106-111, 1993.
- PAIS, J. M., LACERDA, M.P.C., & OLIVEIRA, V.H.N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, n.64, p. 301-313, 2017. doi: 10.1590/0104-4060.50119.
- PAIS, J.M. **Ganchos, cachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: AMBAR, 2005.
- PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Análise social**, v.22, n.90, p.7-57, 1986.
- PAULA, R. P. de, et al. Educação e Direitos Humanos: a participação do PRONERA na construção da Educação do Campo. **RIDH**, Bauru, v. 3, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015 (5) 2015.
- PEREIRA, B.P.; LOPES, R.E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655950>
- PEREIRA, L. de G. Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio 324 de Janeiro, vol. 12, no. 2, 2004: 322-352.
- PEREIRA, P. E.; MALFITANO, A. P. S. Olhos de ver, ouvidos de ouvir, mãos de fazer: oficinas de atividades em Terapia Ocupacional como método de coleta de dados. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 49, p. 415-422, 2014.

PEREIRA, B. P. **Por que ir à escola?** O que dizem os jovens do ensino médio. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PIRES, A. “Novas” ruralidades, “velhas” aspirações: reflexões sobre os caseiros de Vinhedo (SP). **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 12, no. 2, p.171-193, 2004.

Plano Diretor de São Carlos. Governo Participativo de São Carlos – Desenvolvimento com cidadania, 2002. Disponível em: <[http://apoiodidatico.iau.usp.br/projeto3/planodiretor/Conferencia\\_da\\_Cidade.pdf](http://apoiodidatico.iau.usp.br/projeto3/planodiretor/Conferencia_da_Cidade.pdf)>. Acesso em: 06 de abril de 2020.

Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural. **Decreto nº 8.736, de 3 de maio de 2016**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8736.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8736.htm)>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

PRADO JR., C. **A Questão Agrária no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PRADO JUNIOR, C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SANTOS, M. **O retorno do território**. OSAL: Observatório Social de América Latina. Ano6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, A. C. T. dos. **Juventude Rural E Permanência No Campo**: Um Estudo De Caso Sobre A Juventude Do Assentamento Rural Flor Do Mucuri/SE. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife- Pernambuco, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação**. 2020. Disponível em:< <https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

SAVEGNAGO, S.D.O.; CASTRO, L.R. de. Sentidos de Oportunidade da Escola para Jovens de Classes Populares Cariocas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91813, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691813>.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n.2, p. 11-41, 2006.

SILVA JUNIOR, P.R. **Juventude pobre e trabalho**: as experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte. 322f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, C.R.; LOPES, R.E.. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, 17 (2), 87-106, 2009.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n.2, p 87-106, Jul-Dez 2009.

- SILVA, G. da J. **O novo rural brasileiro**. 2a ed. Campinas – SP: IE/Unicamp, 2002. (Série Pesquisa, 1).
- SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, v.1, n. 28, p. 407-436, 2012.
- SILVA, J. G. da. **O que é reforma agrária**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981
- SILVA, J. G. da; DEL GROSSI, M. E. **O novo rural brasileiro**. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/rurbanw.html>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.
- SILVESTRO, Milton Luiz et al. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar** / Milton Luiz Silvestro et alii, Florianópolis: Epagri; Brasília : Nead / Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. 120 p.
- SOUSA, M. A. de M. e. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.
- SOUSA, M. A. de M. e; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, v.20, n.2, p.145-165, 2019.
- SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.**, v.44 , p.1-24, 2017.
- SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227146> .
- STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 657 665.
- STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC. 2002. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987
- VASCONCELOS, Ana Maria Nogales . Juventude e ensino superior no Brasil. In: Tom Dwyer; Eduardo Luiz Zen; Wivian Weller, Jiu Shuguang, Guo Kaiyuan. (Org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. 1ed.Brasília: IPEA, 2016, v. 1, p. 125-138.
- VEIGA, J. E. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. **Cadernos do CEAM**, v. 17, p. 9-22, 2005.
- VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo?. **Educação em Revista**, v.31, n.3, p. 49-69, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126111>.
- WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In.: GIARRACCA, N. (Org.). **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Argentina: CLACSO, 2001. p. 31-44.

