

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, VIOLÊNCIA INSTITUÍDA E
EXCLUSÃO DO JOVEM DO CAMPO.**

CLÁUDIO JOVENTINO DE FREITAS

2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – RJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, VIOLÊNCIA INSTITUÍDA E EXCLUSÃO
DO JOVEM DO CAMPO.**

CLÁUDIO JOVENTINO DE FREITAS

Sob a Orientação do Professor

ALOÍSIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em
Ciências**, no Programa de Pós-graduação em
Educação Agrícola, área de concentração em
Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Julho de 2008

630.712

F866e

T

Freitas, Cláudio Joventino de, 1952-
Educação agrícola, violência instituída
e exclusão do jovem do campo / Cláudio
Joventino de Freitas - 2008.
58f.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa
de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografias: 53-56.

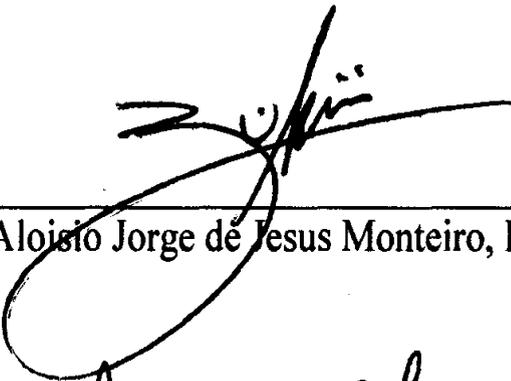
1. Ensino agrícola - Minas Gerais -
Teses 2. População rural - Minas Gerais -
Teses 3. Violência na escola - Minas
gerais - Teses. 4. Escola Agrotécnica
Federal de São João Evangelista (MG) -
Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de
Jesus, 1957-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola. III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CLÁUDIO JOVENTINO DE FREITAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

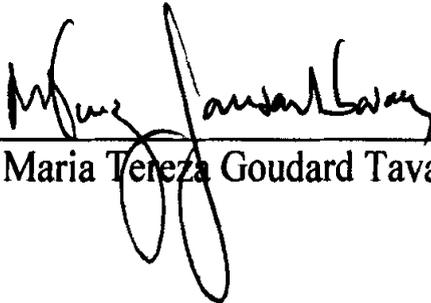
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17 de julho de 2008.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Maria Tereza Goudard Tavares, Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Albina Ferreira de Freitas, a quem eu tenho respeito e gratidão, por ter me dado a vida e orientado os meus passos;

Ao meu pai, José Marinho de Freitas (In memoriam), que me deu o direito à vida e ensinou-me a viver com decência, responsabilidade e amor;

À minha filha Clarissa e meu filho Phelippe que, com seus nascimentos, me trouxeram um novo sentido de viver. É por vocês que caminhei, na busca de novos conhecimentos.

À minha esposa Silvana, que, partilhando de meus anseios e desejos, contribuiu para que eu pudesse continuar nas horas de desânimo. Com você, compartilho esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da vida, que me possibilitou sentimentos e atos contraditórios, que enxugou os meus prantos, preparando-me para outros desafios complexos;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na pessoa de seus Coordenadores, professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e professora Dr. Sandra Barros Sanchez, pela amizade, dedicação e compromisso com que administram o Programa;

Ao meu professor orientador, Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, que acreditou no meu trabalho e com competência me auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa;

Aos colegas de estrada, Armando, Jackson e Alessandra, que mais do que companheiros, foram amigos durante esta jornada;

Aos alunos da 3ª série do Curso de Agropecuária e Alimentação (2007), que muito gentilmente se disponibilizaram a colaborar, como atores da presente pesquisa;

Aos meus irmãos, de modo especial, Creusmar, José, Ada e Maria José, que de uma maneira muito particular, compartilharam das noites escuras da minha vida;

Ao meu sobrinho Mário Celso, que muito me auxiliou enviando livros e outros materiais bibliográficos durante a pesquisa;

À Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, na pessoa de seu Diretor Geral Professor Kleber Gonçalves Glória, que muito contribuiu para que eu realizasse este sonho;

Aos meus colegas professores da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, pelo apoio e estímulo no decorrer da pesquisa;

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

BIOGRAFIA

CLÁUDIO JOVENTINO DE FREITAS, filho de José Marinho de Freitas e Albina Ferreira de Freitas, nasceu em Mendes Pimentel, Minas Gerais, em 25 de janeiro de 1952.

Graduado em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras de São João Del Rei-MG;

Graduado em Pedagogia pela mesma Faculdade, com especialização em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar;

Em 1980, formou-se em Teologia pelo Seminário Arquidiocesano “Santo Antio” de Juiz de Fora-MG.

É professor de Ensino de 1º e 2º Graus na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG desde março de 1981, exercendo a função de Orientação Educacional. De fevereiro de 1984 a maio de 1983, acumulou a função de Coordenador do Serviço de Integração Escola Comunidade.

Coordenou o Departamento de Atendimento ao Educando, de fevereiro de 1993 a setembro de 1999.

De janeiro de 2000 até a presente data, leciona as disciplinas de Sociologia e Filosofia na EAFSJE-MG.

Pós-Graduação “Latu Sensu” – com especialização em Psicologia Educacional, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni-MG, no período de julho de 1988 a janeiro de 1989.

Em 2006 iniciou o Curso de Mestrado, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), submetendo a defesa da Dissertação em julho de 2008.

RESUMO

FREITAS, Cláudio Joventino de. **Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo**. 2008, 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

O objetivo geral dessa pesquisa foi desenvolver um estudo sobre Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo, levando em consideração o campus da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG. Este estudo, defendendo uma abordagem qualitativa, é baseado em narrativas, através de dados coletados a partir de observação, entrevistas e da amostra de questionários semi-estruturados. A investigação constituiu-se com alunos voluntários das terceiras (últimas) séries dos Cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentação. O trabalho realiza uma abordagem e reflexão sobre a sociologia rural e novas ruralidades, discutindo os desafios e implicações relacionados às novas formas de delimitação territorial rural e urbana instituídas na modernidade. No momento em que se discute o limite entre o rural e o urbano, as dificuldades socioeconômicas dificultam a vida de famílias que vivem da agricultura. E, com isso, emerge a juventude rural como uma população afetada profundamente por estes processos. Processos estes intrinsecamente relacionados com a quase inexistência de uma política educacional voltada para a realidade e às reais necessidades da juventude e da população rural. O quadro da educação para a população rural no Brasil é resultado de um processo histórico, econômico e social, conforme se pode perceber na abordagem sobre a origem e evolução do ensino agrícola no Brasil. O trabalho retrata a exclusão do jovem do campo, a qual se deve basicamente à negligência e indiferença das autoridades governamentais para com essa parcela tão sofrida e tão desprovida de políticas educacionais mais consistentes e eficazes. Por fim, retrata também o problema da violência que invade a escola, sobretudo a violência instituída, que tem um “colorido” mais forte e que de forma perceptível ou não, acaba atingindo a escola e a todos que nele militam. A abordagem qualitativa que norteou a pesquisa permitiu um contato mais estreito entre os sujeitos envolvidos e o cotidiano da escola

Palavras-chave: educação agrícola, violência instituída, população rural, ruralidades.

ABSTRACT

FREITAS, Cláudio Joventino de. **Agricultural Education, Instituted Violence and Exclusion of the Young in the rural area.** 2008, 71 p. (Dissertation, Master in Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

The general objective of this work/research is to carry out a study on Agricultural Education, Instituted Violence and Exclusion of the Young in the rural area, taking into account the campus of the Federal Agro-technical School of São João Evangelista-Minas Gerais. This study, in defending a qualitative approach, is based in narratives, with main focus on the history and memory of each involved subject, through data collected from observation, interview and sample of semi-structuralized questionnaires. Also, This study had the participation of volunteer students of the third (last) grade of the Technical Courses on Agriculture and Cattle Raising, and Food. The investigation carries out an analyses on rural sociology and new ruralities, discussing the challenges and implications related to the new instituted forms of rural and urban territorial delimitation in modernity. In a moment when the limit between the rural and the urban is discussed, the socioeconomic difficulties make life difficult for families that live out of agriculture. And, within it, a rural youth emerges as a population deeply affected by these processes. Processes that are intrinsically related to the quasi-inexistence of educational policies directed to the reality and real necessities of the rural youth and population. The picture of the education for the rural population in Brazil is a result of a socio-economic and historical process, as it can be noticed in the approach on the origin and evolution of Agricultural Education in Brazil. The study portrays the exclusion of the young that lives in the rural area, which is basically due to the negligence and indifference of the governmental authorities to this group so suffered and unprovided of more consistent and efficient educational policies. Finally, this investigation also portrays the problem of violence that invades the school, mainly the instituted violence, which has a “stronger color”, and, in a noticeable form or not, ends to reach the school and those who militate there. The qualitative approach that delineated the research also allowed a closer contact among the subjects involved and the school routine.

Key-words: Agricultural Education, instituted violence, rural population, ruralities.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Mapa do Estado de Minas Gerais com a localização de São João Evangelista.....	5
----------	---	---

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Você acha que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG se preocupa com o acesso de jovens das regiões mais próximas?.....	41
Gráfico 2	Você acha que esta escola prioriza a entrada de estudantes de regiões mais distantes e desenvolvidas do Estado e do País?.....	42
Gráfico 3	Você já presenciou cenas de violência no interior desta escola?.....	42
Gráfico 4	Você já presenciou cenas de violência de (a).....	43
Gráfico 5	Alunos envolvidos na segunda investigação.....	48
Gráfico 6	Alunos que moram na área urbana e rural da região.....	48
Gráfico 7	Percentual de alunos que moram na região e alunos que moram na região na zona urbana e rural.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Como você acha que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG poderia contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e da juventude local?.....	43
Quadro 2	Tipos de violência que os alunos disseram já ter presenciados na escola.....	44
Quadro 3	Indagados sobre a escola dos seus sonhos, os alunos responderam.....	45
Quadro 4	Para você, o que é violência?.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E NOMENCLATURAS

EAFSJE-MG – Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Pronaf - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronaf-Jovem – Programa Nacional de Agricultura Familiar para o Jovem
PCB – Partido Comunista Brasileiro
ONGs – Organizações não Governamentais
SUPRA – Superintendência de Política Agrária
MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra
CPT – Comissão Pastoral da Terra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CNE/CEB – Conselho Nacional para a Educação Especial na Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau
REP – Reforma do Ensino Técnico Profissionalizante
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
OIAJ – Organização Ibero-Americana da Juventude
OIJ – Organização Internacional da Juventude
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
SNJ – Secretaria Nacional da Juventude
CNJ – Conselho Nacional da Juventude
PEAS – Programa de Educação Afetiva Sexual
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1- Justificativa.....	3
1.2- Objetivos.....	4
1.2.1- Geral.....	4
1.2.2- Específicos.....	4
1.3- Caracterização do Município de São João evangelista-MG.....	4
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
3. SOCIOLOGIA RURAL E NOVAS RURALIDADES.....	11
3.1- Das lutas no campo à Sociologia Rural.....	11
3.2- Considerações sobre a reforma agrária no Brasil.....	13
3.3- Novas Ruralidades.....	16
3.3.1- Algumas reflexões sobre a ruralidade.....	16
3.4- Educação Rural e Ensino Agrícola: breve histórico da educação no campo no Brasil.....	17
3.5- A Educação no meio rural brasileiro.....	20
3.6- A origem do ensino agrícola no Brasil.....	22
3.7- Criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola.....	24
3.8- Os cursos técnicos	25
3.9- Juventude Rural e Exclusão do Jovem do Campo: uma questão de Violência Instituída.....	25
3.9.1- Juventude e Juventude Rural.....	25
3.9.2- Juventude rural: É viável permanecer no campo?.....	28
3.9.3- Agricultura familiar e políticas públicas.....	30
3.10- Exclusão do jovem do campo.....	32
3.11- Violência no imaginário educativo.....	34
3.12- Violência simbólica.....	37
4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	38
4.1- Delimitação do campo de pesquisa.....	38
4.2- Procedimentos e instrumentos de coletas de dados.....	38
4.2.1- Entrevista.....	39
4.2.2- Observação.....	39
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	41
5.1- Pesquisa 1.....	41
5.2- Pesquisa 2.....	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS.....	57

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no campus da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG (EAFSJE-MG), teve por objetivo realizar, junto aos alunos, um estudo sobre as possíveis relações entre Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo.

Ao produzir um trabalho de mestrado na área da educação, concretizei um interesse antigo, fundamentado no valor que sempre atribuí a essa área de formação, articulado à questão da cidadania, que se fez presente.

Ao longo dessa pesquisa, entre leituras e reflexões, tive a oportunidade de repensar a minha própria história de vida. Nasci e cresci na zona rural e pude experimentar de perto os anseios e aspirações que são comuns ao jovem do campo.

Há mais de vinte anos como professor de uma escola agrotécnica, e tendo exercido funções que muito me aproximaram da realidade dos alunos, pude compartilhar de seus sonhos e necessidades, sobretudo pelo fato de muitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa possuírem uma trajetória de vida semelhante à minha: ainda muito jovem distante da casa paterna, ambiente social e cultural diferentes, sistema de ensino-aprendizagem descontextualizado, enfim, dificuldades que, na maioria das vezes, acabam superando as próprias limitações.

Como educador, sempre me preocupava a fragilidade de alguns alunos que, sem saber como administrar os próprios problemas, ainda na fase inicial, não viam outra saída senão desistir e retornar ao seu ambiente de origem.

Desenvolver uma pesquisa dessa natureza foi, para mim, quase que um retorno à minha origem, pois, através de leituras e reflexões diversas inerentes ao tema da pesquisa, tive a oportunidade de remontar o meu passado.

Os caminhos que percorri no processo educativo formal, sobretudo como educador, me fizeram ter uma atenção e um carinho muito especial por esta profissão, no sentido de que atuar na área da educação me oferece a oportunidade de participar ativamente na construção de um sonho voltado para uma sociedade verdadeiramente mais justa e humana.

Convivo com a EAFSJE-MG desde 1981, quando iniciei minha carreira como Orientador Educacional. Como tal, no convívio diário com os alunos, pude sentir e perceber os seus problemas, desejos e anseios, especificamente entre o universo dos alunos oriundos do campo ou, mais precisamente, do meio rural, visto serem eles os que mais sentiam o “impacto” de adaptação ao ingressarem no novo ambiente escolar.

Assim sendo, minha experiência como educador na EAFSJE-MG também foi pautada por vivência de episódios, às vezes, de indisciplina, preconceito, de gênero, classe e cultura. Curiosamente, tais fatos ocorriam com os alunos das primeiras (principalmente) e segundas séries, gerando dificuldades de adaptação, de relacionamento interpessoal, que, se não geraram diretamente, repetência e evasão escolar, se apresentavam como formas efetivas de constrangimentos e agressões no cotidiano escolar.

Na prática diária em sala de aula, lecionando as disciplinas de Sociologia e Filosofia, observamos que o quadro acima mencionado continua existindo. E permanece a pergunta, que é a questão central do problema: por que tais situações acontecem no campus da EAFSJE-MG, mais precisamente, com os alunos oriundos do campo? É embasado nessa realidade que desenvolveremos a apresentação do nosso trabalho de pesquisa.

Inteirando-me da literatura sobre o tema, entre reflexões sobre e recortes sobre o objeto da pesquisa, fui definindo meu interesse, propondo-me a investigar o ambiente interno da escola e sua ligação com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A EAFSJE-MG é a única a oferecer ensino técnico aos jovens da região. Sua clientela é muito heterogênea, pois, além de abrigar em seu quadro de discentes, jovens do próprio Município, abriga também jovens oriundos de mais de cem municípios, com perfil bastante diversificado em termos econômico, psico-social, cultural e religioso.

A EAFSJE-MG é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação. Através do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, foi estabelecida a sua atual denominação, até então denominada Escola de Iniciação Agrícola.

Hoje, a EAFSJE-MG é uma Autarquia Federal, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) através da promulgação da Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, e oferece os cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentação, ambos com concomitância interna e externa ao Ensino Médio. Subseqüente ao Ensino Médio, ou seja, a nível pós-médio, são oferecidos os cursos Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente, recebendo alunos provenientes das mais diferentes localidades do estado e do país.

A escola está situada na região centro nordeste do estado, no Vale do Rio Doce, mais especificamente na Bacia do Suaçuí, próximo aos Vales de Jequitinhonha e do Mucuri, sua fazenda possui uma área total de 301 hectares, com uma boa estrutura física, em uma área construída de 16.280 m², com amplas salas e laboratórios, todos informatizados, contando atualmente com aproximadamente 700 alunos e 60 professores. E em 1º de agosto de 2006, teve início o funcionamento do curso superior de Tecnologia em Silvicultura.

Para entender o tema Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo, busquei o referencial teórico de autores diversos, dentre eles Walter Benjamin, José de Souza Martins, Maria José Carneiro e Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, que muito me auxiliaram, no sentido de compreender o tema do nosso trabalho de pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, a dissertação está assim estruturada:

O capítulo II define o quadro de referencial teórico. Amparo-me em autores que fornecem dados no sentido de ajudar a compreender e retratar o tema de pesquisa proposto, na busca de respostas à minha indagação.

O capítulo III retrata a sociologia rural e as novas ruralidades, onde se percebe que o campo herda uma tradição marcada pelo estigma de atrasado e sem perspectiva de progresso em relação à realidade do urbano.

Faz uma reflexão sobre a juventude rural na perspectiva da agricultura familiar, onde necessário se faz fomentar políticas públicas que estimulem a permanência do jovem no campo e que, ao mesmo tempo, possam ajudar na construção de uma agricultura alternativa e sustentável.

Aborda, pois, a situação da educação rural e ensino agrícola. Os desafios são históricos, pois ao longo dos anos não houve interesse por parte das políticas públicas educacionais de se pensar um projeto político pedagógico que abrangesse a realidade do campo. Congrega as idéias sobre a exclusão do jovem do campo e violência instituída; denuncia as interferências da violência na dinâmica da escola e busca apontar possíveis ações e perspectivas alternativas. *O capítulo IV* descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, respaldada em autores que abordam as diversas modalidades de pesquisa.

O capítulo V tece comentários sobre os resultados obtidos no presente trabalho de pesquisa, realizando uma interpretação sobre os mesmos.

O capítulo VI apresenta algumas considerações finais sobre os discursos mais relevantes delineadas nessa pesquisa.

1.1 - Justificativa

São muitas as dificuldades em reconhecer a real situação do meio rural brasileiro por parte do governo e autoridades competentes, através da adoção de políticas sociais e educacionais específicas.

As reflexões sobre o campo e as novas ruralidades, quer sejam pelos cientistas sociais ou formadores de políticas públicas, chamam a atenção porque até bem pouco tempo atrás, mais precisamente início da década de 1990, este fato era tido como superado por muitos estudiosos.

Analisando o pensamento de pesquisadores e educadores do meio rural, é de fundamental importância frisar que a discussão atual sobre as novas ruralidades já não se assenta mais naquelas antigas concepções dicotômicas que procuravam definir o rural em oposição ao urbano, atribuindo-lhe características como a baixa mobilidade e estratificação social, dependência de agricultura, dentre outras.

Pode parecer um paradoxo, mas, segundo a concepção de especialistas em estudos do meio rural, a preocupação com a fixação dos trabalhadores no campo é uma preocupação antiquada e superada. Não é hoje a preocupação do Estado, como já foi no passado. Aliás, percebe-se também que essa não é, portanto, a função da reforma agrária. O objetivo da reforma é fazer da agricultura familiar um meio de vida e um instrumento de criação de emprego.

Um dos objetivos da reforma é trazer o trabalhador do campo para o mundo moderno. Ao mesmo tempo ela é, também, uma reforma urbana, no sentido de que abre e amplia a alternativa de uma vida rural e urbanizada moderna para populações que há anos foram confinadas nos espaços residuais do atraso econômico e social. A idéia é buscar uma educação específica para o campo por meio de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada, a partir das novas ruralidades e dos anseios de cada localidade.

O trabalho investiga a questão da violência. Na verdade, a violência não é um tema novo na literatura e sempre suscita amplos debates. Infelizmente, ela faz parte da realidade rural e também da escola como instituição social, estando presente na experiência cotidiana tanto dos agentes educativos como na dos alunos, notadamente pela profunda desigualdade social existente em alguns grupos sociais na sociedade brasileira.