- WANDERLEY, M. de N. B. Debate. In.: CARNEIRO, M. J.; CASTRO , E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b. p.137-138
- WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In.: CARNEIRO , M. J.; CASTRO , E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- WANDERLEY, M. de N. B. Olhares sobre o “rural” brasileiro. **Raízes**, Campina Grande, vol. 23, nºs 01 e 02, p. 82–98, jan./dez. 2004.
- WANDERLEY, M. N. B. **O “lugar” dos rurais**: o meio rural no Brasil moderno. In: congresso brasileiro de economia e sociologia rural, 35., 1997, Natal. Anais, Brasília: SOBER, p. 90-113, 1997.
- WANDERLEY, M. N. **Meio rural**: um lugar de vida e trabalho. Entrevista concedida à comissão organizadora do XII Jornada do Fórum DRS. 2000. Disponível em: <http://www.iicaforumdrs.org.br/index.php?saction=conteudo&id=a12ac3b16ba6f272193312abda9386e8&idMod=64>.
- WANDERLEY, M. N. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estud.soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, no. 1, p.60-85, 2009.
- WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.
- WEISHEIMER, N. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In.: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I.(Orgs.). **Juventudes do campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ZAMBONI, M. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**: Grandes Temas do Conhecimento (Especial Desigualdades), n. 1, p.14-18, 2014.
- ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.64, p. 61-78, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216404>.
- ZANOL, S. V. **Juventude rural**: projetos juvenis no contexto das novas ruralidades. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado Agroecossistemas) - Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.
- ZLUHAN, M. R; RAITZ, T. R. Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...** Florianópolis, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**- Questões diretivas para a entrevista:**

- a) Questões sobre suas histórias e percursos de vida:*
- . Idade;
  - . Lugar que nasceu e que mora atualmente;
  - . Pessoas com quem vive;
  - . Desde quando mora no lugar atual e já se mudou de cidade;
  - . História e trajetória familiar relacionadas a mudanças;
  - . Aspectos relacionados ao mundo do trabalho (seu e dos familiares);
  - . Conhecer sobre sua casa, tamanho, espaços que mais gosta ou não;
  - . Os sentimentos que atravessam o viver no território em que vive, se gosta ou não e os porquês;
- b) Questões sobre a circulação cotidiana:*
- . Fazeres do cotidiano, as rotinas mais marcadas, incluindo a escola e além dela;
  - . Fazeres no tempo livre, em casa ou fora de casa;
  - . Coisas que faz quando sai de casa;
  - . Autonomia ou a falta dela para sair de casa;
  - . Coisas que potencializam e/ou limitam a circulação pelos espaços;
  - . Estratégias para sair de casa (desde pedir para os responsáveis até os veículos que usam para mobilidade);
  - . Lugares que vai com certa regularidade;
  - . Coisas que faz para se divertir;
  - . Sociabilidade/pessoas que encontra ou circula junto;
  - . O circular pela cidade, os motivos e dificuldades que implicam nisso;
  - . Fazeres nas férias;
- c) Questões sobre sentidos da escola:*
- . Formas, trajetos e tempo para chegar na escola;
  - . Tempo que estuda na escola;
  - . Relações positivas e/ou negativas com esse espaço;
  - . Processo de ingresso na escola;
  - . Motivos e sentidos que fazem ir à escola;
  - . Aspectos que fragilizam e/ou fortalecem a relação com a escola e com a comunidade escolar;
  - . Propostas de mudança na sua escola;
- d) Questões sobre projetos de vida:*
- . Desejos para o futuro, como se projeta para daqui alguns anos;
  - . Fazeres atuais que auxiliarão nos projetos para o futuro;
  - . Influências para a construção dos projetos;
  - . Desafios para a construção dos seus projetos;
  - . Lugar da família;
  - . Lugar da escola;

. Relação entre as chances de circulação nos espaços (ir e vir; passear; conhecer coisas novas; ter experiências) e os projetos;

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

Jovens da Escola Estadual Prof. Adail Malmegrim Gonçalves, este questionário tem como objetivo conhecer um pouco da vida de vocês, do que fazem no cotidiano, das coisas relacionadas à escola e sobre seus planos para o futuro. São dados importantes para elaborarmos o conhecimento sobre a realidade que vocês vivenciam e de que modo podemos contribuir melhor para aquilo que julgam importante.

Para isso, peço a colaboração de vocês.

#### 1. DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

Qual ano de Ensino Médio você cursa?

( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º

Cidade onde nasceu? \_\_\_\_\_

Qual sua Idade? \_\_\_\_\_ anos

Qual o seu gênero? • Homem • Mulher

Qual sua cor? • Branca • Preta • Amarela • Parda • Indígena

Número de pessoas que moram com você? \_\_\_\_\_.