Da mesma forma que a violência física se faz presente e é visível no nosso dia-a-dia, também a violência legalizada opera uma distinção entre os considerados marginais, e os homens de bem, considerados apenas mentores de “crime de colarinho branco”.

Gilberto Velho afirma:

O poder público tem se mostrado, no mínimo, incapaz de enfrentar essa catástrofe. Mas, pior do que isso é constatar que toda violência só pode existir com a convivência, cumplicidade e ativa participação de grupos da polícia, membros do Legislativo de todos os níveis, setores do aparelho burocrático civil e até autoridade do Judiciário. A corrupção está indissoluvelmente associada à violência, uma aumentando a outra, sendo face da mesma moeda, como já foi dito. Esse processo não é de hoje, mas vem se acelerando nas últimas décadas, atingindo proporções assustadoras que põem em cheque o próprio Estado Nacional, na medida que o poder público, não só não consegue controlar mais a criminalidade, mas aparece gravemente contaminado por ela. Sem dúvida a pobreza, a miséria e inquietude social constituem, historicamente, campo altamente próprio para a disseminação da violência. No entanto, creio que não tem sido dada a devida atenção para a dimensão moral, ética e do sistema de valores como um todo, para a compreensão desse fenômeno. (Texto publicado na revista Estudos Avançados, 2000, p. 56-60, maio/ago).

É nesse contexto que os nossos alunos são formados. A proposta do presente trabalho de pesquisa é discutir a questão das novas ruralidades e a violência na educação no campo.

Segundo estudiosos da violência no campo e das novas ruralidades, a questão da violência na sociedade atual ultrapassa os limites da escola e da própria situação socioeconômica em que vivemos.

Conforme Monteiro, trata-se, pois, de uma forma de conceber a educação, através do resgate de princípios e valores que se perderam ao longo do tempo, alicerçados em uma política pedagógica da não-violência.

Durante muitos anos estive à frente do Serviço de Orientação Educacional e do Departamento de Atendimento ao Educando desta Escola e, como tal, por estar bem próximo aos alunos pude sentir e perceber os seus problemas, anseios e desejos, sobretudo do universo de alunos oriundos do meio rural. Hoje, exercendo atividades em sala de aula como professor de sociologia e Filosofia, essa percepção ainda continua forte. Ou seja, a dificuldade de relacionamento interpessoal, a evasão escolar ainda nas primeiras séries, dentre outros. E fica a pergunta: porque tais situações acontecem no campus desta escola, sobretudo com alunos oriundos da zona rural? É embasado nessa realidade e indagação, que desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa, na perspectiva das possibilidades de ressignificações das diversas histórias de vida, pela via da história oral.

1.2 - Objetivos

1.2.1 - Geral

- Identificar as diversas possibilidades de expressão de violência presentes no cotidiano escolar da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, a partir da não inclusão do jovem do campo, como também analisar as diferentes formas de manifestação da violência instituída presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Rural e na atual Reforma do Ensino Médio.

1.2.2 – Específicos

- Investigar a possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com a educação camponesa e as precariedades presentes nas políticas oficiais para a educação rural;
- Verificar a existência de desrespeito à cultura, às crenças e tradições do jovem rural sobre valores regionais e outros;
- Identificar os aspectos centrais do debate sobre as Novas Ruralidades.

1.3 - Caracterização do Município de São João Evangelista-MG

O Município de São João Evangelista, com área de 478,29 km², possui população aproximada de 16.000 habitantes. Localiza-se na região Centro Nordeste do Estado de Minas Gerais, no Vale do Rio Doce, mais especificamente na sub-bacia hidrográfica do Rio Suaçuí, próximo aos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O Município está localizado a 280 km Belo Horizonte, a 165 de Governador Valadares e a 190 km de Diamantina.

A altitude da sede do Município é de 680 metros, propicia um clima ameno, com temperatura média de 22 graus. A principal atividade econômica é a agropecuária, em sua maioria arcada pela atividade econômica de natureza familiar, contando aproximadamente com 785 propriedades rurais.



Figura 1 - Mapa do Estado de Minas Gerais com a localização de São João Evangelista.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho realiza um estudo sobre Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo, tendo como foco da pesquisa o campus da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG.

Discute os desafios e implicações referentes ao meio rural brasileiro: a juventude rural, a educação no campo, e a violência. O trabalho tem significado e importância, sobretudo no momento histórico atual, em que o modelo escolar rural brasileiro vem incorporando características que precisam discutidas e analisadas de forma mais ampla.

Como suporte para desenvolver a nossa pesquisa nos apropriamos, principalmente, com o referencial teórico central, de Walter Benjamin, e, dos professores e pesquisadores: José de Souza Martins, Maria José Carneiro e Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, o seu desenvolvimento foi pautado em narrativas, tendo como foco central a história e a memória de cada personagem envolvido. Desta forma, nos apropriamos dos conceitos de narrativa, memória e história, de Walter Benjamin, que tão bem soube explorá-los no seu tempo.

Estabelecer uma correspondência entre o passado e o presente é o objetivo da história para Benjamin. Ou seja, para ele o passado interessa ao historiador como um encontro com o presente. Ele entende que só mudando radicalmente nossa maneira habitual de pensar poderemos conceber de forma diferente o tempo e construir uma nova noção de história.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu no meio artesão – no campo, no mar e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação no sentido da tessitura da produção criativa de conhecimento. *‘Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso’* (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Interessa a Benjamin os fenômenos habitualmente negligenciados pelos historiadores, porque neles encontra uma relação com o atual.

Segundo Monteiro (2005)¹, de certa forma, podemos identificar em Benjamin a preocupação com a transcendência da forma, da aparência. Para ele, é necessário ir além, é necessário ultrapassar as possíveis ilusões do sistema de espelhos e principalmente identificar aquilo que se esconde, o *“anão corcunda”*, o verdadeiro jogador e mestre em xadrez.

Os atores e atrizes presentes nos diversos movimentos sociais do meio rural brasileiro são verdadeiros depositários das memórias, que nos possibilita interagir e conhecer melhor a real situação da ruralidade brasileira. São eles os considerados excluídos do campo, pela elite detentora do poder, que, em meio a tanta violência, lutam para manter vivos a cultura, o sonho e a esperança de que é possível a convivência harmoniosa entre “grandes e pequenos”.

Segundo Monteiro (2005, p. 4),

a cultura, resgatada pela memória, revela, por conseguinte, as práticas sociais de lutas em oposição ao sistema de representações de valores oficiais, através do qual o sujeito se tornou força social e política, e faz os diversos atores do presente

¹ O Prof. Aloísio Monteiro, em seu texto, desenvolve a metáfora trabalhada por Benjamin em seu texto “Sobre o Conceito de História”, a partir da concepção Benjaminiana de buscar a transcendência da forma, presente em: “Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que lhe assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa. Um sistema de aparelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche chamado “materialismo histórico” ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia. Hoje, ela é reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se”. (BENJAMIN, 1994, p. 222)

(re)conhecerem-se então, como interlocutores fundamentais por e para outros sujeitos históricos. Nesse sentido, o conceito de cultura assume um valor histórico, na medida em que, conduz ao aprendizado com o passado, através de memórias entrelaçadas com as experiências históricas de lutas vividas, como também, suas representações e significações intersubjetivas e coletivas.

Para Benjamin, o mundo está em pedaços e a história se assemelha a um amontoado de ruínas. A salvação, então, não consiste em uma recriação inteiramente nova, mas em um longo e paciente recolhimento desses pedaços perdidos e dispersos: uma reunificação a partir dos fragmentos. É somente a partir desses restos, dessas ruínas, desses cacos, das diferenças, que uma nova construção se torna possível.

Nos apropriamos da literatura e do pensamento de José de Souza Martins para desenvolver o nosso trabalho de pesquisa, devido a intrínseca relação do autor com o mesmo.

Segundo Martins (1993), vale a pena lembrar da memória e da narração, como acumulação de experiência e de informação, inclusive de energia, projetos e de possibilidades.

Referindo-se à importância da memória e da narração, Martins (1993, p. 48) salienta que:

Há grupos camponeses, de várias regiões do país, que têm seus memorialistas, os encarregados da narração e da memória do grupo, os que sabem das coisas dos antigos, tempo da legitimidade camponesa. Lembro-me de um estudo de Antônio Augusto Arantes sobre o compadrio no sertão da Bahia. Ele destaca a importância social do depositário da memória do grupo e da família extensa. É a pessoa que sabe a genealogia de cada membro do grupo, que sabe das relações de parentesco entre seus diferentes membros e, conseqüentemente, conhece direitos de cada um no patrimônio comum.

Portanto, para Martins, a figura do depositário da memória é comum no campo. Tal memória sai do anonimato e vem para fora e ganha toda a sua importância, muitas vezes, nos movimentos sociais e na própria luta camponesa.

Ilustrando bem essa situação, Martins afirma:

[...] lembro-me de minha avó, uma camponesa andaluza imigrada para o Brasil no tempo da Primeira Guerra Mundial, para trabalhar numa fazenda de café. Uma vez sentei-me a seu lado, ao pé do velho fogão de taipa de sua casa de pau-a-pique, toda alvejada por dentro e por fora, à moda de sua terra, e começamos a conversar sobre parentes e antepassados. Retrospectivamente, ela sabia nome e idade de falecimento de cada membro de sua família até o século XVIII. Minha avó convivera e conversara, como fazia comigo naquele momento, com uma avó que já era nascida quando houve a Revolução Francesa e que fora testemunha da invasão da Espanha pelas tropas napoleônicas. Ela lembrava, também, os nomes, as biografias e as épocas da dispersão de seus irmãos pela África, pela Argentina, pelo Brasil, com a grande emigração espanhola do início do século. Dos quais, aliás, nunca mais tivera notícias, como aconteceu com tantos na mesma situação (MARTINS, 1993, p. 48-49).

Percebe-se, pois, através da lembrança e da história via oral, o interesse dos diversos movimentos sociais do campo, no sentido de preservar a sua história e identidade cultural.

Como se vê, é essa nova dimensão de memória que introduz uma particular temporalidade na realidade dos diversos grupos e movimentos sociais. Na realidade, para Martins (1993), a memória está freqüentemente disfarçada sob rótulos iluministas que a razão excludente foi colocando sobre a cultura popular, sob eles sepultando visões de mundo e possibilidade de ação histórica dos excluídos e silenciados.

Segundo Martins, o ponto de partida do historiador é o presente. Para ele, a história revela seus segredos somente àqueles que começam com o presente, mas este presente deve estar impregnado de memórias e possibilidades futuras.

Analisando as suas obras e publicações, percebe-se o compromisso de Martins em elucidar, de forma coerente, a questão do mundo camponês. Inquieta-lhe também o problema da exclusão como um todo. Para ele, exclusão é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outros.

Referindo-se à exclusão, Martins (2003) afirma que desde a Colônia era discriminada uma parcela considerável da população, chamados vadios, bastardos, mestiços e os índios.

Inclusive, historicamente percebe-se que a primeira constituição republicana excluiu uma parcela da população, do processo político por exemplo, os mendigos e os analfabetos que não podiam votar e ser alistados. Embora o discurso ideológico tenha mudado, nós continuamos fazendo isso.

Temos uma constituição que pressupõe estarmos inseridos na realidade do mundo moderno e do direito, e que, ao mesmo tempo, ignora, muitas vezes, a realidade cotidiana em que vivemos. É grave que a Constituição ainda não tenha expressamente reconhecido e proibida a existência do trabalho escravo hoje.

O Brasil é um dos poucos países do mundo em que o trabalho escravo é uma realidade - compra-se e vende-se trabalhador, o que está em absoluto conflito com essa ideologia moderna e liberal (MARTINS, 1993, p. 94).

A prática do trabalho escravo no Brasil continua acontecendo e é grave o não reconhecimento e proibição dessa dura realidade. Embora o discurso ideológico tenha mudado, isso continua acontecendo.

Martins salienta que:

A nova Constituição não abriu espaço para que essa população excluída, índios ou não, tenha alguma forma de participação no processo político. As populações indígenas estão se reunindo nas assembleias indígenas, e estão fazendo discussões que são discussões parlamentares. Estão defendendo seus direitos, lutando pela definição e reconhecimento de seus direitos. Só que sem nenhuma base legal. Por que essas populações não podem ter presença no Congresso brasileiro? Estão a um passo dessa possibilidade, mas não estão a um passo da presidência da República. (1993 p. 95-96).

No que diz respeito à questão de gênero, segundo Martins as mulheres têm tido uma participação fundamental nos movimentos populares, tanto da cidade como do campo. Chega a ser, muitas vezes, mais importante que a do homem. São nesses movimentos que acontecem a socialização das pessoas para a participação política e para o exercício da cidadania.

Em seu livro *A Sociedade vista do Abismo*, Martins fala que a exclusão social se situa no plano da vivência e, sobretudo, da sobrevivência. Portanto, segundo o autor, falar de exclusão ao excluído é humilhá-lo, um gesto de prepotência interpretativo próprio de quem pertence ao mundo do mando e não ao mundo do *nós* e da *partilha*.

Segundo Martins (2003), a idéia da exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é, por inteiro, acessível a todos. Para ele, os que sofrem essa privação seriam os excluídos. A princípio, essa sociedade acabada não existe. A sociedade é um processo contínuo de estruturação e desestruturação. O que parece estruturado é recriado continuamente. Mas, nem por isso, a preocupação com a exclusão social é ilegítima.

A idéia de exclusão, rigorosamente, não explica o que de fato está acontecendo. E Martins questiona:

Onde está o problema? Para mim o problema está neste fato social problemático: o tempo, a demora para re-incluir o excluído está ficando cada vez mais longo. Cada vez mais, demora mais a re-inclusão do excluído. Quem são os excluídos numa

sociedade como a nossa? Em princípio os camponeses, os trabalhadores rurais, os expulsos da terra. Esse é um discurso velho dentro da Igreja. Em grande parte um tema antigo da própria Pastoral dos Migrantes. Mas são excluídos também os trabalhadores das fábricas, expulsos pelo robô, pela robotização da economia. Também eles estão excluídos. (2003, p. 122)

Parece até contraditório, mas é interessante como Martins analisa o problema da exclusão. Para ele o problema não está na exclusão. O grave problema social e político está na Inclusão.

E Martins afirma:

O grave problema social e político está na inclusão. Que inclusão a sociedade capitalista está propondo aos trabalhadores hoje? Que tipo de inclusão? Num encontro recente de missionários italianos em Salvador, foi discutida uma experiência de trabalho pastoral comovente e eficiente. Está sendo desenvolvida por dois missionários, uma freira e um padre italianos, os dois são médicos, com meninas prostitutas em Fortaleza e todos diziam lá: “Elas são excluídas”. O tema geral, para variar, nessa reunião, também foi o da exclusão. Mas elas não são excluídas, ao contrário: elas são meretrizes justamente para ganhar o dinheiro que viabiliza a sua inclusão na economia e no mercado. Com esse dinheiro elas (e suas famílias) se tornam, de algum modo, consumidoras. Porque é com o dinheiro que elas ganham na prostituição, na sua exclusão moral, que elas se incluem na economia. Elas se tornam compradoras, elas alimentam esse sistema com a prostituição infantil (MARTINS, 2003, p.123-124).

Um contexto da relação inclusão-exclusão na perspectiva instituída, para Maria José Carneiro, é justamente o campo da agricultura familiar, que detém possibilidades instituídas significativas, que, na atualidade, acabam por ser devidamente incorporadas pelo instituído e re-significado a partir de sua própria lógica.

Segundo Carneiro, de certa forma a afirmação da agricultura familiar no cenário social e político brasileiro está relacionada à legitimação que o Estado lhe proporcionou ao criar o Pronaf. Esse programa, fruto de pressões do movimento sindical rural desde o início de 1990, nasceu com a finalidade de prever crédito agrícola e apoio institucional às categorias de pequenos produtores rurais que vinham sendo alijados das políticas públicas ao longo da década de 1980, e encontravam sérias dificuldades de se manter na atividade.

Tendo em mente o novo modelo de desenvolvimento sustentado, o governo, através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), atribui à agricultura um papel central na promoção do desenvolvimento econômico nacional e na melhoria das condições de vida da população (“contribuir para a redução das desigualdades espaciais e sociais; gerar renda de forma desconcentrada; criar ocupações produtivas nos setores situados antes, dentro e depois da porteira; reduzir a migração campo-cidade; gerar divisas; contribuir para uma maior competitividade da economia nacional”...). Neste contexto, a agricultura familiar se sobressai em alguns setores produtivos superando a agricultura patronal, segundo o próprio Pronaf e de acordo com dados do Censo Agropecuário de 1985. Ainda que tal desempenho seja discutível, o governo reconhece, com essa afirmação, a capacidade da agricultura familiar de se adaptar a situações diversas e contribuir para o desenvolvimento econômico em condições de competitividade, ainda que sem lucro e renda. Isso implica avaliar a viabilidade econômica das unidades produtivas, exclusivamente, pela sua capacidade de responder favoravelmente às demandas do mercado, e medir a eficácia das medidas enunciadas pelo Programa para incremento da produtividade (CARNEIRO, 1997, p. 70-82).

A participação de mulheres em movimentos sociais no campo toma uma característica singular na década de 80 quando são realizados os primeiros encontros voltados para problemas que lhes são específicos. Tal fato não implica, porém, que a mulher estivesse ausente das lutas travadas por camponeses e trabalhadores rurais em momentos anteriores. No entanto, observa-se, nessa época, uma mudança na qualidade desta participação. Até então, a inserção feminina nos movimentos sociais no campo realizava-se, normalmente, através da participação dos respectivos maridos ou de outros familiares. É o caso de Elizabeth Teixeira, Margarida Alves e Maria Oneide, entre outras. Nesses casos a liderança se firma com a morte do marido, fato que a conduz a substituí-lo, assumindo, então, o compromisso com a luta, numa demonstração de capacidade de liderança e de coragem desproporcionais à imagem que a sociedade lhe atribuía: aquela que deve ficar em casa, cuidar dos filhos e obedecer as ordens (do marido ou do pai). Talvez a força dessa liderança estivesse justamente na quebra dos valores tradicionais da identidade feminina e na inversão radical de papéis (CARNEIRO, 1994, p. 11-22).

A professora destaca o papel desenvolvido pelas mulheres nos movimentos rurais. Segundo ela, a desigualdade de gênero na zona rural brasileira também integra o conjunto de outras desigualdades sociais idealizada pela estrutura de poder e são agravadas pelas péssimas condições de vida e de acesso a políticas públicas, principalmente nas regiões pobres do país.

Apesar de muitos avanços verificados durante o último século, subsiste a distância entre a situação idealizada pela estrutura de poder e a situação da realidade cotidiana, não só das mulheres, mas dos trabalhadores/trabalhadores, tanto na cidade quanto no campo. Percebe-se que existe muita desigualdade, mas há que se destacar que, aos poucos, a agricultura familiar vem ocupando mais espaço no meio rural, resistindo às políticas neoliberais que ainda privilegiam o agro-negócio, e também se inserindo pela via instituída, como, por exemplo, pela aposentadoria e o crédito rural do Pronaf.

De acordo com Martins, associado à Exclusão, está o problema da violência, fruto de um “descompasso” entre a elite dominante e os menos favorecidos. A violência, na sua múltipla dimensão, é um tema que Martins tem explorado com muita precisão, sobretudo a violência no campo. Para ele a violência é um problema histórico, enraizado na formação da nossa sociedade desde a sua origem.

Os textos de Martins são elaborados em meio a debates com intelectuais dedicados ao estudo dos processos sociais, políticos e econômicos existentes no campo brasileiro. Intervindo nesses debates ou respondendo às críticas de acadêmicos e/ou militantes políticos, o sociólogo paulista elaborou um grande número de livros e artigos dedicados ao desvendamento dos processos existentes no meio rural brasileiro.

[...] As oligarquias sempre foram, e continuam sendo, grupos armados, com exércitos privados e, freqüentemente, com grande capacidade de mobilizar a força pública, as polícias estaduais militarizadas, para, pela violência, impor sua vontade política e econômica. A militarização das oligarquias criava e cria dificuldades para a afirmação institucional de uma força repressiva como o Exército, com independência e autonomia, de modo a ter, como é da lógica do Estado, o monopólio da violência. Esse monopólio, fundamental para o exercício da função repressiva das Forças Armadas, é ameaçado e desmoralizado pela existência de exércitos privados a serviço das oligarquias. Quando falo de exércitos privados estou me referindo a bandos de jagunços, capangas, pistoleiros, residentes ou não nas grandes propriedades, que agem sob mando e orientação de políticos, oligarcas e proprietários. A impunidade, freqüente, de patrões e sequazes, demonstra como a ordem privada invade e parasita a ordem pública, em detrimento do bem comum e da própria organização democrática do poder (MARTINS, 1993, p. 84-85).

Segundo Martins, hoje em dia, é difícil falar em reforma agrária, ou preconizar uma transformação no regime fundiário, sem ter de enfrentar o capitalista. Ele é um interessado direto na manutenção do regime de propriedade, e claramente um regime de propriedade com caráter especulativo, em vez de caráter produtivo, porque a propriedade da terra facilmente se presta à especulação. Ao contrário da suposição clássica das esquerdas, de que a reforma agrária é de interesse do capital. Nesse sentido, a reforma agrária fica dificultada e, provavelmente, por longo tempo. Vai ser muito difícil tocar no problema. A teoria clássica preconizava, implicitamente, e há partidos de esquerda que o têm dito explicitamente, que os capitalistas são aliados dos trabalhadores rurais na luta pela reforma agrária, interessados que estão na abertura do espaço agrícola à multiplicação do capital. No caso brasileiro, a rigor, essa já não é a questão. Eles não querem remover o empecilho representado pela propriedade da terra porque não é empecilho para eles.

Para Martins, a característica unificadora dos movimentos camponeses existentes nos mais diferentes pontos do país seria a luta contra a renda da terra, resultante da valorização da propriedade gerada com a expansão capitalista.

Referindo-se ao “avanço” dos movimentos sociais e camponeses existentes no campo, Martins atribui a determinados grupos de mediação um certo desconhecimento das propostas e objetivos dos referidos movimentos.

[...] Penso que a crise principal, hoje, não está nos movimentos populares: está nos grupos de mediação, os grupos de apoio. Os grupos de mediação têm entendido mal a luta no campo. Reduziram-na ao econômico e a uma luta estritamente econômica pela terra (MARTINS, 1993, p. 90).

De acordo com Santos (2006), entre os grupos de mediação existentes no Brasil, o grupo de mediação interpelado com um maior rigor por Martins foi o do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Isso porque este partido foi o principal grupo político com atuação no campo brasileiro, pelo menos desde a década de cinquenta até início dos anos oitenta, quando em sua fase terminal foi substituído por outro tipo de política, considerando os valores sociais com um caráter mais político no que dizia respeito aos elementos presentes no cotidiano daqueles ligados à luta pela terra.

3 - SOCIOLOGIA RURAL E NOVAS RURALIDADES

3.1- Das lutas no campo à Sociologia Rural

Apesar do surgimento da sociologia se reportar à cidade, ou aos problemas urbanos, na realidade os problemas rurais nunca deixaram de existir. Em muitos momentos eles foram minimizados em função da hegemonia da cidade sobre o campo. Em outros momentos, eles foram apreendidos a partir da dicotomia cidade-campo, dicotomia que refletia dominação, a medida que o rural era identificado ao atraso, ao tradicional, portanto o contrário do progresso e da industrialização.

No que tange a realidade brasileira, sobretudo a partir da década de 50, quando se observou o início da grande emigração do campo para as cidades, algumas análises priorizaram a dicotomia enquanto outros a criticavam. José de Souza Martins retoma esta discussão, situando-a em termos da ambigüidade que acompanha o surgimento da sociologia. Partindo do pressuposto de que em vários momentos a sociologia serviu a interesses das classes sociais dominantes, ela se transformou numa ciência instrumental, de natureza técnica, deixando de lado seu caráter de ciência crítica. Martins reafirma a idéia de que o rural não é

uma ficção ou mistificação, mas produto necessário de um modo de construir a realidade social. Portanto, uma especialidade e, como tal, a sociologia rural deve focar processos sociais na sua realidade concreta, dando-lhes o devido sentido.

Martins (2001) diz que não se pode permitir que a sociologia rural se reduza apenas a um campo parcelado de estudos, muitas vezes reduzido ao território físico. Ela, ao mesmo tempo que incorpora o rural que ela constrói, ela própria é objeto de conhecimento.

José de Souza Martins², fazendo um balanço dos estudos relativos ao mundo rural, aponta que tanto os pesquisadores como a própria ciência (a sociologia rural e seus sociólogos) têm uma dívida que só poderá ser resgatada na medida em que se busque entender o rural como um meio qualitativamente diferente do urbano. Segundo ele, a sociologia rural foi mais uma sociologia da especulação, da ocupação agrícola e da produtividade, do que uma sociologia propriamente rural.

Ora, segundo Martins, afirmar o caráter atrasado imprimido ao campo é muito mais uma visão política do que uma compreensão da realidade. Representa um desconhecimento desse contexto, pois o campo está em transformação, incorporando infra-estruturas antes concentradas apenas nas cidades, que, por sua vez, também apresentam espaços de absoluta precarização com total ausência de infra-estrutura.

Para Martins:

O rural não é uma ficção ou uma mistificação. O rural é produto necessário de um modo de construir a realidade social: construir no nível do entendimento que se pode ter sobre essa mesma realidade numa determinada formação social, como a capitalista. É um ponto de partida, mas não pode ser, ao mesmo tempo, o ponto de chegada. (1986, p. 36).

Na tentativa de reverter a imagem, que ao longo dos anos se criou sobre o meio rural brasileiro, verifica-se, atualmente, uma forte mobilização dos movimentos sociais organizados. E, sem dúvida, a maior evidência dos movimentos sociais organizados é a reivindicação pelo respeito à especificidade do campo e à diversidade de seus sujeitos. Conforme relatos de Organizações não Governamentais (ONGs) que atuam nesta área, cada grupo apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciências, tecnologias, valores e culturas.

Analisando os movimentos sociais no campo de todo o Brasil, não é difícil perceber o sucessivo surgimento de organizações não governamentais. Elas surgem, principalmente, no período de redemocratização do país, em busca de um modelo alternativo para a agricultura brasileira. Desde então elas passam a atuar no desenvolvimento de alternativas de produção agrícola adaptada à realidade dos agricultores a partir da avaliação dos impactos ambientais, econômicos e sociais gerados pelo processo de modernização da agricultura, principalmente na pequena propriedade.

A proposta de uma política agrícola específica para o campo vem, aos poucos, chamando a atenção de pesquisadores do meio rural.

Martins (2000) salienta que, nenhum campo da sociologia ficou mais exposto ao desencantamento do que a sociologia rural, porque nenhum ficou tão obstinadamente preso à suposição de que as populações rurais são populações retardatárias do desenvolvimento econômico e da história, supostas ilhas de primitivismo no suposto paraíso da modernidade. A sociologia rural foi mais uma sociologia das perturbações do agrícola pelo rural do que uma sociologia de um modo de ser e de um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico.

² Exposição apresentada no encerramento do X Congresso Mundial de Sociologia Rural – Rio de Janeiro, agosto de 2000.

Para Martins, a visão de campo como espaço atrasado, de perturbação e dependente do urbano, nega qualquer função social que a população rural possui, bem como ignora certas necessidades básicas a que a mesma tem direito, como, por exemplo, moradia, lazer e infraestrutura em geral. A introdução destes elementos no cenário rural caracteriza um processo de urbanização, mas na verdade são requisitos básicos de sobrevivência a que qualquer população tem direito, independente de sua origem e de seu lugar. Assim, denominar de “urbanização” as transformações no campo é negar a própria condição específica deste, pois desta forma tais políticas que visam desenvolvimento não têm como objetivo maior as necessidades da população rural, mas sim o interesse das classes dominantes. Trata-se, portanto, de uma visão de ver o Brasil a partir das cidades, desconhecendo a importância econômica e social do meio rural.

Martins afirma:

[...] penso que a grande dificuldade do lado dos trabalhadores, dos movimentos sociais e das organizações políticas, populares e de base popular, tem sido justamente não reconhecer que a luta no campo não é exclusivamente e, talvez, nem principalmente, luta pela terra. É luta que desorganiza as bases políticas das oligarquias. Por isso recebeu resposta organizada do latifúndio até na Constituinte. As populações do campo não estão reivindicando simplesmente terra. Estão atuando dentro de um direito que consideram certo. Não estão pedindo a ninguém que produza um direito para elas. Por outro lado, querem mais do que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra: querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais. (1993, p. 89-90).

Na visão martinsiana, é preciso conceber a sociologia rural sob a ótica daquilo que é próprio da sociologia: uma sociologia de conhecimento, crítica, que nos permita remover empecilhos que ainda subsistem para que se torne um instrumento de dignidade e de libertação humana, de suas carências e misérias. Deve-se, pois, desmitificar certas idéias preconceituosas com relação à sociologia rural para perceber que há novos rurais e novos urbanos se concretizando no Brasil. Os processos de desenvolvimento no campo e na cidade são desiguais, todavia não é possível fazer uma leitura linear, em que só se observa o desenvolvimento nas cidades, pois existem em todo o Brasil espaços rurais em pleno desenvolvimento, tanto por meio de grandes, como de pequenos projetos.

3.2 - Considerações sobre a reforma agrária no Brasil

Um tema que vem sendo muito discutido nos meios de comunicação e, mais precisamente, entre os movimentos sociais do meio rural brasileiro, é a questão da reforma agrária. Segundo o escritor e pesquisador do meio rural, José de Souza Martins, a reforma agrária na sociedade atual, entre outros aspectos, aponta para o desenvolvimento da agroindústria e da industrialização do interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de progresso, renda e emprego, especialmente para a juventude, mediante a criação de projetos agroindustriais alternativos.

Segundo Martins (2002), ao contrário do que se pensava e ainda pensa um segmento da sociedade brasileira, a reforma agrária não tem meramente a função de fixar o trabalhador no campo mas fazer da agricultura familiar um meio de vida, instrumento da criação de emprego que assegure o bem estar, elevando o nível de vida de populações que, sem a reforma, estariam, provavelmente, condenadas à miséria e à indigência na cidade. Outro objetivo da reforma é trazer o trabalhador do campo para o mundo moderno, sem a

conseqüente tentativa de homogeneização da sua cultura, valores e vida. Ao mesmo tempo ela é, também, uma reforma urbana, no sentido de que abre e amplia a alternativa de uma vida rural e urbanizada moderna para populações que há anos foram confinadas nos espaços residuais do atraso econômico e social.

Martins (1993, p. 87) salienta que:

[...] é difícil falar em reforma agrária ou preconizar uma transformação no regime fundiário, sem ter de enfrentar o capitalista. Ele é um interessado direto na manutenção do regime de propriedade, e claramente um regime de propriedade com caráter especulativo, porque a propriedade da terra facilmente se presta à especulação.

A história da reforma agrária no Brasil envolve aspectos econômicos, políticos e sociais, ao contrário da Europa e Estados Unidos, que já no século 18 fizeram uma reforma agrária democrática, possibilitando aos trabalhadores rurais, através de movimentos fortes e avançados, o acesso à propriedade da terra.

Pelo que se percebe, de certa forma o Brasil continua seguindo o velho modelo de latifúndio que ainda se estende do império, sob o domínio da mesma velha oligarquia rural, com uma ocupação da terra que ainda está longe de se completar. Portanto, pode-se dizer que a reforma agrária no Brasil anda na contramão da história. É preciso que haja um querer efetivar a reforma agrária, eliminando os latifúndios, em sua grande maioria em situação de improdutividade, com a adoção de políticas que estimulem os pequenos e médios agricultores a terem acesso à terra.

A esse respeito, no tocante a ideologias no século XX, as chamadas revoluções socialistas, russa e chinesa, principalmente, embora tenham chamado a atenção de parcela da elite intelectual brasileira, não tiveram mais do que influência teórica. Por outro lado, há de se considerar fatores relacionados a particularidades. O Brasil não passou pelas guerras que impulsionaram a reforma agrária na Itália e no Japão, por exemplo.

Fazendo uma retrospectiva histórica sobre “acenos” de reforma agrária, na Primeira República ou República Velha (1889-1930), grandes áreas foram incorporadas ao processo produtivo e os imigrantes europeus e japoneses passaram a desempenhar um papel relevante. O número de propriedades e de proprietários aumentou, em relação às décadas anteriores, mas, em sua essência, a estrutura fundiária manteve-se inalterada.

“O problema agrário no país está na concentração de terra, uma das mais altas do mundo, e no latifúndio que nada produz³”, afirma o professor José Vicente Tavares dos Santos, Pró-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda segundo o Pró-reitor, em comparação com os vizinhos latino-americanos, o Brasil é um campeão em concentração de terra. Não sai da liderança nem se comparado com países onde a questão é explosiva, como Índia ou Paquistão.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), a questão fundiária atinge os interesses de um quarto da população brasileira, que tira seu sustento do campo, entre grandes e pequenos agricultores, pecuaristas, trabalhadores rurais e os sem terra.

Montar uma nova estrutura fundiária que seja socialmente justa e economicamente viável é um dos maiores desafios do Brasil. Existem mais de 371 milhões de hectares praticamente prontos para a agricultura no país, uma área enorme, que equivale a soma dos territórios de Argentina, França, Alemanha e Uruguai. Mas só uma porção relativamente pequena dessa terra tem algum tipo de plantação. Cerca da metade destina-se à criação de gado. O que sobra é o que os especialistas chamam de terra ociosa. Até a década de 90, quase

³ http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma_agraria/contexto

a metade da terra cultivável ainda estava nas mãos de 1% dos fazendeiros, enquanto que uma parcela muito pequena, menos de 3%, pertencia a 3,1 milhões de produtores rurais.

A revolução de 1930, que derrubou a oligarquia cafeeira, deu um grande impulso ao processo de industrialização, reconheceu direitos legais aos trabalhadores urbanos e atribuiu ao Estado o papel principal no processo econômico, mas não interveio na ordem agrária. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o Brasil redemocratizou-se e prosseguiu seu processo de transformação com industrialização e urbanização aceleradas. A questão agrária começou, então, a ser discutida com ênfase e tida como um “obstáculo” ao desenvolvimento do país.

Entre todas, foi a reforma agrária que polarizou as atenções. Em 1962, foi criada a Superintendência de Política Agrária (SUPRA), com atribuição de executar a reforma agrária. Em março de 1963, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, regulando as relações de trabalho no campo, que até então estivera à margem da legislação trabalhista. Um ano depois, em 13 de março de 1964, o Presidente da República assinou decreto prevendo a desapropriação, para fins de reforma agrária, das terras localizadas numa faixa de dez quilômetros ao longo das rodovias, ferrovias e açudes construídos pela União. No dia 15, do mesmo ano, em mensagem ao Congresso Nacional, propôs uma série de providências consideradas “indispensáveis e inadiáveis para atender às velhas e justas aspirações da população”. A primeira delas, a reforma agrária. Não deu tempo. No dia 31 de março de 1964, caiu o Presidente da República e teve início o ciclo dos governos militares, que duraria 21 anos.⁴

Martins (1993, p. 91) afirma:

O grande problema do Brasil não é o de fazer a reforma agrária distributivista para resolver o problema econômico. A classe dominante, em princípio, deveria ter condições de através da grande propriedade, criar um sistema de produção e abastecimento do mercado interno, da produção de artigos agrícolas para exportação e matérias-primas. Há tecnologia para isso e, sobretudo para ela, muito dinheiro. Essa não é a questão fundamental; é secundária, embora isso não queria dizer que não seja uma questão importante. A questão fundamental é a de que é necessário mexer no direito de propriedade para mexer na existência das oligarquias, pois a terra é a fonte do poder econômico e do poder político que elas têm ainda.

Fazendo uma leitura da história, não é difícil perceber que o problema agrário brasileiro começou em 1850, quando acabou o tráfico de escravos e o Império, sob pressão dos fazendeiros, com a mudança do regime de propriedade. Até então, ocupava-se a terra e pedia-se ao imperador um título de posse. Dali em diante, com a ameaça de os escravos virarem proprietários rurais, deixando de se constituir num “celeiro de mão-de-obra” quase gratuita, o regime passou a ser o da compra, e não mais de posse.

Discorrendo sobre a questão da reforma agrária, Martins (2001) salienta que “enquanto o trabalho era escravo, a terra era livre. Quando o trabalho ficou livre, a terra virou escrava”.

Para Martins, a reforma agrária só será possível se fizer parte do projeto do Estado de recuperação do território. O grave, segundo ele, é que os mediadores não tenham percebido esse processo em curso, que amplia a possibilidade da reforma agrária.

Em seu livro intitulado *Reforma agrária – o impossível diálogo*, Martins afirma que as interpretações dos agentes de mediação, principalmente o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que ele caracteriza como grupos de mediação permeados pela ideologia da classe média, baseiam-se num tipo de

⁴ https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/REFAGR3.HTM

“fundamentalismo” ideologicamente contaminado, em razão do qual “os tempos sociais são esvaziados de sua temporalidade histórica, algumas vezes substituídas por artifícios especiais”, fazendo desaparecer as contradições e dividindo o mundo em duas metades⁵.

Ao mesmo tempo em que critica esses grupos mediadores, Martins chama a atenção para o fato de que o “chamado sem terra”, contrariamente ao que muitos pensam, não é o sujeito histórico e estrutural da reforma agrária. Segundo ele, os posseiros e os foreiros são “mais sem-direitos do que sem terra e é o caso, também, dos pequenos agricultores vitimados pelo latifúndio”.

Para o autor, a luta dos trabalhadores sem terra é imediata e limitada, se comparada com a dimensão histórica e política da questão agrária na sociedade brasileira. É precisamente esse desencontro, que segundo ele, abre e produz um amplo leque de alternativas para a solução do problema agrário. “As alternativas do MST, da CPT e do governo são apenas algumas dessas alternativas”, afirma Martins.

3.3 - Novas Ruralidades

3.3.1 - Algumas reflexões sobre a ruralidade

A questão da ruralidade na sociedade moderna tem sido tema de investigação tanto no Brasil quanto em outros países, devido as transformações recentes no meio rural e na relação desta com o urbano.⁵

Atualmente, a maioria dos estudiosos já não diverge quanto à existência de uma interação ativa e recíproca do rural com o urbano e vice-versa. Embora não exista acordo em relação ao modo de classificar e definir o conteúdo e a extensão da ruralidade, há um consenso de que os processos sociais, as dinâmicas econômicas (produtivas e tecnológicas) e os traços culturais que ocorrem no espaço rural são fluídos, permeáveis e transpassados, enfim, integrados de algum modo à sociedade contemporânea. Portanto, conforme bem descreve José de Souza Martins, aquela idéia de associar o rural ao atrasado, ao isolamento e à tradição e o urbano ao progresso, à integração e à modernidade, perdeu seu sentido.

Assim, torna-se mais apropriado analisar o desenvolvimento rural associado à idéia de uma nova ruralidade, compreendendo o espaço rural como sendo multifuncional, e, no entanto, mais complexo que aquele admitido pela dicotomia cidade-campo. Dessa forma, o meio rural é entendido não somente como espaço de produção mas também de reprodução, sob diversos aspectos. Nesse sentido, as relações internas são específicas e diversas daquelas impostas por um modo de viver puramente urbano.

Segundo Martins (2000), ao assumir a ruralidade como uma construção social específica no conjunto societário, quer-se dar ênfase e compartilhar com abordagens mais recentes que entendem que os estudos sobre a ruralidade devem destacar que se está tratando de um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico.

As dificuldades em reconhecer a real situação do meio rural brasileiro por parte do governo e autoridades competentes, através da adoção de políticas sociais específicas, é o tema central da discussão sobre o que se convencionou chamar de *novas ruralidades* no meio acadêmico. As reflexões sobre as novas ruralidades, quer seja pelos cientistas sociais ou formadores de políticas públicas, chama a atenção devido ao fato de que até bem pouco

⁵**Nota:** Martins levanta aqui o caráter complexo das questões relativas ao campo e ao meio rural, que são muitas vezes reduzidas a uma visão maniqueísta.

tempo, notadamente o início da década de 90, este fato era tido como superado por muitos estudiosos.

As discussões atuais concebem a ruralidade como um *modo de vida* e como *uma sociabilidade do mundo rural*. Nesse sentido, as relações internas são específicas e diversas daquelas impostas por um modo de viver puramente urbano.

As reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o re-conhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas específicas.

De acordo com Wanderley (2000), a possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), 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 nas esferas mais amplas da sociedade).

Verifica-se que nas pesquisas atuais sobre a ruralidade há duas perspectivas: de um lado, aquela em que se encontra cada vez mais indícios do desaparecimento das sociedades rurais e, portanto, da sujeição desse espaço social à hegemonia do industrialismo e da urbanização; de outro lado, a que, observando os mesmos processos macrossociais, constata que o mundo rural não se reduz à homogeneização da sociedade contemporânea, ao contrário, as particularidades de modo de vida que se desenrolam nesse espaço social permitem que sejam observadas e constatadas as permanências, as reconstruções, as emergências de processos sociais e ambientais que dão especificidade a esta forma socioespacial que é a ruralidade.

Conforme Silva (1999), para aqueles que pesquisam o mundo rural sob uma primeira perspectiva superficial, as diferenças entre o rural e o urbano tendem a deixar de existir, e, dessa perspectiva, se considera que o campo é cada vez mais identificado com a cidade, submetido a homogeneidade nas formas econômicas e sociais de organização e da produção. Ele tem defendido essa tese, baseado, principalmente, nas estatísticas fornecidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a ocupação da população economicamente ativa rural, que apontam que na metade da década de 90, na Região Sudeste, mais de 40% dos ocupados no setor primário encontravam-se ocupados em atividades não-agrícolas.

Contudo, segundo este autor, este estudo se alinha, na realidade, à segunda perspectiva, aquela que identifica as transformações profundas por que passa a modernidade, e entende que o rural não se perde nesse processo, ao contrário, reafirma sua importância e particularidade.

Confirmando essa tendência, nos dizeres de Wanderley (2000), as diferenças espaciais e sociais das sociedades modernas apontam não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade.

O mundo rural passaria a ser compreendido não mais como espaço exclusivo das atividades agrícolas, mas como lugar de uma sociabilidade mais densa, que alguns analistas, mais apressados, chegam a visualizar como o fim do rural e a vitória de uma urbanização plena.

3.4 – Educação Rural e Ensino Agrícola: breve histórico da educação no campo no Brasil

Historicamente, no modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, acreditava-se que a população rural não precisava aprender a ler e escrever, numa clara negação do direito de acesso e permanência na escola para a população do campo, bem como predominava, conforme já dissemos anteriormente, o entendimento de que rural era tudo o que sobrava do urbano e era sinônimo de atraso.

As políticas públicas construídas a partir dessa concepção fundamentam-se em conceitos pedagógicos que colocam o campo como a faceta atrasada da cidade, e a educação prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Esta perspectiva do campo como meio secundário, atrasado e provisório, ficou incrustada nas políticas públicas de educação do Estado brasileiro até recentemente.

Pensava-se, e muitos pensam ainda, que o problema a ser resolvido para a educação das populações que vivem fora das cidades decorria apenas da localização geográfica das escolas e da baixa densidade populacional nas regiões rurais. Isso implicava, entre outras coisas, a necessidade de serem percorridas grandes distâncias entre casa e escola, e o atendimento de um número reduzido de alunos, como consequência direta nos gastos para a manutenção do então denominado ensino rural.

Sabe-se, porém, que o problema da educação no meio rural do Brasil vai muito além da questão das localizações geográficas, como veremos no decorrer da nossa abordagem. Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP, IPEA, entre outras, demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo e as que vivem na cidade, com clara desvantagens para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram, e continuam sendo insuficientes para garantir uma igualdade educacional entre campo e cidade.

Caracterizando bem essa situação, Caldart (2000) relata que as escolas do campo/rurais convencionais sempre se mantiveram alheias à realidade das escolas da cidade, ou, do chamado “mundo civilizado”. Praticamente não havia interação entre a escola rural e os pais dos alunos. Como por exemplo, na maioria das vezes, os pais só eram chamados à escola para ouvir as “reclamações” sobre o comportamento dos filhos, mas nunca para falar sobre o horário, calendário, conteúdos, avaliações, etc.

Na concepção da educadora, as questões que interessavam à juventude, como, trabalho, renda, terra, meio ambiente, afetividade e sexualidade, violência, normalmente, não constavam do currículo escolar. Em grande número, os alunos rurais abandonavam prematuramente a escola, não só pela insuficiência técnica dos professores, precariedade da infra-estrutura, distância das Escolas, mas, principalmente, porque não conseguiam perceber utilidade e aplicabilidade dos conteúdos que lhes eram ensinados, pois não respondiam aos seus interesses e aspirações. Além disso, a necessidade de mão-de-obra dos filhos para completar o orçamento das famílias, frente à atual crise financeira que tanto tem penalizado os agricultores familiares, também contribuem para esta evasão escolar.

Segundo o Censo do IBGE (2000), da população entre 15 e 19 anos, aproximadamente 16 milhões de habitantes, apenas 2% dos jovens rurais chegam ao ensino médio, enquanto 43,8% dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo. Por seu turno, sabe-se que 54% do total de matriculados estudam à noite, podendo-se supor que muitos já estejam inseridos no mercado de trabalho.

Analisando todo esse contexto, não é difícil perceber porque o Estado relegou a Escola do Campo/Rural a um plano inferior, na maioria das regiões brasileiras, tendo até à década de 70, transferido este seu encargo à iniciativa de particulares e das comunidades. O senso de 2000 ajuda também a entender porque o Brasil rural apresenta, hoje, os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira, como também explica o porque do total de trabalhadores analfabetos, aproximadamente 32,7%, estão no meio rural.

Para Martins (1993), a escola no interior do Brasil, em geral, é de péssimo nível. Na realidade, é parte da estratégia da classe dominante “emburrecer” o povo para que este não participe da vida política. Muitos são os trabalhadores rurais conscientes também de que a escola é ruim e de que é necessário renová-la. Ainda segundo Martins, mais do que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra, em muitos lugares as pessoas

querem escola, e, muitas vezes querem a renovação da escola que existe. Isso significa que a luta pela terra está associada também à luta pela educação, e educação com qualidade.

De acordo com Martins e outros estudiosos do meio rural, a Educação do campo, e no campo, ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos em sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, constituindo-se assim, num local de encontro das diferenças, pois, é nele que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

Apesar do problema da educação, no Brasil, não ser apenas no meio rural, ali a situação torna-se mais grave, pois, além de não considerar a realidade onde essa escola está inserida, a mesma sempre foi tratada pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais, e sem continuidade, com ações normalmente clientelistas.

O ensino médio, por sua vez, convive com a exclusão representada pela baixa taxa de conclusão do ensino fundamental e pela alta seletividade interna através do número de evasão e de repetência escolar, pois segundo dados do IBGE 2000, somente 43,8 % dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo.

Nas duas últimas décadas, um nítido sentimento da necessidade de uma educação diferenciada, que atenda aos anseios dos jovens rurais e suas famílias, vem tomando corpo, entre as pessoas comprometidas com a educação para o meio rural a partir de teses defendidas por pensadores como Paulo Freire (1999), para quem “a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos”.

Para conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Como um marco histórico, a Constituição de 1988 abriu caminhos para a sociedade discutir como seria essa nova Escola, mais adequada aos interesses do campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96) abriu a perspectiva de consolidação de um novo modelo. O artigo 28, que aponta o direcionamento específico para a escola do campo, abriu a perspectiva de consolidação de um novo modelo, ao anunciar:

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

A Constituição de 1998 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. A educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias.

A partir deste marco, institui-se o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, possibilitando-se mudanças significativas nas constituições estaduais e

a abertura de caminhos para uma educação do campo/rural que respeite a realidade do campo, além de fixar em seu artigo 1º, um conceito bem mais amplo e complexo do que sinônimo de ensino:

“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e pesquisa, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

3.5 - A Educação no meio rural brasileiro

Nunca se deu tanta atenção ao tema educação como nas últimas décadas. O assunto vem sendo discutido em todo o Brasil, e, de modo particular, discute-se muito a questão da educação no meio rural: sua contextualização, seus sujeitos e atores, cultura e religiosidade, enfim, as peculiaridades que lhe são específicas. Em praticamente todos os movimentos sociais rurais, as escolas e a educação ocupam um lugar central, ainda que não chamar a atenção da grande imprensa.

Contudo, a discussão atual sobre escola e educação no meio rural é um debate mais recente, resultado de muita luta e esforço de homens e mulheres que nos antecederam, às vezes sacrificando a própria vida, por sonharem com uma realidade digna, com melhores condições de vida, onde a educação popular de qualidade no campo deveria estar voltada aos interesses dos trabalhadores.

Na realidade, as bases da educação popular tornaram-se mais sólidas com Paulo Freire. Inclusive, o próprio termo (educação popular), muito usado nos seus escritos “surgiu do reconhecimento da existência da diferença e da oposição entre cultura do povo e cultura da “elite” (BRENNAND 2003, p. 61).

Apesar das conquistas legais para a educação no campo, percebe-se ainda a falta de compromisso do governo com essa realidade. Sabe-se, porém, que o compromisso com a educação não tem apenas um fator, mas é um problema político, social e econômico, que se afirma na fala de Porto:

As escolas públicas estão deixadas à própria sorte, ao envolvimento e desprendimento de seus elementos, à participação dos pais, de alunos [...] Como local de tantos problemas, mas representativos do momento socioeconômico e político [...] constitui um universo de contradições que influenciam o processo ensino, muitas vezes distanciado da evolução tecnológica e das necessidades dos professores e alunos e da comunidade em geral. (2000, p. 60)

Um grande problema que a escola do meio rural vem enfrentando, é a questão da municipalização do ensino fundamental. Aos poucos, em muitas regiões do Brasil as escolas do campo vêm passando por um processo de diminuição. Acredita-se que esse fenômeno vem ocorrendo por causa da política educacional adotada pela maioria das prefeituras da federação. De certa forma é uma escola que inexistente quando as prefeituras adotam uma política de redução de custos, trazendo as crianças para estudar na cidade, em cima de caminhões ou outro tipo de transporte precário. Além de excluir as crianças e os jovens do campo, na maioria das vezes colocados em salas diferentes, a fim de que não sejam chamados de atrasados pelos colegas ou pelos próprios professores.

Já não são muitas as escolas existentes no campo. As que existem, são escolas no campo com uma pedagogia urbana, sem responsabilidade com o ser camponês que ali se encontra enquanto sujeito. Falta-lhes um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo.

Outro grande desafio a ser vencido na realidade social do meio rural brasileiro são os conceitos que qualificam ou desqualificam os habitantes do campo, os conceitos pejorativos. É muito comum ver conceitos pejorativos sendo concebidos aos camponeses/as, tais como: atrasados,

preguiçosos, ingênuos e incapazes. Constrói-se, dessa maneira, um racismo rural disfarçado e camuflado. Segundo Martins, a própria sociedade brasileira criou estereótipos em relação aos camponeses, vistos como o *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, que precisa se adequar e se integrar ao sistema social do mundo urbano.

É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera a dominação do urbano sobre o rural e recriar uma concepção de dependência mútua, onde um não viva sem o outro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, e especialmente o que determina as “Diretrizes Curriculares” para a Educação Básica na escola do campo, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, representam um grande avanço para a educação e para o educador do campo.

Implementar essas diretrizes é o que pretendem os movimentos sociais do campo. Suas reivindicações referem-se às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino, com um atendimento escolar que respeite as diferenças e as políticas de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Portanto, o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela de quem vive nas cidades.

Os documentos oficiais da legislação educacional (Art. 28 da LDB 9.394 de 20/12/96) afirmam: “adaptar os *conteúdos*, os *calendários* e o *material didático* às condições de vida do meio rural”.

Mas, afinal, quais devem ser os diferenciais da educação no campo em relação à educação na cidade no que diz respeito ao material didático, disciplinas, avaliação, formação de professores e calendário escolar? Será que a educação rural precisa ser adaptada? É sabido que diante do descaso do poder público as escolas do campo sempre foram desprovidas de quase tudo, então fala-se de adaptação.

É preciso pensar todas essas questões do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização dos sujeitos. O que significa hoje fazer a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores jovens e adultos do campo? E o que significa educar as crianças e os adolescentes do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador(a), e especificamente sua identidade de trabalhador(a) do campo?

Do ponto de vista pedagógico, não se pode pensar a educação do campo desvinculada do ambiente de seus sujeitos, sem uma visão nítida da realidade a ser trabalhada. Há que se considerar, sobretudo, a memória e as tradições do povo. Na prática, ainda percebe-se que a educação de qualidade existe mais no “mundo imaginário” pois, assim como no campo, a educação em geral é bastante descontextualizada, sobretudo no que diz respeito ao material didático.

Só poderemos compreender a importância da escola na educação do jovem do campo, se tivermos uma percepção clara de como ela pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no espaço rural de hoje. A escola precisa compreender a sua vocação de ajudar no processo de humanização das pessoas e as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. A educação desses diferentes sujeitos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas às políticas públicas e ao projeto político-pedagógico da Educação do campo.

Arroyo (2001), afirma que os educadores do campo estão em constante movimento, buscando construir uma educação específica do campo. Mas, encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua, que foi produzida no meio rural deste país. Por isso, os educadores, ligados em rede a partir das relações existentes com os movimentos sociais do campo, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí tem surgido práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem

o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

Em sua obra, citando Paulo Freire, Arroyo afirma que as experiências que vêm sendo realizadas com os movimentos sociais camponeses são uma prova do potencial que a educação do campo pode desempenhar como vértice da transformação social.

Fala-se muito mal da educação do campo e rural, nos diz Arroyo, e realmente há muito descaso, muito abandono, vemos que os jovens do campo não tem perspectiva, visto que em muitas regiões não têm condições de estudar mais do que até a 4ª série do ensino fundamental.

Na concepção de Arroyo, o que há de mais interessante na educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, é que eles estão recolhendo tudo que há de mais progressista na concepção pedagógica, didática, de currículo e de formação de professores. Na realidade, num certo sentido, quem está retomando toda a pedagogia de Paulo Freire, todo o movimento de educação popular dos anos 60 e 70 no Brasil são os trabalhadores rurais.

Sem uma dimensão explícita a respeito das diretrizes para a educação do campo, e, sem o comprometimento maior do educador com a ação pedagógica para a escola, a perspectiva integradora no ato educativo em relação à escola rural deixa de ter sentido. E o que rege o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases, já mencionado anteriormente, perde com a sua proposta, uma vez que a educação rural é um campo de possibilidades que possibilita ao jovem do campo encontrar novas alternativas de trabalho e sobrevivência, e conseqüentemente a melhoria de sua qualidade de vida.

Pesquisas e análises realizadas no meio rural têm demonstrado que a educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. É consenso entre estudiosos e pesquisadores do meio rural, que as escolas rurais necessitam uma profunda reformulação com relação aos seus propósitos e métodos, face aos novos paradigmas da ética, da ciência e da tecnologia. Entende-se que o preparo qualificado dos educandos do campo, para interagirem de forma crítica e reflexiva num mundo em acelerado processo de globalização, implica a adoção e construção de novas posturas e de novas ações, sem perder de vista o seu enraizamento sociocultural e o respeito aos valores que são inerentes aos grupos humanos específicos, como ainda se configuram grande parte das comunidades rurais.

Por sua vez, os professores que atuam na maioria das escolas rurais são produtos de um ensino com conteúdo fragmentado e desconectado da realidade social em que estão inseridos. Aliás, será que essa não é também a realidade dos que compõem os demais tipos de escolas? De um modo geral, será que a formação pedagógica oferecida capacita os educadores para uma ação interdisciplinar tão necessária hoje para um ensino contextualizado?

O que se percebe são as dificuldades e as limitações docentes para a tomada de decisões que, ao mesmo tempo, direcionem as práticas educativas ao encontro das necessidades e peculiaridades dos diferentes ambientes culturais. Nessa perspectiva, há de se questionar: que tipo de educação a escola rural deve oferecer? quais conteúdos devem ser priorizados e quais procedimentos metodológicos devem ser adotados? Essas são algumas questões que ainda precisam ser melhor debatidas e definidas para a busca de uma educação de qualidade, que contemple as reais necessidades e aspirações da população do meio rural.

3.6 - A origem do ensino agrícola no Brasil

Investigar a origem e evolução do ensino agrícola no Brasil é uma tarefa muito complexa. E, por estar relacionada com questões históricas também complexas, provavelmente existirão lacunas neste capítulo, que de forma sucinta pretende relatar o

desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil, desde os seus primórdios, enfatizando da sua regulamentação até a Reforma do Ensino Médio.

Segundo Moacyr 1936, a intenção de criação de uma escola agrícola no Brasil é percebida nas recomendações que D. João VI fez ao Conde de Arcos, em uma carta datada de 1812, onde ele solicita a criação imediata de um Curso de Agricultura na Cidade da Bahia.

Mesmo com tantas recomendações e ordem de um cumprimento imediato, segundo Siqueira (1987:23), a primeira escola agrícola do país só vai surgir em 1859, quando foi inaugurado o Instituto Baiano de Agricultura.

Ainda, segundo Siqueira, em 1908, surge, como instrumento de descentralização e modernização do Estado, por parte da recém criada República, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, vinculando-se a ele o ensino agrícola.

Com o Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, no governo do então Presidente da República Nilo Peçanha, ocorrem os primeiros passos para a regulamentação e estruturação do Ensino Agrícola no Brasil, passando esse a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse decreto apresenta como finalidade básica a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária (MEC/SEMTEC, 1994).

No entanto, de acordo com Furtado (1972), somente após o fim da ditadura Vargas (que durou de 1937 a 1945), o ensino técnico de segundo grau teve a sua primeira e efetiva regulamentação, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Decorridos 15 anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estruturando o ensino em três graus: primário, médio e superior.

Em decorrência da Lei 4.024/61, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando as 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a denominar-se Colégios Agrícolas, ministrando as 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Com o novo modelo modernizador, do regime militar, a chamada “Revolução Verde” e os “acordos de cooperação” Brasil-Estados Unidos da América, nas décadas de 60 e 70, essas escolas passaram a se preocupar com a formação de um profissional técnico que atendesse às demandas das inovações trazidas por essa nova forma de se produzir:

O plano educacional, o governo militar, seguindo o lema “Segurança e Desenvolvimento”, norteou os planejamentos tendo como meta alcançar o desenvolvimento através da educação. A base teórica foi dada para a Teoria do Capital Humano, que trouxe todo discurso da educação como investimento, incentivando a qualificação profissional e vinculando a educação à formação de mão-de-obra. Neste sentido, o saber técnico foi-se desvinculando do político e do social, esvaziando-se e diluindo-se os conteúdos educacionais (SIQUEIRA, 1987, p. 61).

Por conseguinte, há uma necessidade, nesse momento, por parte desse modelo de produção, de crescimento na oferta de profissionais para atuarem como extensionistas, ou, melhor dizendo, vendedores dessa nova tecnologia (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, entre outras).

Dessa forma, os técnicos de nível médio, por terem uma formação rápida, em relação aos de nível superior, e direcionada à aplicação e execução de novas tecnologias advindas da

modernidade agrícola, eram os imediatamente necessários para o projeto de desenvolvimento agrícola no Brasil, na época.

Como consequência dessa demanda é criado o curso de formação de professores da educação agrícola na Escola de Educação Técnica, junto às Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária, onde hoje funciona a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, impulsionado pelo art 59 da LDB de 1961, que previa a criação de cursos especiais de Educação Técnica, visando à formação de docentes para o quadro das escolas técnicas.

Durante esse período, o MEC implantou a metodologia da Escola Fazenda, baseada no princípio “aprender a fazer fazendo” (MEC-COAGRI, 1980, p 9), principalmente naquelas administradas pelo governo federal, como é o caso da EAF de São João Evangelista.

A partir da Lei 5692/71, que transformou o ensino de segundo grau em ensino profissionalizante, definiu-se, em 1973, no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau, duas funções principais para o técnico agrícola “agente de produção”, destinado a trabalhar como autônomo na administração da propriedade de terceiros, e “agente de serviços”, prestando serviços para um profissional de nível superior ou trabalhando como extensionista, servindo como ponte de apoio entre pesquisadores e produtor rural (SIQUEIRA, 1987, p. 71-72).

3.7 - Criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

Em 1975, é criada a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de coordenar a educação agropecuária, em nível de segundo grau, no Sistema Federal de Ensino, mantendo como princípio de funcionamento o sistema Escola-Fazenda.