Você mora com: • Pai e Mãe • Pai • Mãe • Avós • Outros, quem? \_\_\_\_\_

Renda familiar mensal (soma de ganho de todos os moradores de sua casa):

- Até um salário mínimo (R\$ 998,00).
- De 1 a 2 salários mínimos.
- De 3 a 4 salários mínimos.
- De 4 a 5 salários mínimos.
- De 5 a 10 salários mínimos.
- Mais de 10 salários mínimos
- Não sei

---

#### 2. CIRCULAÇÃO COTIDIANA

Atualmente você reside onde?

( ) Na vila ( ) Em fazenda/sítio/chácara

Em qual região?

( ) Água vermelha ( ) Santa Eudóxia,  
( ) Varjão. ( ) Outro lugar. Qual?  
( ) 29. \_\_\_\_\_  
( ) Assentamento Santa Helena

Você gosta de viver onde você mora?

- ( ) Não.
- ( ) Sim.
- ( ) Em parte

Quais são as maiores qualidades do lugar em que você mora? (PODE MARCAR QUANTAS QUISER)

- ( ) Tranquilidade ( ) Estar longe da cidade
- ( ) Pouca violência ( ) Estar perto da família
- ( ) O fato de todo mundo se conhecer ( ) Beleza do lugar
- ( ) As opções de lazer e diversão ( ) Tem outras qualidades? Quais?  
\_\_\_\_\_.
- ( ) Natureza/animais ( ) Não tem nenhuma qualidade
- ( ) As amizades
- ( ) Os vizinhos

**Dentre essas todas que você apontou, quais as três mais importantes, por ordem de prioridade?**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

**Quais são os maiores defeitos do lugar em que você mora? (pode marcar quantas quiser)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tranquilidade demais                      | <input type="checkbox"/> Estar longe da cidade                    |
| <input type="checkbox"/> Isolamento                                | <input type="checkbox"/> Não ter lugares para fazer cursos        |
| <input type="checkbox"/> O fato de todo mundo se conhecer          | <input type="checkbox"/> Não ter ônibus para ir em outros lugares |
| <input type="checkbox"/> Ausência de lugares para diversão e lazer | <input type="checkbox"/> Tem outros defeitos? Quais?              |
| <input type="checkbox"/> Natureza/animais                          | _____.  |
| <input type="checkbox"/> Os vizinhos                               | <input type="checkbox"/> Não tem nenhum defeito                   |

**Dentre essas todas que você apontou, quais as três mais importantes, por ordem de prioridade?**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

**Quando sai de casa, você sai MAIS para? (MARQUE ATÉ TRÊS)**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Visitar familiares | <input type="checkbox"/> Fica passeando ao redor de casa |
| <input type="checkbox"/> Visitar amigos     | <input type="checkbox"/> Para fazer obrigações.          |
| <input type="checkbox"/> Se divertir        | Quais? _____.  |
| <input type="checkbox"/> Fazer cursos       | <input type="checkbox"/> Quase não saio de casa.         |
| <input type="checkbox"/> Ir na praça        | <input type="checkbox"/> Outro. O que? _____             |
| <input type="checkbox"/> Ir para cidade     |  |

**Dentre essas todas que você apontou, quais as três mais importantes, por ordem de prioridade?**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

**Para sair de casa e ir para outros lugares, você vai como? (MARQUE ATÉ TRÊS)**

- Ônibus;
- Carro;
- Moto;
- Bicicleta;
- Andando;
- Cavalo;
- Outro. O que? \_\_\_\_\_.

**Quando você sai, você usa mais: (MARQUE SOMENTE UM)**

- Meio de transporte próprio;
- Transporte público;
- Caronas;
- Outro. O que? \_\_\_\_\_.