No ano de 1986 a COAGRI é extinta, ficando o ensino técnico agrícola subordinado a Secretaria de Ensino de segundo Grau (SESG). Sua equivalência atual é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), subordinada ao Ministério da Educação. Desde então o ensino agrícola de nível médio é tratado no conjunto dos demais cursos técnicos, sem que haja algum espaço específico e formal de coordenação dessa modalidade de ensino, na estrutura de Estado.

Em 1996 foi aprovada a LDB nº 9.394/96, resultado das exigências de um novo cenário político e econômico que se enraizava no Brasil a partir da década de 80, enraizamento este que se apresentava imerso num contexto muito maior de capitalismo globalizado.

Para Frigotto (1986), esse novo modelo de organização produtiva, tanto no setor primário ou secundário da economia, exige como consequência um novo trabalhador e, com isso, vem requerer mudanças no perfil de formação do profissional para atender aos interesses do mercado, do sistema capitalista.

Assim, atendendo a esse requisito, a reforma instituiu: o ensino por competência; a modularização dos cursos; o currículo flexível; estudos de demanda para direcionar o ensino ao mercado de trabalho; os três níveis do ensino profissional: o básico, o técnico e o tecnológico, determinando assim a separação entre o ensino médio e o ensino profissional.

Dentre as várias normatizações estabelecidas no ensino técnico, a mais polêmica foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, tendo em vista a separação da educação profissional da educação propedêutica, que dividia homens e mulheres em trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais. Além disso, a reforma instituiu os cursos sequenciais (pós-médios), a organização curricular por competências e o sistema modular.

Deste modo, a partir de 1998, o ensino técnico agrícola passou a sofrer várias mudanças, que alteraram significativamente o perfil desse ensino na realidade brasileira.

3.8 - Os cursos técnicos

Para a professora Ana Maria Dantas Soares (2006), de maneira geral o ensino técnico profissionalizante no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, com a criação dos patronatos agrícolas, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes uma benesse do Estado, numa possibilidade de inclusão à força do trabalho.

Transcorridos tantos anos, percebe-se, que o discurso nada mudou. Ou seja, será que não continua nítido no atual modelo de ensino brasileiro, no caso o profissionalizante, a mesma marca dual, que separa o ensino propedêutico, destinado às elites, e o ensino profissionalizante, destinado às classes menos favorecidas?

Antes da REP, predominavam nas Escolas Agrotécnicas os cursos Técnicos em Agropecuária. Com a reforma, esses cursos foram reformulados, alguns mantiveram a mesma nomenclatura, outros mudaram a nomenclatura. Outros cursos foram criados, mas a maioria esteve relacionada à agropecuária.

Embora a orientação da então SETEC ter se dado no sentido de que a nomenclatura dos cursos deveriam ser de Técnicos em Agropecuária, pelo que procuramos informar, algumas escolas optaram por colocar Técnico Agrícola considerando que o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) ainda não reconhece o Técnico em Agropecuária.

Uma outra observação cabível se refere ao surgimento de cursos de outras áreas nas Escolas Agrotécnicas, totalmente diferenciadas da Agropecuária como, por exemplo, Alimentação, Informática, Meio Ambiente (como é o caso da EAF de São João Evangelista), Turismo e Enfermagem.

Mesmo havendo a criação de cursos em outras áreas, percebe-se, que os cursos mais ofertados são aqueles que, independente da nomenclatura, estão inseridos na área agropecuária. Com isso podemos observar que as escolas agrotécnicas, de uma forma geral, não se descaracterizaram e mantiveram a tradição na área de agropecuária, como é o caso da EAFSJE-MG.

3.9 - Juventude Rural e Exclusão do Jovem do Campo: uma questão de Violência Instituída

3.9.1- Juventude e Juventude Rural

A juventude tem sido objeto de preocupação constante na mídia, nos meios acadêmicos, políticos e no campo das políticas públicas. Os estudos sobre juventude vêm se configurando numa importante preocupação entre pesquisadores e profissionais de várias áreas, uma vez que apontam para questões de âmbito sociocultural, educacional e econômico.

O jovem rural, principalmente, compartilha da falta de políticas de juventude neste país. Quando falamos em juventude rural, observamos que o interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitada a bibliografia disponível.

Carneiro (1995), descreve que ao contrário, o mesmo não acontece no que se refere à população jovem dos grandes centros urbanos, que tem atraído a atenção de um número muito mais amplo de estudiosos sobre temas variados.

Na sua “essência”, o jovem rural tem muito em comum com o jovem urbano, principalmente no que diz respeito aos relacionamentos com sua família e com outros jovens,

à experiência sexual, às dúvidas e ansiedades frente ao futuro, principalmente sobre a constituição de uma família, e ao futuro profissional.

Porém, são diferentes os contextos em que vivem sua juventude e isso traz desafios e experiências específicas à sua condição de jovem que vive no meio rural. Essas experiências serão diferenciadas por gênero, cor e por localidade onde mora: se em um sítio isolado, se numa pequena vila, se numa pequena cidade. Frente ao exposto, faz-se necessária uma indagação: Será que quem vive em cidades pequenas, de menos de 15 mil habitantes, é “urbano” do mesmo jeito como as pessoas que vivem em cidades médias, grandes e em metrópoles?

Vale lembrar aqui que, para Elisa Guaraná de Castro (1995), o debate sobre juventude rural é marcado pela imagem de uma juventude do campo que é atraída pela cidade fascinada pela vida moderna. Esta imagem não é nova, atravessa as décadas de estudo sobre o tema, e não se restringe somente ao Brasil, está na ordem do dia dos chamados países em desenvolvimento. Este olhar consolida uma percepção de jovens rurais em oposição à jovens urbanos e a de que os jovens têm como principal sonho tornarem-se jovens urbanos.

O problema do êxodo ganha força, percebido a partir do processo de reforma agrária no Brasil, onde os jovens, filhos de assentados rurais estariam abandonando os campos. Contudo, a juventude rural ainda é alvo de pequenas iniciativas no que concerne às políticas públicas voltadas para a juventude, políticas essas que tendem a ter como público-alvo jovens urbanos.

Em meio a controvérsia e desinteresse, percebe-se, nos últimos anos, um maior interesse dos pesquisadores com relação ao tema, posto que um maior número de trabalhos é desenvolvido e publicado. Podemos citar como exemplo de estudo relevante envolvendo esta categoria, os trabalhos desenvolvidos por José de Souza Martins, Maria José Carneiro, José Graziano da Silva e Maria Nazareth Baudel Wanderley.

Para aprofundar nossas reflexões sobre o assunto, faz-se necessário caracterizar melhor o termo **Juventude Rural**. A juventude, de modo geral, é considerada uma categoria fluida, imprecisa, variável e extremamente heterogênea⁶ e, como tal, permanece ainda na condição de invisibilidade social, dificultando, assim, a compreensão de sua inserção no mundo globalizado. Na caracterização de juventude rural, são utilizadas cinco abordagens: faixa etária, ciclo de vida, geração, cultura ou modo de vida e representação social. Embora alguns autores utilizem a caracterização com base em apenas uma dessas abordagens, optamos neste trabalho por fazer uma associação entre faixa etária e representação social.

Ao caracterizarmos juventude por faixa etária, é necessário apoiar-se em indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos por organismos internacionais para definir os limites de quem é ou não considerado jovem. A Organização Ibero-Americana da Juventude (OIAJ) e a Organização Internacional da Juventude (OIJ) usam faixa etária entre 15 e 24 anos (UNESCO, 1997). No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa na faixa de 12 a 18 anos (Lei nº 8.069 de 13/07/1990).

No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica como jovens aqueles que se encontram na faixa entre 15 e 24 anos em três recortes etários: 15-17 anos como jovens adolescentes; 18-20 anos como jovens e 21-24 anos como jovens adultos.

A definição de limites etários é bastante utilizada, mas não dá conta das diferenças entre idade biológica e idade social, principalmente em se tratando de juventude em um país com as dimensões gigantescas em termos territoriais e, principalmente, pelas diferenças culturais nas mais diversas regiões brasileiras⁷. Assim sendo, é necessária a utilização de uma

⁶ Carneiro (2005) – Juventude rural: projetos e valores

⁷ <http://www.eco.unicamp.br/nea/urbano/textos/download/rurbzeze.html>

outra abordagem para uma melhor estruturação na definição de juventude. Falando de juventude, Weisheimer (2005, p. 24), afirma:

Mais do que uma faixa etária deve-se falar em condição juvenil, que aparece como uma posição na hierarquia social fundada em representações sociais, ou seja, buscase apreender os significados atribuídos que definem quem é e quem não é jovem em um dado contexto sócio-cultural”. Um exemplo claro desta afirmação é percebido quando fazemos uma leitura da condição de vida de jovens que vivem em regiões de grandes contradições sociais. Analisemos, por exemplo, uma situação onde dois jovens de mesma idade cronológica, porém um sendo morador de região pobre como o Vale do Jequitinhonha-MG ou o sertão nordestino, que tem poucas oportunidades de acesso à educação, ao lazer e ao trabalho, enquanto outro jovem residente em região mais desenvolvida econômica e socialmente como, por exemplo, as regiões Sul e Sudeste do país. Será que existem diferenças na idade social destes jovens? As diferentes experiências vividas por eles ao longo de sua vida fazem com que estes apresentem comportamentos semelhantes, ou será que estes fatores não influenciam no seu jeito de ser, de pensar e de agir?. As interpretações sobre a condição juvenil demonstram que esta é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, o que implica considerá-la uma realidade múltipla, visto que os jovens não formam um grupo homogêneo.

A principal característica dos jovens aqui analisada é exatamente o fato deles residirem no meio rural. Por isso, outro aspecto importante na discussão envolvendo juventude rural, diz respeito à definição de espaços urbano x rural. Portanto, é necessário um melhor entendimento do que é o espaço rural. Segundo Carneiro (2005), desde 1938, no Brasil se usa a mesma definição oficial do que é urbano. Rural é tudo o que não é urbano. As administrações municipais, em busca de mais tributos, têm todo o interesse em criar “espaços urbanos”, pois, o rural é definido pelos Legislativos Municipais como área externa ao perímetro urbano, sendo este definido por lei municipal. Desta forma, o rural é delimitado pela negação do urbano – universo amplo e diversificado que abrange áreas correspondentes às cidades, vilas ou áreas urbanas isoladas. É importante admitir que a heterogeneidade existente em diversos municípios ou áreas classificadas como urbanos ou tidos como rurais faz com que esta definição seja imprecisa. A heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca necessariamente a descaracterização da cultura local. Quando aceita pela comunidade, a diversidade assegura a identidade do grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os “de fora”.

Nas últimas décadas, tem-se verificado a urbanização do espaço rural provocada, na maioria das vezes, pela invasão de algumas indústrias, pousadas, pessoas da cidade que optaram por morar em sítios, chácaras, enfim, a agricultura que, originalmente, possuía seu mercado próprio de trabalho e equilíbrio interno, integrou-se no contexto da vida urbana e o mesmo ocorreu com o agricultor.

Para Silva (1999), com essa nova abordagem entre o rural e o urbano, tornou-se difícil determinar a fronteira entre a atividade rural e a urbana, pois o espaço rural deixou de ser exclusivamente um mundo agrícola. O espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola. É significativa a redução de pessoas ocupadas na agricultura, dado que se associa ao aumento do número de pessoas residentes no campo com atividades não agrícolas e ao aparecimento de uma camada relevante de pequenos agricultores que buscam combinar a agricultura com outras fontes de rendimento, normalmente não vinculadas ao processo de produção agro-pecuária.

Ainda, segundo Silva (1999),

“esse fenômeno – a pluriatividade surge como a maior novidade no meio rural brasileiro, chamando a nossa atenção para a possibilidade de novas formas de

produção virem a se desenvolver no campo. Sem querer reduzir a compreensão dessa prática à tendência ao desaparecimento do agricultor em tempo integral ou a mais uma forma de exploração de mão-de-obra rural, chamo a atenção pelo fato de estarmos presenciando um movimento de reorientação da capacidade produtiva da população residente no campo que se expressa em novas formas de organização da atividade agrícola como uma alternativa ao êxodo rural, ao desemprego urbano, e ao padrão de desenvolvimento agrícola dominante.”

Para Carneiro (1988), é crescente a procura de formas de lazer associada ao meio rural e até mesmo de meios alternativos de vida no campo, por pessoas vindas da cidade. Esse movimento, que se inicia de forma tímida no Brasil na década de 70, expande-se e encontra a sua legitimidade na divulgação do pensamento ecológico. Entre os seus efeitos destacam-se a ampliação das possibilidades de trabalho para a população rural, até então dedicada quase exclusivamente à agricultura, e à maior aproximação e integração de sistemas culturais distintos.

Castro (1995), afirma que as fronteiras rurais e urbanas são constantemente diluídas no cotidiano. Morando em áreas rurais e transitando por áreas urbanas os jovens vivenciam diferentes redes sociais e práticas culturais, compondo uma verdadeira “bricolage” de linguagens e comportamentos.

A diluição das fronteiras entre urbano e rural é uma característica de muitos municípios brasileiros. Não obstante, os municípios brasileiros são caracterizados pela heterogeneidade. No caso da Escola Agrotécnica Feral de São João Evangelista, e, mais especificamente, o município de São João Evangelista, esta relação de proximidade ainda não é tão explícita, uma vez que o município se caracteriza predominantemente pelo rural, sendo fácil diferenciar o urbano do rural. Esta diferenciação não se limita aos espaços físicos, mas se dá também através do comportamento e atitude dos jovens rurais, como, por exemplo, no jeito de falar, de vestir, no gosto musical, entre outros.

3.9.2 - Juventude rural: É viável permanecer no campo?

O êxodo rural está entre as preocupações que reforçam a necessidade de implementação de políticas públicas para o jovem do campo. As condições de vida, a falta de emprego, de acessos a bens e serviços têm impellido muitos jovens para a cidade e, na última década, segundo alguns pesquisadores, esse número tem crescido.

Primeiramente, é importante esclarecer, que há uma diferença entre migração rural-urbana e êxodo rural. Ou seja, no processo de desenvolvimento rural, à medida que a agricultura se moderniza, em conseqüência aumenta a produtividade da mão-de-obra, necessitando, assim, de menos pessoas para a produção agropecuária. As pessoas estariam liberadas para trabalhar em outras atividades, a maior parte delas, urbanas. Esse processo de liberação deveria, portanto, ser compatível com o ritmo de crescimento da produtividade das atividades agropecuárias e acompanhado pela melhoria da infra-estrutura no campo e pela geração dos empregos urbanos ou rurais não-agrícolas, necessários para absorver o contingente populacional liberado. Entretanto, dado o reconhecido problema urbano das políticas públicas brasileiras, as pessoas se vêem obrigadas a deixar o meio rural não porque sua mão-de-obra se tornou desnecessária, em função de um aumento de produtividade média dos trabalhadores, mas porque no meio rural onde vivem lhes falta basicamente tudo: condições de saúde e educação, especialmente. Assim, o êxodo seria uma *aceleração da migração rural-urbana*, às vezes caracterizando mesmo um processo de expulsão.

Para entender melhor a questão da migração, é importante conceituá-la. Conforme Sandroni (1999),

“migração é um movimento populacional que se dirige de uma região para outra. Por alterar o tamanho e a composição das populações (distribuídas por sexo, idade

e composição da força de trabalho), a migração é uma das bases da dinâmica populacional, junto com a natalidade e a mortalidade. Distingue-se a migração internacional (entre países) e a migração interna (entre regiões)". A saída das pessoas de uma região para outra termina por alterar as características populacionais, tanto das áreas de onde elas saem quanto daquelas onde elas chegam.

Considerando o conceito de migração acima, a migração rural-urbana, portanto, é a mudança de pessoas do meio rural para o meio urbano. Sem sombra de dúvidas, a migração da população do campo para as cidades constitui uma das transformações sociais mais significativas no Brasil. Em 1950, a população residente em zonas rurais correspondia a 63,8% da população total brasileira. Já no ano 2000, essa proporção havia caído para 18,8% do total da população do país⁸. Apesar da diminuição do êxodo rural, ela ainda é uma realidade enfrentada por muitos jovens no campo.

Se, por muitos anos, a maior parte da população viveu no campo, hoje vemos que a população rural diminuiu aos menores índices da história brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo dados do censo de 2000, existem no Brasil 6.134.639 jovens com idade entre 15 e 24 anos residindo no meio rural, sendo que destes, 1 milhão e 800.000 mil são analfabetos. Este número representa 18% de todos os jovens brasileiros nesta faixa etária.

Segundo Camarano e Abramovay (1997), no final da década passada e início da atual, emerge especial preocupação não somente com o crescente fluxo migratório rural-urbano no Brasil e o esvaziamento populacional rural, mas com a composição etária reduzida e o desequilíbrio entre homens e mulheres dessa migração. Os migrantes rurais brasileiros são cada vez mais jovens e em seu interior o peso das moças é superior ao dos rapazes. Na década de 1960, predominavam as migrações na faixa etária de 40 a 49 anos. A cada década, a concentração etária das migrações foi caindo, para atingir, nos anos 1990, sobretudo o grupo entre 15 e 19 anos.

Ainda, segundo Camarano e Abramovay (1997), as moças migram mais que os rapazes – fenômeno que atinge nos anos de 1990, pela primeira vez, também o Nordeste. Em 1950, teve mais moças que rapazes no meio rural brasileiro. Em 1960, a proporção entre os sexos era praticamente a mesma para ir aumentando a cada década o predomínio populacional dos rapazes. Em 1991, o número de rapazes na faixa de 15 a 19 anos era superior em 13% ao número de moças e na faixa de 20 a 24 anos, 12% superior. Mais recentemente, este processo de “masculinização do meio rural” vem atingindo não apenas o meio rural, mas também os pequenos municípios do interior.

Carneiro (1998), num estudo realizado em duas comunidades rurais, uma na região serrana do estado do Rio de Janeiro e outra na região colonial do Rio Grande do Sul, com jovens entre 15 e 26 anos, verificou que, além do almejo por melhores condições financeiras, os jovens alimentam o desejo da migração diante da carência de alternativas de lazer, educação e bens de consumo, e as aspirações quanto ao trabalho e o estilo de vida típicos da juventude de classe média urbana. No mesmo estudo, a autora pôde confirmar o maior quantitativo feminino entre os interessados pelo êxodo.

Por que razão as moças migram mais e por que esta tendência se manifesta de maneira desigual em diferentes regiões e períodos históricos? Somente pesquisas regionalizadas podem responder de maneira precisa a esta pergunta. Segundo Carneiro (1998), os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de “melhorarem o padrão de vida”, de “serem algo na vida”, e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem,

⁸ <http://www.projetojuventude.org.br>

já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas “sociedades tradicionais”.

Dentro dessa ambigüidade está em curso a construção de uma nova identidade. Os jovens cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem e, ao mesmo tempo, vêem sua auto-imagem refletidas no espelho da cultura “urbana”, “moderna”, que lhes surgem como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Essa inserção, no entanto, não implica a negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambigüidade de quererem ser, ao mesmo tempo, diferentes e iguais aos da cidade e aos da localidade de origem.

3.9.3 - Agricultura familiar e políticas públicas

A agricultura familiar no Brasil sempre foi considerada um segmento marginal e de pequena importância para os interesses de uma sociedade capitalista, que considerava a chamada “grande agricultura”, a monocultura – café, cana-de-açúcar, soja, etc, como atividade econômica de destaque e foco dos benefícios das políticas públicas. A agricultura familiar era vista, por muitos intelectuais da sociedade urbana, como sinônimo de pobreza e de subdesenvolvimento. O homem do campo, agricultor familiar era considerado pouco inteligente e incapaz de gerenciar o seu próprio negócio.

Sabe-se hoje, que em muitas regiões rurais do país, a agricultura familiar tem tornado a base de sustentação econômica de muitos trabalhadores(as), impedindo, inclusive, que estes acabam migrando para novos centros urbanos em busca de novas alternativas de sobrevivência.

Segundo a professora Maria José Carneiro, o investimento em políticas públicas direcionadas à família rural, seria uma alternativa para geração de renda e manutenção da mesma no campo.

Historicamente este setor brasileiro, como também na maioria dos países do terceiro mundo, não foi alvo de políticas públicas que o ajudassem a se desenvolver. Durante longo tempo, não houve interesse na geração de políticas públicas para esse segmento da sociedade tido, em geral, como um encargo e não como um participante do processo de desenvolvimento nacional. Os próprios instrumentos do Estado, a exemplo da assistência técnica e extensão rural, da pesquisa e do crédito, eliminavam o agricultor familiar de suas agendas. Nas últimas décadas, o processo de modernização da agricultura aumentou ainda mais a distância da agricultura familiar em relação às possibilidades de acesso ao mercado. A falta de padrões tecnológicos compatíveis com a produção em pequena escala, bem como sistemas de acesso ao crédito e comercialização, criaram maiores barreiras ao fortalecimento da agricultura familiar.

Com o passar do tempo, a agricultura familiar brasileira sofreu um profundo processo de transformação. Segundo Wanderley (1999), a agricultura familiar vem se destacando como um setor importante da agricultura, mesmo enfrentando fortes restrições ao seu funcionamento, como o próprio acesso à terra, ou ainda, a fragilidade do acesso a recursos financeiros, além do modelo de modernização conservadora a que foi submetida. A sociedade como um todo passou a enxergar a importância desse segmento social. O surgimento de uma sociedade mais democrática, a partir do início dos anos 90, fortaleceu a organização deste e de outros segmentos sociais, antes considerados incapazes. Suas organizações se mobilizaram na luta por direitos sociais, antes considerados proibidos.

Para Carneiro (1997), há décadas relegada a segundo plano e até mesmo esquecida pelo Estado, a agricultura familiar e a sua base fundiária, a pequena propriedade, têm

sobrevivido em meio à competição de condições e recursos orientados para favorecer a grande produção e a grande propriedade, e setores privilegiados no processo de modernização da agricultura brasileira. O aumento da produtividade, associado ao consumo de tecnologia, tem fundamentado a ação e o discurso modernizadores até aqui. A sociedade como um todo passou a enxergar a importância deste segmento social. O agricultor familiar passou a ser considerado e a agricultura familiar passou a ser vista como a melhor e mais econômica opção para a geração de emprego e de ocupações produtivas para o desenvolvimento de uma sociedade em crise.

Para Martins, as populações do campo estariam emergindo como sujeito social através da agricultura familiar. A afirmação do agricultor familiar como sujeito social seria a novidade dos últimos anos apontada por Martins. Ao contrário das teorias anticapitalistas em relação à ação camponesa, Martins afirma o agricultor familiar como um sujeito do mundo capitalista que desafiaria a si próprio e a diferentes setores da sociedade e do Estado. Diz ele:

“... no fundo, um sujeito que afirma e confirma o capitalismo, transformando-o por meio da abertura, de um espaço político essencial à sua incorporação como agente não-típico de desenvolvimento econômico, em conflito com a amplitude destrutiva da racionalidade coisificadora do capital”. (2000, p. 232)

Segundo Wanderley (1998), a terra tem um significado especial para os agricultores, de tal modo que, mesmo havendo a possibilidade de se manter, de progredir, através do exercício de atividades não agrícolas na atividade doméstica, e fora dela, a terra não perde seu sentido, continua sendo a base do patrimônio familiar sobre a qual se constrói a família e o trabalho. Ainda, segundo Wanderley, os agricultores familiares são portadores de uma tradição, tanto no trabalho com a terra, quanto em seu modo de vida. Tal tradição inclui uma relativa autonomia, e uma organização familiar que compreende, dentre outros aspectos, o trabalho da família na propriedade, a produção de alimentos para o consumo próprio, a produção destinada ao mercado e uma forma de sociabilidade centrada nas comunidades rurais.

Assim, a agricultura familiar é entendida, em nosso estudo, como aquela que combina a propriedade da terra, com uma mão-de-obra familiar, e que se organiza, em torno da família e para a família, por uma lógica que reúne saberes e valores que asseguram a reprodução da unidade familiar e de produção e a permanência do patrimônio.

Os agricultores familiares, no seu conjunto, não formam um grupo homogêneo. Há uma grande diversidade da exploração familiar, com ritmos e evoluções diferentes segundo o contexto em que estão inseridos. Na realidade, a agricultura familiar brasileira tem como uma de suas características a diversidade socioeconômica e cultural. Nas regiões Sudeste e Sul do país consolidou-se um segmento de agricultores plenamente modernizado, desenvolvendo sistemas de produção altamente tecnizados e intimamente articulados às agroindústrias processadoras de produtos agrícolas.

Nas regiões Centro-Oeste, Norte e, principalmente, Nordeste, por sua vez, a agricultura familiar enfrenta as dificuldades de um processo histórico de configuração do espaço agrário sob domínio da grande propriedade. Nessas regiões, normalmente associa-se agricultura familiar com unidades de baixa produção, precário desenvolvimento tecnológico e fraca capacidade de geração de renda.

Wanderley (1999), em um artigo sobre as raízes históricas do campesinato brasileiro, afirma que a agricultura familiar não é uma categoria social recente e nem corresponde a uma área nova na Sociologia Rural. Entretanto, sua utilização e abrangência assumem aspectos de novidade e renovação. Assim, a autora apresenta características importantes na compreensão deste tema ou seja, a agricultura familiar, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo.

É importante acentuar que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo. O fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente.

Para Silva (1999), muitas das atividades hoje consideradas como novas dentro do meio rural, são, na verdade, atividades antigas utilizadas pela família rural, que antes não tinham um caráter econômico, e hoje se tornaram economicamente importantes. Atividades como a piscicultura, horticultura, floricultura, fruticultura de mesa, criação de pequenos animais, fabricação de conservas, pesque-pague, entre outras, acabaram se transformando em importantes alternativas de emprego e renda no meio rural nos anos mais recentes.

Conforme Silva, hoje, nota-se a evidência da agricultura familiar nos campos político, econômico, cultural e social, manifestando a dinâmica dos novos processos sociais que perpassam o meio rural/agrícola. Segundo os principais autores e pesquisadores do campo, a inserção da agricultura familiar nas formas sociais capitalistas provocou, além de suas redefinições e suas rupturas, a associação entre família, terra e trabalho, expressando assim as diferenças nos processos sociais, bem como a diversidade socioeconômica e cultural, o que obriga a repensar as noções de *atraso e determinismo*.

Ainda segundo Graziano, quanto às **políticas públicas** para a agricultura, o que tivemos, de fato, nas últimas quatro décadas, foi principalmente a política agrícola, já que a política agrária foi sempre marginal ou inexistente. Contrariamente ao caminho percorrido pelas principais economias do mundo, como os Estados Unidos, a Europa, o Japão e a Coreia, que elegeram a agricultura de tipo familiar como elemento estratégico de desenvolvimento econômico-social, as elites políticas brasileiras privilegiaram, historicamente, um perfil de desenvolvimento agrícola e agrário centrado na preservação da hegemonia da grande propriedade fundiária.

3.10 - Exclusão do jovem do campo

O mundo tem visto o meio urbano como um lugar de progresso, associando o meio rural como sinônimo de local degradante, atrasado e não modernizado. Além do mais, soma-se a isso o senso comum, segundo Martins, estimulado a criar estereótipos, caracterizando o jovem rural como simplório, mais propenso ao trabalho manual e pouco dotado de inteligência. Em outras palavras, um peão.

Somando-se a isso percebe-se que a falta de políticas públicas específicas, adaptadas às reais necessidades do jovem, sobretudo na área da educação, tem sido o principal fator de exclusão do jovem do campo. Sem muito o que fazer, os jovens do campo são obrigados a deixar suas famílias, migrando para os centros urbanos em busca de estudo e novas perspectivas.

Lá, encontram um modelo de educação que não se adapta à realidade do campo. Além do ensino precário e desfocado da sua realidade, as dificuldades no campo de acesso aos serviços essenciais, tais como saúde, tecnologia e outros, têm empurrado os jovens do campo para a cidade, na ilusão de melhores condições de vida. Com isso cresce o inchaço nas grandes cidades e, conseqüentemente, o crescimento das favelas, que tem levado muitos jovens a viverem uma vida ociosa e sem perspectivas para o futuro.

De acordo com o censo demográfico (IBGE, 2000), jovens urbanos brasileiros com 18 anos ou mais, têm um nível de escolaridade 50% maior do que os que moram no campo. É importante dizer que 10% dos jovens rurais são analfabetos e 80% da juventude do campo, para ter acesso à educação precisa deslocar-se para centros urbanos.

Sair do campo rumo à cidade para estudar e poder “ser alguém na vida, expressa uma visão de mundo que predominou por muitos anos e ainda tem forte influência no Brasil: a

idéia de que apenas a industrialização e a vida urbana são sinônimos de desenvolvimento e civilização, mas que tem como contrapartida a desvalorização do mundo rural.

Segundo Martins, nas três últimas décadas observou-se no país a mudança para as cidades de muitos trabalhadores e pequenos proprietários rurais, a fim de assegurar aos filhos o acesso a um ensino de melhor qualidade e também para escapar aos improvisos e limitações escolares.

O professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista no tema, Miguel Arroyo, afirma que a educação pode se tornar agente de não-expulsão do jovem do campo. Arroyo salienta que é necessário pensar política agrícola de maneira geral para dar respostas aos problemas dos jovens, como a questão do ensino relacionado à sua realidade e a falta de horizonte de trabalho.

Percebe-se, pois, que o Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura, porque de certa forma, nem a indústria e nem a agroindústria vão oferecer trabalho para toda a população de jovens que busca por um trabalho. Da mesma forma, existe uma urgência de investimento em políticas públicas voltadas para a educação no campo.

Não obstante esse acentuado processo de exclusão do jovem do campo, percebe-se que, a partir do final da década de 80, com a aprovação da nova LDB, começa a surgir nas classes populares a conscientização de que precisam lutar por direitos básicos. Isto tem provocado um certo impacto no campo da educação popular no meio rural, fazendo com que a educação do campo seja pensada de uma forma crítica, voltada à realidade rural.

Segundo Carneiro, a preocupação em traçar diretrizes e formular políticas públicas para a juventude é relativamente recente no Brasil. A partir do Governo Lula surgem medidas mais incisivas como a criação, em 2005, da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), ligada diretamente à Presidência da República, com o objetivo de elaborar políticas voltadas para a população jovem.

Segundo Carneiro, uma das iniciativas mais importantes dessa Secretaria foi a institucionalização do Conselho Nacional da Juventude (CNJ) composto por 2/3 de representantes da sociedade civil (diversas entidades, organizações e movimentos sociais do campo e da cidade) e 1/3 de representação governamental. Essas iniciativas ocorrem no contexto de um intenso debate promovido por entidades representativas da juventude, urbana e rural, em torno de questões relativas ao papel do jovem na sociedade, seus direitos e reivindicações.

Ainda, segundo a pesquisadora, as principais políticas orientadas para a juventude rural são: o programa complementar da reforma agrária intitulado “Nossa Primeira Terra” e a linha de investimento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar para os jovens (Pronaf-Jovem), que visam gerar renda, estimular a instalação do jovem em um estabelecimento agrícola e reduzir o êxodo rural.

No bojo dessas mudanças o que se sabe, porém, é que a criação de *novas necessidades* – já que o envolvimento do trabalhador rural em uma só ocupação não lhe traria o necessário ao seu sustento e de sua família – tem alterado o padrão de reprodução da agricultura familiar, ampliando o campo de possibilidades no que diz respeito aos projetos individuais, com o objetivo de melhorar de vida (CARNEIRO 1998, p. 53-75).

Ainda, segundo Carneiro (1997, p.70-82),

os critérios de exclusão estão fortemente sustentados na noção, em construção, do “verdadeiro agricultor” – profissional com capacidade empresarial apto para encontrar na atividade agrícola a fonte da quase totalidade da renda familiar. Estão, portanto, excluídos os agricultores que, por motivos variados (natureza sazonal da atividade agrícola, impossibilidade de aproveitar, na produção, a totalidade da mão-de-obra familiar disponível, oferta de emprego na região em situação mais favorável que a agricultura, redirecionamento dos projetos familiares ou individuais de forma a incorporar novos rendimentos e ampliar a capacidade de consumo, entre

outros) são levados a desempenhar atividades não-agrícola de caráter complementar.

A exclusão no meio rural gera violência. Porém, não se trata apenas da violência exercida como intervenção física voluntária para coagir, ofender ou destruir pessoas ou símbolos, mas também a violência moral, intelectual e social institucionalizada, de certo modo, banalizada pelos costumes. Esse é outro tipo de violência profundamente brutal e que, muitas vezes, exatamente por estar impregnando os costumes, deixa de ser considerada como tal.

Discorrendo sobre a questão da violência em suas múltiplas dimensões, Monteiro (2005), citando Chesnais e Charlot, afirma que no debate sobre a educação e violência, três elementos classificatórios são claramente marcados: o da *violência física*, o da *violência econômica* e o da *violência moral e simbólica*.

Não há como ignorar a questão da violência econômica, uma vez que ela faz parte da vida cotidiana e da profunda desigualdade existente nas camadas sociais brasileira. Adentrar no universo da violência é o nosso propósito no tema seguinte. Porém, o nosso trabalho se presta a fazer uma abordagem das violências física e simbólica, não abordando portanto, de forma específica, a violência econômica.

3.11 - Violência no imaginário educativo

Normalmente, quando se fala em violência, pensa-se logo na referência externa. A violência legalizada não se encerra, por exemplo, apenas nas ações da polícia nas ruas, por atos de espancamento de menores e pobres. Outras instâncias do aparelho de Estado exercem a violência legalizada, apoiadas em leis e normas.

Segundo Monteiro (2005), “a questão da violência na sociedade atual ultrapassa os limites da escola e da própria situação socioeconômica em que vivemos”.

Trata-se, pois, de uma forma de conceber a educação, através do resgate de princípios e valores que se perderam ao longo do tempo, alicerçados em uma política pedagógica da não-violência.

Em se tratando do rural, historicamente a violência no campo é a violência privada, a violência do senhor contra o escravo, do coronel contra o sitiante ou até mesmo o morador de favor, a quem concedia terras e proteção. Hoje a violência rural no Brasil, antes e acima de tudo, é a violência dos grandes proprietários contra posseiros e sem-terra. Em seus recursos práticos, não há nada de novo: trata-se de expulsões, assassinatos, intimidações, sempre com as vistas grossas ou até mesmo a participação do Estado.

O que podemos concluir, é que a violência tem várias faces e raízes. Convivemos com a violência diária e, algumas vezes, não nos damos conta dela. O trânsito é violento quando fere e mata, as drogas matam, a miséria material mata, a falta de assistência médica, alimentar e de saneamento básico também. A falta de esperança dos mais pobres e a falta de apoio educacional violentam e induzem à violência. Assim, quando o nosso olhar se volta somente para o produto da violência social e isolamos o processo, tendemos a dividir o mundo entre vítimas e culpados. Com isso, os mais atingidos pelos mecanismos de exclusão sociais tendem a se revidar, instalando, assim, a desconfiança geral, o desentendimento e o medo.

Nesse quadro cresce a desconfiança nas providências políticas para coibir a violência. O medo é companheiro inseparável dos que estão em casa, no trabalho ou em qualquer outro lugar e estimula a população a se armar na crença de que assim pode se defender e também a seus bens.

Angelina Peralva (1997) afirma que o Brasil registrou um aumento da violência no período da consolidação da democracia desde 1980, com a disseminação de várias formas de delinquência, criminalidade e práticas de justiça fora da lei, principalmente nos centros urbanos. Os reflexos se fazem sentir também na escola. A cultura na escola, também disciplinadora, legitimadora e transmissora da linguagem, dos códigos e dos valores da cultura dominante, atualmente alcança o estágio de violência explícita em seu interior.

Acredito que deve ser consenso entre pensadores e educadores, que a escola tem que responder ao desafio de encontrar formas de relacionamento e de convivência com os diferentes universos contidos em seu interior e que se manifestam ao seu redor, sem abrir mão de sua função de educar.

Fala-se, muito hoje, em violência e é geralmente admitido que é quase um estado, uma situação característica do nosso tempo. Todavia, dentre as violências de que se fala, a maior parte é sobretudo formada de violências funcionais derivadas, enquanto a atenção é menos voltada para o que preferimos chamar de violência estrutural, que está na base da produção das outras e constitui a violência central original. Por isso, acabamos por apenas condenar as violências periféricas particulares (SANTOS, 2006, p. 55).

Régis de Moraes (1995, p.20-21) afirma:

Violência, é, portanto, coisa de seres humanos. E, devemos dizer, embora com lástimas, é coisa que está no âmago das personalidades. Em um notável estudo, o filósofo Jean-Marie Domenach comenta: “Os anjos – se ao menos a teologia os deixa subsistir no céu – os anjos devem rir, ouvindo-nos debater sobre a violência, como se estivéssemos distantes dela. Porque foi violentamente que o homem dominou a terra e continua a ocupá-la. A vida é violência, o Estado é uma violência organizada, o pensamento é violência”.

Para Moraes, o mundo humano não se divide em violentos e não-violentos, mas sim se divide entre homens que se realizam e se alegram morbidamente em violentar outros, e os que – tendo lucidez e vigilância sobre os seus traços violentos – lutam todo o tempo para reduzir a violência ao seu mínimo possível na imperfeição do nosso mundo e da nossa condição.

Na verdade a história nos atesta que os atos de violência concreta, como, por exemplo, agressões verbais, físicas, inclusive morte, depredações ao patrimônio social, sempre estiveram presentes na trajetória do homem. Nessa violência, também legalizada, opera-se uma distinção entre os considerados “marginais”, e o “homem de bem” considerados apenas mentores do crime de colarinho branco. Portanto, a violência legalizada não se encerra apenas nas ações da polícia das ruas, por atos de espancamento às vezes de menores e pobres. Outras instâncias do aparelho do Estado exercem a violência legalizada, apoiadas em leis e normas.

Gilberto Velho (2000, p. 56) afirma:

O poder público tem se mostrado, no mínimo, incapaz de enfrentar essa catástrofe. Mas, pior do que isso, é constatar que toda violência só pode existir com a convivência, cumplicidade e ativa participação de grupos da polícia, membros do Legislativo de todos os níveis, setores do aparelho burocrático civil e até autoridade do Judiciário. A corrupção está indissolivelmente associada à violência, uma aumentando a outra, sendo face da mesma moeda, como já foi dito. Esse processo não é de hoje, mas vem se acelerando nas últimas décadas, atingindo proporções assustadoras que põem em cheque o próprio Estado Nacional, à medida em que o poder público, não só não consegue controlar mais a criminalidade, mas aparece gravemente contaminado por ela. Sem dúvida a pobreza, a miséria e inquietude social constituem, historicamente, campo altamente próprio para a disseminação da violência. No entanto, creio que não tem sido dada a devida atenção para a dimensão moral, ética e do sistema de valores como um todo, para a compreensão desse fenômeno.

Ainda segundo Velho (2000, p.56):

A violência em diversas formas foi variável fundamental na constituição da sociedade brasileira. A ocupação européia do hoje território brasileiro foi feita mediante a destruição de centenas de culturas indígenas e da morte de milhões de ameríndios. Fosse pelo confronto direto em combate, fosse por doenças, escravidão e desorganização de sua vida social, os índios brasileiros foram, em grande parte, dizimados. Por intermédio das pesquisas de antropólogos e arqueólogos, sabe-se, atualmente, da grande diversidade e riqueza sócio-cultural dos numerosos grupos indígenas, vitimizados ao longo desse processo de colonização e expansão territorial, levado a cabo pelo Estado luso-brasileiro e por particulares.

A proposição de Gilberto Velho nos auxilia na compreensão da gênese e da manutenção da violência na sociedade atual.

Atualmente, se reconhece que a violência atinge indiscriminadamente a cidade grande, a pequena, e a zona rural. As causas apontadas são várias, desde a agressão física como já mencionamos, até às sociais, tais como a vigência de políticas públicas de exclusão social que não oportunizam acesso a uma educação de qualidade e trabalho digno.

Além da modalidade de violência até aqui traçada, chama-nos a atenção um tipo de violência que, no campo educacional tem passado um tanto despercebida: a violência das omissões, que acaba instaurando a insegurança nos alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola, que por sua vez tendem elaborar mecanismos de auto-proteção.