**O que você faz no seu tempo livre? (MARQUE QUANTAS QUISER)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sai com os amigos       | <input type="checkbox"/> Passeia na praça               |
| <input type="checkbox"/> Pesca.                  | <input type="checkbox"/> Bebe com amigos                |
| <input type="checkbox"/> Vai nadar               | <input type="checkbox"/> Fica com a família             |
| <input type="checkbox"/> Monta /passeia a cavalo | <input type="checkbox"/> Lê                             |
| <input type="checkbox"/> Joga futebol            | <input type="checkbox"/> Dança                          |
| <input type="checkbox"/> Faz trilha              | <input type="checkbox"/> Vai para festas/bailes         |
| <input type="checkbox"/> Namora                  | <input type="checkbox"/> Assiste a: TV/ Filmes/ Séries; |
| <input type="checkbox"/> Fica em casa            | <input type="checkbox"/> Usa internet para jogos;       |

- ( ) Usa internet para ficar em redes sociais (facebook; instagram; etc.)      ( ) Escuta música  
( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**Dentre essas todas que você apontou, quais as três mais importantes, por ordem de prioridade?**

- 1) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_

**Você vai para a cidade com que frequência? (MARQUE SOMENTE UMA)**

- ( ) Todo dia      ( ) De 15 em 15 dias  
( ) Quase todo dia      ( ) Uma vez por mês  
( ) Pelo menos uma vez por semana      ( ) Quase nunca eu vou.

**Você vai para a cidade para fazer o que? (MARQUE ATÉ TRÊS)**

- ( ) Comprar coisas de casa      ( ) Vou para fazer cursos  
( ) Passear com a família      ( ) Vou para trabalhar  
( ) Visitar família/amigos      ( ) Quase não vou para a cidade  
( ) Ir em festas      ( ) Outro. Qual?  
( ) Ficar na praça com amigos

**Dentre essas todas que você apontou, quais as três mais importantes, por ordem de prioridade?**

- 1) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_

**Quais são as maiores dificuldades para você ter maior liberdade de circular pelos lugares? (MARQUE QUANTAS QUISER)**

1. ( ) Não ter ônibus com frequência onde mora  
2. ( ) Não ter permissão dos pais ou responsável  
3. ( ) Não ter dinheiro  
4. ( ) Não ter opção de lugares para ir  
5. ( ) Outros. Quais?

**Dentre essas todas que você apontou, QUAL SERIA A QUE MAIS DIFICULTA? \_\_\_\_\_**

**Responda SIM OU NÃO:**

1. Eu me sinto muito sozinho no lugar onde moro; ( ) Sim ( ) Não  
2. Eu me sinto isolado, pois não tem nada para fazer aqui; ( ) Sim ( ) Não  
3. Eu preferiria morar na cidade; ( ) Sim ( ) Não  
4. Eu gosto de morar onde moro; ( ) Sim ( ) Não  
5. Eu acho que aqui tem oportunidades de emprego para mim; ( ) Sim ( ) Não  
6. Aqui não tem espaço para eu encontrar meus amigos, moram longe; ( ) Sim ( ) Não  
7. Eu consigo encontrar meus amigos sempre, fora da escola; ( ) Sim ( ) Não  
8. Eu acho que só saio de casa para fazer coisas por obrigação; ( ) Sim ( ) Não  
9. Se onde eu moro tivesse mais oportunidades de cursos eu ficaria mais feliz; ( ) Sim ( ) Não  
10. Eu gosto do lugar em que moro, mas precisaria melhorar; ( ) Sim ( ) Não  
11. Depois que eu me formar no Ensino Médio eu quero continuar morando aqui; ( ) Sim ( ) Não  
12. Eu moro aqui por que não tenho outra opção, quero mudar o mais rápido possível; ( ) Sim ( ) Não  
13. Eu fico mais em casa, porque meus pais não me deixam sair; ( ) Sim ( ) Não  
14. Eu fico muito em casa, porque sou caseiro; ( ) Sim ( ) Não  
15. Eu fico muito em casa, porque não tenho transporte para sair; ( ) Sim ( ) Não

**Entre os itens acima que você assinalou SIM, quais os três mais importantes PARA VOCÊ?**

Coloque os números:

1º.	2º.	3º.
-----	-----	-----

---

### 3. ESCOLA

**Como você faz para chegar até a escola?**

- Venho de ônibus escolar  
 Venho caminhando  
 Venho de bicicleta  
 Venho de carro/moto da família
- Venho de carro/moto de carona  
 ( ) Outro. Qual?  
\_\_\_\_\_

**Quanto tempo você gasta da sua casa até a escola?**

- Menos de 10 minutos  
 De 10 a 30 minutos  
 De 30 minutos a 1 hora
- De 1 a 2 horas  
 Mais de 2 hora

**A que horas você acorda para ir para aula?**

- Antes das 4h  
 Entre 4h e 4h30m  
 Entre 4h31m e 5h
- Entre 5h01m e 5h30m  
 Entre 5h31m e 6h  
 Entre 6h01m e 6h30m  
 Das 6h31m em diante