Quando uma sociedade começa a acreditar que, contra a violência crescente, bastam muros altos, sistemas de alarme, grades e bom policiamento, aí há alguma coisa errada. É evidente que, com vistas às ocorrências violentas já fartamente repetidas, essas medidas imediatas de defesa são necessárias. Falta, contudo, que os educadores (principalmente na família e na escola) se capacitem de fato que, a médio prazo, muito mais do que apenas armar esquemas defensivos que passo a passo vão sendo burlados pela criminalidade, as novas gerações precisam ser motivadas ao respeito da vida de si e dos outros; precisam sofrer um despertar político que as integre numa luta sincera contra as escandalosas injustiças sociais oriundas de uma perversa distribuição de oportunidades, de uma divisão social do trabalho discriminatória, bem como de uma divisão de renda e bens sociais que é evidentemente criminosa e criminógena (MORAIS, 1995, p. 131).

Diante dessa violência da omissão, considero que merece discussão também a possibilidade de existirem, na dinâmica interna da escola, alguma prática (imperceptível) de violência praticada por aqueles que nela atuam, como: professores, gestores, pessoal técnico, pedagógico e de apoio e também pelos demais membros da comunidade escolar.

Diante desse quadro caótico a que se chegou a violência, temos que questionar se o currículo faz sentido para os alunos e para os professores; se a dinâmica de sala de aula faz sentido para quem passa boa parte do seu tempo nela ou se sente dela excluído.

Temos que questionar se a escola é parte do aluno ou se ele se situa fora dela. E estender a indagação a seus profissionais: se o aluno participa de suas decisões e se a organização escolar é feita para facilitar a sua vida e seu crescimento; se suas normas e regras são pautadas no respeito mútuo e na co-responsabilidade; se seus espaços físicos e seus equipamentos existem para despertar seu interesse por conhecer e conviver, a ponto de se dispor a zelar por ele com empenho, como um patrimônio seu.

Temos que questionar ainda as formas de relações sócio-afetivas conscientes, efetivadas entre os seus diferentes atores, aquelas das quais se tem clareza de escolha e as inconscientes, das quais não nos damos conta, e que funcionam como um dinamismo que impulsiona a vida da escola.

O que não podemos fazer é ignorar ou mesmo banalizar a violência que atravessa a escola porque, ao contrário de uma solução conciliatória para o problema, haverá um

agravamento da situação de conflito em que, não só os objetivos pretendidos correm o risco do malogro, mas a vida, o bem maior, corre risco.

3.12 - Violência simbólica

Conforme Velho (2000), a violência, no seu sentido amplo, tem uma representação particular no imaginário das pessoas e tem, também, sentidos diferentes se ela é vista sob a ótica da vítima ou do agressor. Entretanto, em geral, entende-se como violência tudo aquilo que não é desejado por outrem e que se lhe impõe pela força simbólica ou concreta, e que, portanto se coloca na contramão do desejo, respaldado pela diferença.

O tema violência tem sido difundido nos mais diferentes campos disciplinares. O debate sobre este assunto, no que se refere a ambientes escolares, parece ser o que não falta. Assim, é fácil perceber que as marcas de uma violência institucionalizada estão presentes no processo educacional, tanto pelo projeto de formação e ideologização, como pelas práticas educativas.

A violência simbólica ou institucional, se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, por exemplo. Ela pode ser exercida também por diferentes instituições da sociedade: o Estado, a mídia, a escola e outros. Nessa perspectiva, será que não se poderia dizer que o Estado age usando a violência simbólica, ao propor leis que naturalizam a disparidade educacional entre brancos e negros, como a Lei de Cotas para Negros nas Universidades Públicas? Ou a mídia, ao impor a indústria cultural como cultura, massificando a cultura popular?

A Educação, no entanto, está no centro dessa discussão. Percebe-se, que ela configura-se como o principal agente educacional da sociedade. E, na maioria das vezes, não corresponde àquilo que se espera dela, pois, não vem educando para formar cidadãos, mas para legitimar o poder simbólico da classe dominante.

Para Bourdieu (2001), a violência simbólica expressa-se também na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo. Ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. Segundo ele, a violência simbólica se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como conivente e autoritário.

Conforme Bourdieu, a grave consequência pedagógica da violência simbólica reside na imposição de redes discursivas de transmissão de saber com características totalitárias. Redes que tecem todo o contexto de referências para esclarecimento das relações e fenômenos da realidade. Assim a violência simbólica “impõe uma coersão que se institui por intermédio do reconhecimento extorquido que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”. Privado da possibilidade de elaborar idéias, pois sempre há o que perguntar e o que responder nos métodos totalitários, o estudante se cala com as palavras do outro (professor) que repete regras e ensino.

Enfim, a violência faz parte da vida cotidiana e se respalda na desigualdade existente na sociedade, nas diferenças culturais, na diferença entre as formas de pensar e agir das pessoas e na sua forma de assimilar o mundo.

No entanto, é fundamental atentar para o fato de que a adoção das medidas de força não resolvem o problema da violência, pois não atingem o cerne da questão: a qualidade das relações interpessoais na escola.

4 - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa. Essa modalidade de pesquisa tem se mostrado uma alternativa bastante interessante numa investigação científica, pois trabalha com um “universo” maior de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando um maior aprofundamento dos processos e fenômenos que estarão sendo estudados. Nossa pesquisa foi baseada na delimitação da trajetória e história de cada personagem envolvido.

De acordo com Godoy (1995), essa abordagem possibilita estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diferentes ambientes. Assim, um fenômeno pode ser mais bem compreendido dentro do seu contexto quando analisado numa perspectiva integrada, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para isto, o pesquisador vai a campo captar o fenômeno em estudo, a partir da percepção das pessoas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, mantém a visão ampla e complexa da realidade social, os dados coletados são, na sua maioria, descritivos, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida é o foco de atenção especial dado pelo pesquisador e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa em pauta é do tipo exploratória, pelo fato de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e avaliar conceitos, idéias, formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores.

A pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativa, porquanto o pesquisador procura descrever a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la. Segundo Bogdan e Biklen (1982), os dados coletados são predominantemente interpretativos. O material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e inclui transcrições de entrevistas e depoimentos. Como se vê, é uma modalidade que servirá para alicerçar, em muito, o nosso estudo.

4.1 - Delimitação do campo de pesquisa

A Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, está situada na região centro nordeste do estado, no Vale do Rio Doce, mais especificamente na Bacia do Suaçuí, próximo aos vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Ao longo dos seus trinta anos, ministrando cursos profissionalizantes a nível de Ensino Médio a Escola tem acolhido, em seu quadro de discentes, alunos oriundos das mais diferentes regiões do estado e do país, com perfil bastante diversificado nos âmbitos econômico, político, social, cultural e religioso.

Para a realização desta pesquisa, trabalhamos com alunos das terceiras séries dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentação, num total de 84 (oitenta e quatro) alunos, os quais se ofereceram voluntariamente para participar da pesquisa, após serem informados sobre o tema e objetivo da mesma.

4.2. Procedimentos e instrumentos de coletas de dados

As pesquisas qualitativas se caracterizam pelo uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados. Nela, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a quantidade e o consumo de tempo que se gasta são inerentes à necessidade de se apreender os significados de eventos e comportamentos dos seus sujeitos de pesquisa.

Utilizaremos, para coleta de dados, questionários semiestruturados, além de entrevistas em momentos distintos e observações. Os questionários são fontes de informação

acerca de aspectos não observáveis. Eles serão um auxílio e complemento ao nosso estudo, visto que neles constarão questões mais genéricas, com abordagens específicas para o nosso público alvo de pesquisa. A linguagem utilizada no nosso questionário de pesquisa foi simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

4.2.1 – Entrevista

A entrevista fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos. Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de outros métodos. Isso ficou comprovado ao longo do nosso trabalho de pesquisa.

Ainda segundo Mazzotti e Gewandszajder (2004, p. 168), de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Citando Rubin & Rubin (1995), os autores acima mencionam outros tipos de entrevistas qualitativas descritas por esses autores, que são a história oral e a história de vida. Na primeira o pesquisador procura reconstituir, através da visão dos sujeitos envolvidos, um período ou evento histórico. Já nas histórias de vida, o pesquisador está interessado na trajetória de vida dos entrevistados, geralmente com o objetivo de associá-la a situações presentes. Qualquer das modalidades de entrevista mencionadas exige conhecimento e arte.

Analisando o que dizem Minayo (1987), e Triviños (1992), fica evidente que, em uma entrevista, deve ficar claro para o entrevistador o que perguntar, a quem perguntar, onde perguntar (espaço e tempo), quantas entrevistas realizar e como perguntar, uma vez que as informações podem ser submetidas a mais de uma entrevista, como é o caso da presente pesquisa, para que se obtenha o máximo de informações e para se avaliar as mudanças das respostas em momentos diferentes.

4.2.2 - Observação

Finalmente, para enriquecer e complementar o nosso trabalho de pesquisa utilizamos também a observação como instrumento de coleta de dados. Fourez (1995), fala que a observação é muito importante e que não deve ser totalmente passiva. Ela traz em si uma certa organização de visão, sendo um processo onde se estrutura aquilo que se quer observar, isto é, busca-se respostas para as perguntas de pesquisa.

A observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 2004, p. 164).

[...] As seguintes vantagens costumam ser atribuídas à observação: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos ; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 2004, p. 164).

A pesquisa foi realizada no decorrer do ano letivo de 2007, com observação, acompanhamento e entrevistas aos alunos. E, para obter o máximo de informações, realizamos, no final do referido ano letivo a aplicação de questionários estruturados e semi-

estruturados, na perspectiva das possibilidades de ressignificações das diversas histórias de vida, pela via história oral.

5 - ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é um processo de compreensão e sistematização da informação recolhida através dos instrumentos utilizados. Ela permite não só uma melhor compreensão por parte do investigador, mas também é uma forma de organizá-los com o objetivo de responder às questões propostas.

Segundo Goetz e Le Compte (1984), a análise pode ser efetuada durante e no final da coleta de dados. Em investigação qualitativa, um bom princípio é o de efetuar uma análise mais sumária durante a coleta dos dados, deixando para depois a análise final. Deste modo, a análise dos dados iniciou-se à medida que estes foram sendo recolhidos. Além disso, a reflexão obtida através de uma análise, embora que sumária, no decorrer do estudo faz parte integrante da metodologia de investigação qualitativa.

Segundo Franco (2003, p. 44), a primeira atividade da pré-análise consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, conhecimentos e expectativas.

Em nosso trabalho de pesquisa, foi desenvolvida a pré-análise dos dados obtidos, onde se buscou utilizar das informações contidas nas anotações referentes às entrevistas, observações e questionários respondidos.

No questionário que utilizamos para a pesquisa constam 8 (oito) questões, das quais (quatro) são questões **fechadas** (1, 2, 4, e 6) e 04 (quatro) são questões **abertas** (3, 5, 7 e 8).

As **perguntas abertas** foram analisadas a partir do referencial da professora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003), em seu livro **Análise de Conteúdo**, onde a modalidade de pesquisa “pesquisa/intervenção” foi utilizada.

5.1 – Pesquisa 1

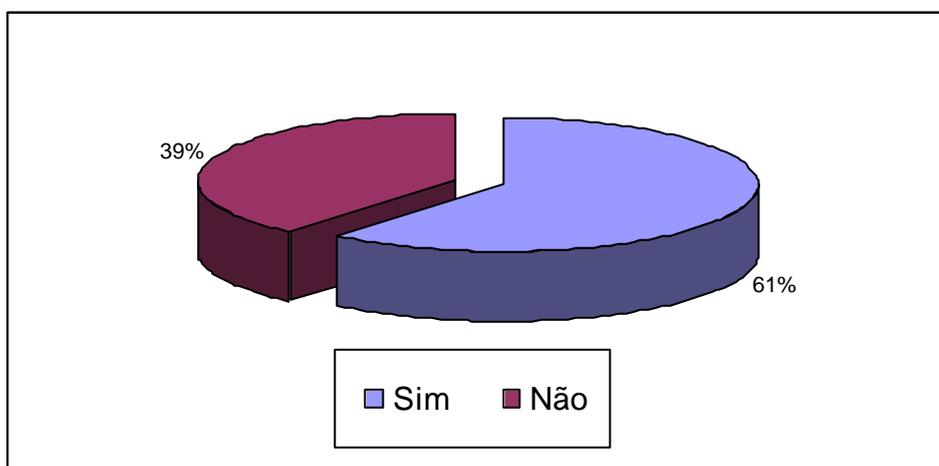


Gráfico 1 - “Você acha que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG se preocupa com o acesso de jovens das regiões mais próximas?”

Ao analisar a questão do acesso de jovens à Escola, o resultado mostra que a escola se preocupa com o acesso de jovens das regiões mais próximas.

Praticamente, todos os municípios que circundam a escola “possuem” alunos estudando na EAFSJE-MG, segundo dados da secretaria de registros escolares.

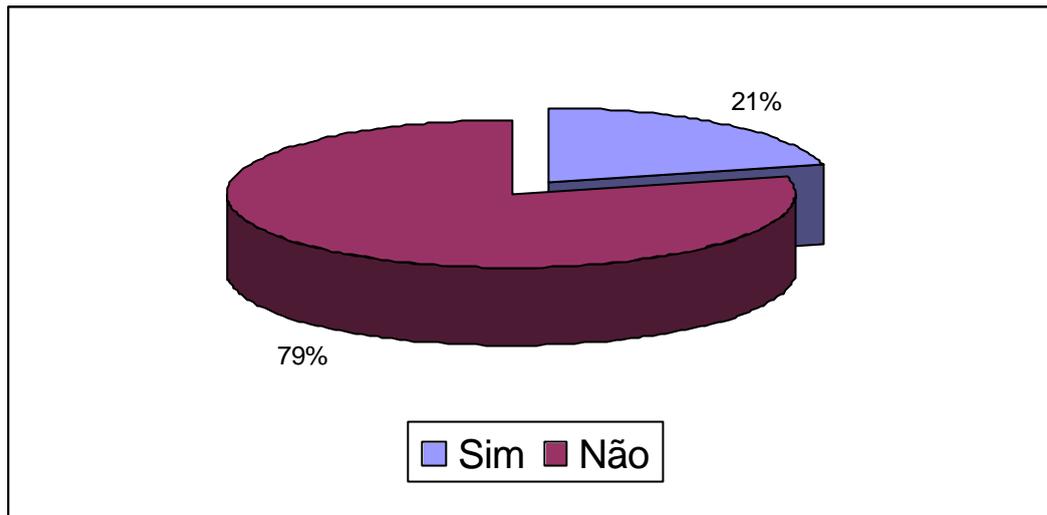


Gráfico 2 - Você acha que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista–MG prioriza a entrada de estudantes de regiões mais distantes e desenvolvidas do estado e do país?

O resultado desta questão confirma que, na concepção dos alunos pesquisados, a escola não prioriza o acesso de estudantes de regiões mais distantes e desenvolvidas do estado.

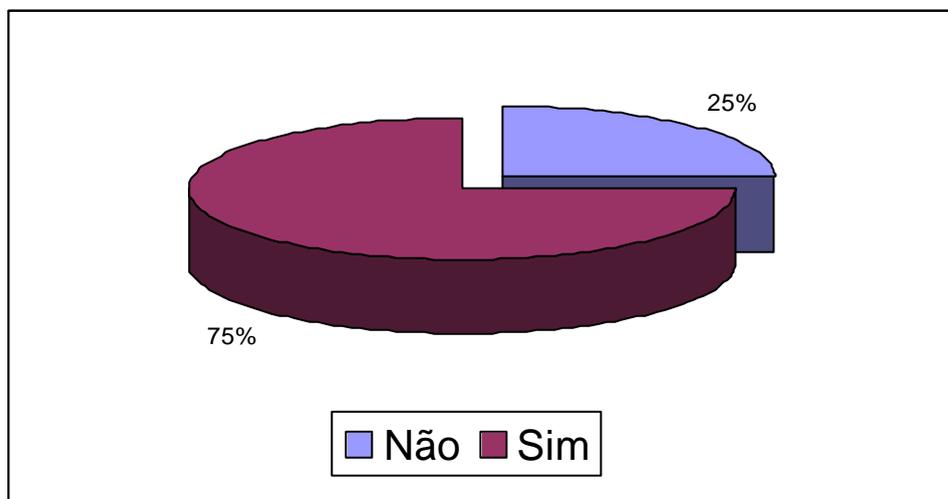


Gráfico 3 - “Você já presenciou cenas de violência no interior desta escola”?

Dos alunos pesquisados, a grande maioria deles disse já ter presenciado cenas de violência no interior da escola.

A análise dos dados obtidos nesta questão nos revela que a violência está muito presente no dia-a-dia da escola, equivalendo, de certa forma, ao que Moraes 1995 disse ao afirmar que a violência é coisa de seres humanos e que está no âmago das personalidades.

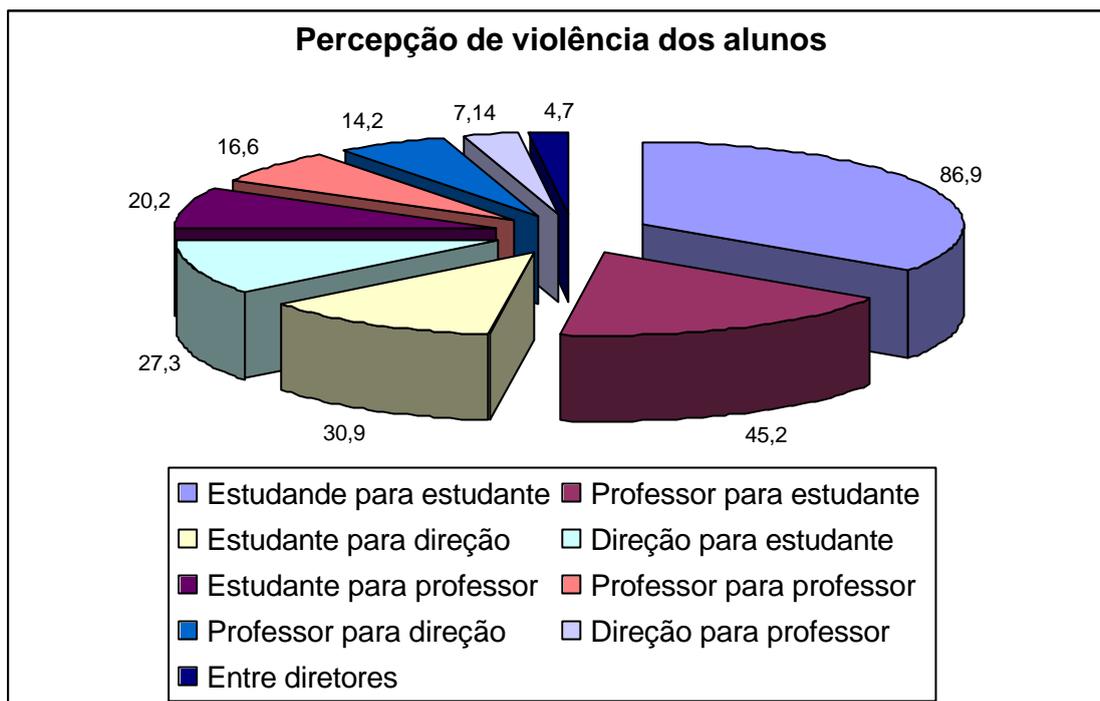


Gráfico 4 - “Você já presenciou violência de (a)”:

Dentre os tipos de violência já presenciados pelos alunos envolvidos na pesquisa, merece destaque: as agressões verbais dos alunos entre si dentro e fora de sala de aula, entre os professores, a discriminação cultural e social dos alunos entre si e dos professores para com os alunos, os trotes, provocados pelos alunos veteranos para com os alunos novatos, gerando agressões físicas, principalmente nos alojamentos, discriminação racial e opção sexual.

Os ataques verbais, inclusive os palavrões, são relacionados à maioria dos alunos e são fatos corriqueiros. O que se percebe é que alguns deles já pertencem à cultura lingüística dos alunos e são falados naturalmente. Em determinadas situações, alguns palavrões são falados com a intenção de agredir e são, muitas vezes, a origem de brigas e outros desentendimentos mais sérios.

As perguntas abertas serão analisadas a partir do referencial da professora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003), em seu livro **Análise de Conteúdo**, onde a modalidade de pesquisa “pesquisa/intervenção” foi utilizada.

Quadro 1: Como você pensa que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG poderia contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e da juventude local?