**A escola é importante para você?**

- Sim  Não  Em parte

**Marque SIM OU NÃO para cada questão:**

1. Você vai para a escola por que é obrigado?  Sim  Não
2. Você vai à escola por que gosta de aprender?  Sim  Não
3. Você vai para a escola por que gosta do(s) professor(es)?  Sim  Não
4. Você vai para a escola por que acha importante para conseguir um trabalho futuramente?  Sim  Não
5. Vai à escola para tentar entrar na faculdade/ensino superior?  Sim  Não
6. Você vai à escola para ter melhores condições de vida do que a dos seus pais/ responsáveis?  Sim  Não
7. Você vai para escola para encontrar seus amigos?  Sim  Não
8. Você vai à escola para paquerar?  Sim  Não
9. Você vai à escola para se divertir? Como uma forma de lazer?  Sim  Não
10. Você vai para a escola por que gosta do intervalo?  Sim  Não
11. Vai por causa da merenda?  Sim  Não

**Entre os itens acima que você assinalou SIM, quais os três mais importantes PARA VOCÊ?**

Coloque os números:

1º.	2º.	3º.
-----	-----	-----

**Marque SIM OU NÃO para cada questão:**

1. Você acha que a escola possibilita que se alcance melhores lugares/chances na vida? ( ) Sim ( ) Não
2. Você acha que a escola é importante por que ajuda você ter uma opinião crítica sobre as coisas? ( ) Sim ( ) Não
3. Você acha que a escola oferece qualificação profissional? ( ) Sim ( ) Não
4. Você acha que ir à escola é um tempo perdido? ( ) Sim ( ) Não
5. Você acha que a escola forma você como ser humano? ( ) Sim ( ) Não
6. Você acha que a escola torna você um ser humano melhor? ( ) Sim ( ) Não
7. Você acha a escola um ambiente que proporciona boas vivências? ( ) Sim ( ) Não
8. Você acredita que a escola é um espaço para o desenvolvimento da autonomia? ( ) Sim ( ) Não
9. Você acha que os conteúdos das escolas estão relacionados com a sua vida? ( ) Sim ( ) Não
10. Você acha que a escola trabalha temas da realidade rural? ( ) Sim ( ) Não
11. Você acha que a escola só fala de coisas relacionadas a cidades? ( ) Sim ( ) Não
12. Você acha que a escola te ajuda a conhecer as oportunidades ao seu redor? ( ) Sim ( ) Não

**Entre os itens acima que você assinalou SIM, quais os três mais importantes PARA VOCÊ?**

**Coloque os números:**

1º.	2º.	3º.
-----	-----	-----

#### **4. PROJETOS DE VIDA**

**Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais? (ESCOLHA UMA ALTERNATIVA)**

- ( ) Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.
- ( ) Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.
- ( ) Sei de um futuro e do que quero, mas sei que não depende de mim.
- ( ) Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.
- ( ) Não importa o futuro, e sim o agora. Não importa se tenho um futuro ou não.

**O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio? (MARQUE APENAS UMA)**

- ( ) Arrumar um emprego no lugar em que moro
- ( ) Arrumar um emprego em outro lugar
- ( ) Continuar os estudos em um curso técnico
- ( ) Trabalhar na propriedade/terra da minha família
- ( ) Casar
- ( ) Continuar os estudos em uma universidade
- ( ) Trabalhar e depois continuar os estudos
- ( ) Ainda não pensei sobre isso
- ( ) Outro. O que?



## APÊNDICE C

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Magno Nunes Farias**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes, estou convidando você para participar da pesquisa **Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e sentidos da escola**.

Essa pesquisa pretende conhecer um pouco mais sobre a vida e os espaços de circulação dos jovens que vivem em Água Vermelha ou em fazendas/sítios/ chácaras de São Carlos – SP. Além disso, queremos conhecer mais sobre os aspectos relacionados à escola e aos projetos de vida que envolvem os jovens.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado para seu/sua responsável, que autorizou sua participação desta pesquisa.

Solicitamos sua autorização para que possamos acompanhar você em algumas atividades do seu cotidiano, especialmente aquelas que incluem a circulação nos espaços, sejam rurais ou urbanos, pelo período de até seis meses. Durante esse período, também será solicitada sua colaboração com a concessão de uma entrevista.

Os acompanhamentos e a entrevista serão realizados de acordo com a sua disponibilidade, agendados previamente com o pesquisador, em locais por você determinados, com a ciência de seu/sua responsável.

Os riscos possíveis decorrentes de sua participação são mínimos, caso você se sinta constrangido e/ou intimidado, terá plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista e/ou do acompanhamento. Caso isso ocorra, solicitamos sua autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Os benefícios da sua participação enriquecerão nosso estudo e as propostas de reflexões sobre a compreensão da circulação de jovens, os projetos de vida e sentidos da escola, com a finalidade de subsidiar ações que podem contribuir para sanar as problemáticas relacionadas a essas questões.

Sua colaboração é voluntária, isto é, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu assentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com o pesquisador, com outras instituições, como sua escola, ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Os encontros serão registrados em diário de campo e a entrevista será transcrita na íntegra, a qual você terá acesso. Você não será identificada/o, sendo assegurado o sigilo da sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão trocados, com garantia de anonimato nos resultados e publicações. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo.

**Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de assentimento e receberá uma cópia do mesmo. Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador.**

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação poderá comunicar-se pelo telefone **(61) 98102-2288** (pode ligar, mandar SMS ou WhatsApp) e/ou pelo e-mail: [magnonfarias@hotmail.com](mailto:magnonfarias@hotmail.com).

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Magno Nunes Farias**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Esquerdo Lopes, estou convidando seu/sua filho(a)/jovem pela qual você é responsável para participar da pesquisa **Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e sentidos da escola**.

Essa pesquisa pretende conhecer um pouco mais sobre a vida e os espaços de circulação dos jovens que vivem em Água Vermelha ou em fazendas/sítios/ chácaras de São Carlos – SP. Além disso, queremos conhecer mais sobre os aspectos relacionados à escola e aos projetos de vida que envolvem esses jovens.

Para isso, solicitamos sua autorização para o acompanhamento de algumas atividades do cotidiano da seu/sua filho (a)/jovem pela qual você é responsável, especialmente aquelas que incluem a circulação nos espaços, sejam rurais ou urbanos, pelo período de até seis meses. Durante esse período, também será solicitada colaboração do mesmo, com a concessão de uma entrevista.

Os acompanhamentos e a entrevista serão realizados de acordo com a sua autorização e disponibilidade do(a) jovem pela qual você é responsável, agendados previamente com o pesquisador, em locais conjuntamente combinados.

Os riscos possíveis decorrentes da participação são mínimos, caso o(a) jovem se sinta constrangido e/ou intimidado, terá plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista e/ou do acompanhamento. Caso isso ocorra, solicitamos sua autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Os benefícios da participação do(a) jovem pela qual você é responsável enriquecerá nosso estudo e as propostas de reflexões sobre a compreensão da circulação de jovens, os projetos de vida e sentidos da escola, com a finalidade de subsidiar ações que podem contribuir para sanar as problemáticas relacionadas a essas questões.

Se autorizada, a participação do(a) jovem pela qual você é responsável, um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com essas mesmas informações, também será apresentado a ele(a).

Sua autorização e a colaboração do(a) jovem pela qual você é responsável são voluntárias, isto é, a qualquer momento, você e/ou ele(a) podem desistir de participar e retirarem seus consentimentos. Suas recusas ou desistências não lhes trarão nenhum prejuízo, seja em sua relação com o pesquisador, com outras instituições, como a escola em que o jovem pela qual você é responsável estuda ou com a Universidade Federal de São Carlos.

Os encontros serão registrados em diário de campo e a entrevista será transcrita na íntegra, sendo que o(a) jovem pela qual você é responsável terá acesso a ela. Vocês não serão identificados, sendo assegurado o sigilo do seu consentimento e da participação do(a) jovem pela qual você é responsável em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão trocados, com garantia de anonimato nos resultados e publicações. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos. Se desejarem, poderão ter acesso às informações deste estudo.

**Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de consentimento e receberá uma cópia do mesmo. Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém, se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador.**

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do(a) jovem pela qual você é responsável, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do(a) jovem pela qual você é responsável na pesquisa, poderá comunicar-se pelo telefone **(61) 98102-2288** (pode ligar, mandar SMS ou WhatsApp) e/ou pelo e-mail: [magnonfarias@hotmail.com](mailto:magnonfarias@hotmail.com).

---

Assinatura da mãe, pai ou responsável

---

Assinatura do pesquisador