RESPOSTAS DOS ALUNOS POR CATEGORIA
SAÚDE/SÓCIO-AFETIVO
Abordar temas de conscientização sobre o uso indevido de drogas
Realizar campanha de combate à verminose
Realizar campanha de combate às doenças sexualmente transmissíveis
Orientação sobre o uso de contraceptivos e controle de gravidez precoce
Estender o PEAS (Programa de Educação Afetiva e Sexual) à comunidade local
RECREAÇÃO/ESPORTE/LAZER/CULTURA
Torneios esportivos entre a comunidade escolar e a comunidade local
Desenvolver curso de teatro, dança e música junto à comunidade local
Interagir com a comunidade através de gincanas e outras atividades

Considerando as discussões, observações e entrevistas informais, ocorridas durante o período de coleta de dados, observamos, nesta questão, uma coerência dos alunos entre aquelas informações coletadas com as do resultado do questionário aplicado.

Percebe-se, na visão dos alunos, a importância da escola consolidar-se como centro de desenvolvimento local, contribuindo para o crescimento intelectual, cultural, moral e humano dos adolescentes e da juventude.

Dentre as sugestões dos alunos, destaca-se:

- Desenvolver atividades que possibilitem integração e melhoria na qualidade de vida das populações rurais, abordando temas educativos com a comunidade local e rural sobre saúde, adolescência, juventude, sexualidade, uso indevido de drogas e gravidez precoce;
- Implementar o PEAS (Programa de Educação Afetiva e Sexual) que já existe na escola há cinco anos;
- Interagir, de forma sistematizada, com a juventude e famílias rurais, prestando-lhes assistência técnica de qualidade, objetivando aumentar a renda familiar e melhorar a qualidade de vida;
- Utilizar melhor a estrutura física da escola, possibilitando mais acesso da juventude local ao campus da escola, estimulando-a à prática esportiva, dança e outras atividades sócio-culturais.

Pude perceber que os alunos internos, ou seja, os que moram nos alojamentos da escola, são mais “criativos” e “sugestivos” no tocante a esta questão. Normalmente os alunos que fazem uso dos alojamentos da escola são oriundos de famílias mais humildes e com um poder aquisitivo mais baixo. São eles, principalmente, que têm mais dificuldade de adaptação e por isso conseguem fazer uma leitura mais precisa da necessidade de uma maior integração entre a escola e a comunidade local.

Quadro 2: Tipos de **violência** que os alunos disseram já ter presenciados na escola

FÍSICA
Brigas corporais de alunos nos alojamentos
Depredação do patrimônio da escola
“Trotos” aos alunos novatos
VERBAL
Ofensas entre alunos e professores
Críticas de professores a alunos e vice-versa
Palavras obscenas dos alunos entre si
Ameaça de professores a alunos
SIMBÓLICA/PSICOSOCIAL/RACIAL/ECONÔMICA/SEXUAL
Preconceito sexual
Preconceito racial
Preconceito econômico
Intimidação a alunos que almejam mudanças
Desrespeito aos direitos dos alunos
Pressão psicológica da direção a alunos infratores
Desrespeito a ideologias dos alunos
Humilhação
Rotulação
Agressão psicológica

Palavra e gestos obscenos
Ofensas morais entre alunos e professores
Abuso de autoridade e de poder

Dentre os tipos de violência já presenciados pelos alunos envolvidos na pesquisa, foram destacado: a agressão verbal dos alunos entre si e entre esses e os professores, as intimidações dos alunos que lutam por mudança, a mostra na dificuldade de não cumprimento de normas e regulamentos, as gozações, trotes, principalmente aos alunos novatos, xingamentos, inclusive com palavrões, gritos e outras turbulências são considerados pelos alunos como violência.

Embora colocados em patamares diferenciados, esses fenômenos são considerados como potencializadores da violência explícita de maior gravidade. Ou seja, a violência física.

O fato indisciplinar citado com maior frequência foi a agressão verbal dos alunos dentro e fora de sala de aula. Os ataques verbais, inclusive os palavrões, são relacionados a todos e são fatos corriqueiros. O que se percebe é que alguns deles já pertencem à cultura lingüística dos alunos e são falados naturalmente. Outros palavrões são falados com a intenção de agredir e são, muitas vezes, a origem de brigas mais sérias, principalmente entre os alunos dos alojamentos da escola.

Entre os atos de depredação na escola estão a quebra e o estrago de carteiras, cadeiras e outros equipamentos.

Na percepção dos alunos pesquisados, a prática da violência acontece no dia-a-dia da escola, envolvendo todos que nela estudam ou trabalham. De uma forma ou de outra, os atores da pesquisa afirmam já ter presenciado violência na escola.

Como se percebe, nas categorias acima estão reunidas situações e fatos que compõem a **violência simbólica**, praticada por aqueles que não cumprem o seu dever na escola e lesam os direitos do outro, de diversas maneiras. Como: as gozações, as ironias, os preconceitos, as rotulações, as humilhações, as pressões psicológicas e as ações que compõem a violência tida como banal.

O desrespeito ao outro é um fato histórico, bem exemplificado nos processos de dominação, na escravidão e colonização. São formas explícitas de exercer o domínio de uns sobre os outros, mas não mais grave que os processos de dominação implícita em formas aparentemente inócuas de agir, conforme bem denomina Velho, a violência das omissões.

Nessa perspectiva, considero que também, merece visualização na fala dos atores da pesquisa, a possibilidade de existirem, na dinâmica interna da escola, alguma prática (imperceptível) de violência praticada por aqueles que na escola atuam, como: professores, gestores, pessoal técnico, e também pelos demais membros da comunidade escolar.

Assim sendo, não queremos abordar a questão da violência buscando culpados. No tocante a essa questão, falha toda a sociedade, e em especial na pessoa de seus dirigentes, quando sonega dos alunos e da juventude em geral o direito à cidadania e à prática de uma educação de qualidade e saudável.

Quadro 3: Indagados sobre “a escola dos seus sonhos,” os alunos responderam: uma escola onde:

ENSINO APRENDIZAGEM
Ensinasse com amor e o exemplo
Tivesse bons livros e bons professores
Tivesse alimentação de qualidade
Conjugasse a teoria com a prática
Desse prioridade ao esporte, cultura e lazer

CARÁTER ADMINISTRATIVO
Não houvesse excesso de autoridade
Não houvesse briga pelo poder
Houvesse gestão participativa dos alunos e professores
A direção desse atenção aos alunos
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
As pessoas convivessem umas com as outras, sem qualquer tipo de preconceito
A direção interagisse mais com os alunos
A direção entendesse mais as necessidades do aluno
Houvesse mais liberdade de expressão
Os professores não interferissem na vida particular dos alunos
Houvesse harmonia e bom entrosamento entre direção, docentes e discentes
Houvesse respeito mútuo
Houvesse professores que não se considerassem os donos do mundo
As diferenças fossem respeitadas e ninguém se considerasse melhor do que o outro
Abordasse temas relacionados a uso indevido de drogas, adolescência e sexualidade, extensivos à comunidade.
Onde houvesse humildade
Onde houvesse muitos livros interessantes e professores bem preparados
Com alimentação de qualidade
Os alunos pudessem se expressar sem medo e fossem ouvidos com respeito
O conhecimento estivesse ligado à realidade
Houvesse salas com menos alunos e os professores conhecessem melhor os alunos
Todos os alunos fossem tratados com igualdade pelos colegas e professores
Houvesse mais participação
Não se fugisse do ensino mas que houvesse muita alegria, festa e gente bonita

Analisando os resultados apresentados nesta questão, percebe-se que os alunos, com sua experiência e vivência na EAFSJE-MG, são criativos e capazes de vislumbrar uma escola com um ambiente promissor, harmonioso, e agradável de se viver.

Ora, ao se pronunciarem sobre a escola dos seus sonhos, acreditamos que os atores desta pesquisa apontam dados e situações que servem de “termômetro” e que precisam ser melhor analisados e trabalhados no contexto escolar.

Os alunos expõem com clareza a sua concepção de escola ao concebê-la como um espaço de educação e saber e que deve ser fundamentado no amor e no exemplo, com um sistema de educação contextualizado, de forma a atender as reais necessidades do aluno, e não um espaço meramente de vigilância e punição.

O desrespeito na escola, através da indiferença, do excesso de autoridade ou da “briga pelo poder”, como ressaltam os atores, caminha na contramão da cidadania e na contramão dos direitos de todos os que compõem a comunidade escolar. No que concerne aos gestores e à direção em geral, o resultado dessa pesquisa aponta para uma gestão democrática, centrada num modelo de ensino dinâmico e participativo.

No tocante ao dia-a-dia da escola e às relações interpessoais, percebe-se que os atores dessa pesquisa sinalizam para uma escola pautada no respeito, na liberdade, na igualdade, na ética e na moral. Ou seja, a escola deve ser democrática e deve oferecer as condições necessárias para que a educação possa fluir e acontecer.

Quadro 4: Para você, o que é violência?

RESPOSTAS
Qualquer ato ou palavra que atinge o sentimento do próximo, magoando-º
É tudo aquilo que gera constrangimento tanto físico como moral: brigas, homicídios, palavrões, insultos, violência social e moral.
Maltratar fisicamente, psicologicamente, emocionalmente, socialmente, economicamente as pessoas.
Tirar o direito de liberdade das pessoas.
Violência “embutida” em qualquer ato que venha prejudicar o outro, seja em forma de palavras ou não, fazendo o outro infeliz e triste.
Desrespeitar a cultura, classe social e a religião.
Todo e qualquer tipo de perturbação que fere e machuca a pessoa.
É humilhar a outra pessoa.
Violência é arrogância, maneira bruta de mostrar superioridade.
É fazer o outro ficar com auto-estima baixa.
São ações que podem provocar danos, que ferem a dignidade do próximo.
É tudo aquilo que agride alguém, o sistema ou o senso comum.

A concepção sobre violência escolar, a partir dos resultados desta questão, me leva a perguntar: violência de quem e para quem? A pergunta faz sentido, uma vez que há um conceito básico de violência que normalmente todas as pessoas entendem quando se fala sobre ela e que também sofre variações, dependendo do ponto de vista de quem a considera.

Nesta perspectiva, confirma-se aqui o que Velho (1996) diz, “a violência, no seu sentido amplo, tem uma representação particular no imaginário das pessoas e tem, também, sentidos diferentes se ela é vista do ponto de vista da vítima ou do agressor.

Os dados coletados nesta questão, indicam que na percepção dos alunos pesquisados, a prática da violência acontece no dia-a-dia da escola, envolvendo todos.

São também, uma forma de violência, a falta de companheirismo, de amizade, os desrespeitos aos seus direitos e à liberdade sexual, censura à liberdade de expressão e de “pensamentos”, os boatos, e as ameaças porque intimidam e provocam o outro, fazendo gerar sentimento de revide, que facilmente são operacionalizados.

Também não passou despercebida pelos alunos a violência simbólica, enrustida muitas das vezes em discursos justificados e legitimados pela sociedade. Ou, também como é conhecida, a violência sutil.

Esse tipo de violência, que abrange desde a omissão do poder público para com as instituições, até as ações e omissões da própria escola, vem retratar e confirmar que ela sofre violência e por isso mesmo, na sua prática diária, também acaba sendo violenta, ao adotar posturas de violência para com os seus alunos, de uma forma essencialmente camuflada.

Entretanto, em função do resultado apresentado nas questões 1 e 2 do questionário usado para obter informações para a pesquisa, decidi fazer uma investigação em oito turmas, totalizando 228 alunos, adotando o seguinte procedimento: foram relacionadas as cidades da região com mais ou menos o mesmo perfil sócio-econômico e cultural de São João Evangelista. As cidades relacionadas são: Água Boa, Braúnas, Canta Galo, Carmésia, Coluna, Coroaci, Dom Joaquim, Divinolândia de Minas, Frei Lago Negro, Gonzaga, Guanhães, Itamarandiba, José Raydan, Materlândia, Paulistas, Peçanha, Sabinópolis, Santa Maria do Suaçuí, Sardoá, São Sebastião do Maranhão, e Virginópolis.

- Dos alunos investigados, num total de 228 (duzentos e vinte e oito), 88 (oitenta e oito) pertenciam a esses municípios, ou seja, 39%. Desses, 140 (cento e quarenta) alunos não pertenciam a esses municípios, ou seja, 61%, conforme demonstra o gráfico 1.

- Dos 88 (oitenta e oito) alunos pertencentes aos municípios relacionados, 22 (vinte e dois) residiam em zona rural, ou seja, 25% e 66 (sessenta e seis) isto é, 75% moram em zona urbana, conforme demonstram o gráfico 2.

- O gráfico 3 proporciona uma visão geral do percentual de todos os alunos envolvidos na segunda sondagem. Ou seja, dos 228 alunos investigados, 140 (cento e quarenta) isto é, 61% não moram na região; 66 (sessenta e seis) ou seja, 28% mora na região, na zona urbana; e 22 (vinte e dois) isto é, 11% moram na região na zona rural.

Assim sendo, considerando os resultados acima, da segunda pesquisa de investigação, não é difícil perceber que na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, parece configurar a *violência institucionalizada*. Isto é, ela é uma escola que usa da violência, na medida em que através do processo de exclusão prioriza o acesso de alunos de regiões mais distantes e não se preocupa com o acesso de jovens das regiões mais próximas. Além do mais, os resultados da pesquisa comprovam também que, entre os jovens oriundos de regiões mais próximas, um número bem reduzido deles provêm da zona rural.

5.2 – Pesquisa 2

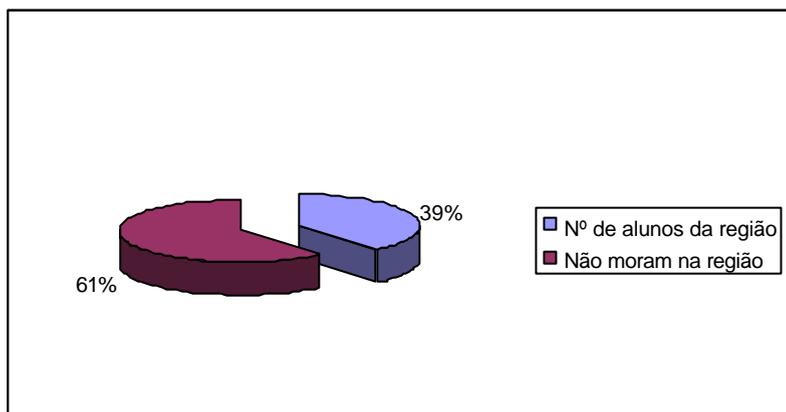


Gráfico 5 – Alunos envolvidos na segunda investigação - 228

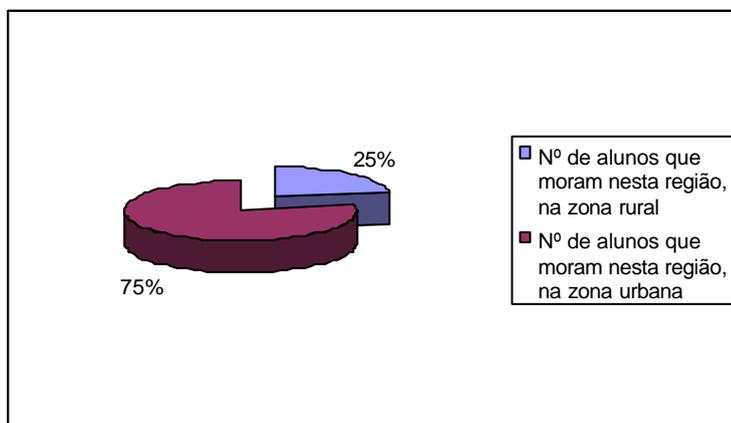


Gráfico 6 - Alunos que moram na área urbana e rural da região

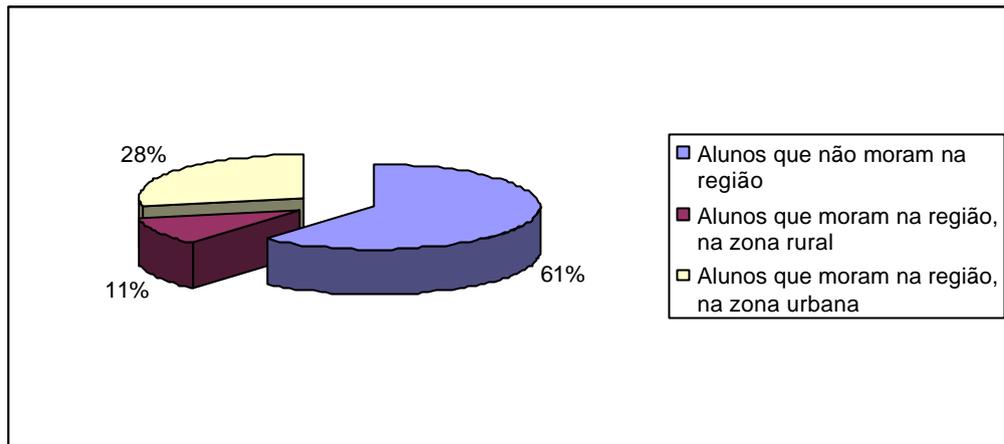


Gráfico 7 -Percentual de alunos que moram na região e alunos que moram na região na zona urbana e rural

Em vista dos resultados apresentados nesta segunda pesquisa, há de se questionar:

- Afinal, a quem a escola quer atender?
- Os critérios usados para seleção desses alunos são os mais indicados?
- Quais são os passos desse processo seletivo?
- De que forma esses alunos são escolhidos?
- Porque a escola não recebe alunos das regiões mais próximas ou, afinal, quem pode ter acesso a ela?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso trilhado para amparar minhas observações e compreensões acerca da Educação Agrícola, Violência Instituída e Exclusão do Jovem do Campo, deparei-me com situações que até então não haviam sido problematizadas no âmbito desta pesquisa.

Para a realização do trabalho, composto de um conjunto de abordagens, nos reportamos à literatura e experiência de autores diversos, pautados no princípio de que o passado deve ser entendido não como algo morto, acabado, mas como algo que pode ser reivindicado, recontado e reescrito. Assim sendo, dentre os pensadores que compuseram o conjunto das minhas reflexões, ressalto o filósofo e pensador Walter Benjamin – através de seu conceito de história. Não poderia ter trilhado esse caminho, observar seus desvios, se não fosse a rota principal dos professores e pesquisadores Maria José Carneiro, José de Souza Martins, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro e José Graziano da Silva.

Percebi, no transcorrer do trabalho, a importância das experiências dos sujeitos, da cultura e da memória no processo de reconstrução das identidades individuais e sociais, bem como o fato de que a verdadeira história é aquela que procede a varredura do passado a contrapelo, ou seja, no sentido contrário daquele trilhado pela história oficial, que nada mais é do que a história das classes dominantes.

No tocante à área da sociologia rural e as ciências sociais,, o campo herda uma tradição marcada pelo estigma de atrasado e sem perspectiva de progresso em relação à realidade do urbano, território característico da modernidade e do progresso. Em nome dessa premissa de atraso, o processo de urbanização do campo apresenta uma visão de que apenas o meio urbano tem importância para o desenvolvimento da sociedade. Assim, o modo de vida e o espaço rural não apresentam relevâncias.

O atraso do campo visto pela perspectiva da urbanização se refere apenas à pequena produção e esta não apresenta uma escala de produção, relevante para o desenvolvimento do país. Portanto, apenas as grandes produções agropecuárias, que geram divisa para a Nação, são as mais assistidas pelo Estado, com políticas e incentivos à modernização de sua base produtiva. Nesse sentido, para primeira classe tem-se a substituição das atividades agropecuárias por ocupações não-agrícolas, enquanto que para a segunda, aplicam-se medidas modernizantes para o setor agrícola, pois estas tendem a proporcionar maior rentabilidade.

Desta forma, não se considera esta transformação no rural como um processo de urbanização do campo, mas sim como um território que está se modificando e adaptando frente às condições impostas pela sociedade. Neste caso, emergem-se as *novas ruralidades*.

No percurso do caminho trilhado, percebi que os responsáveis pela criação de políticas públicas nesse país se comportam de maneira omissa. Na inviabilidade de proporcionar condições dignas de vida no campo e amenizar, dentre outros, o desemprego rural, criam-se formas mais conformistas como a pluriatividade e as ocupações rurais não-agrícolas, como meio de retirar a responsabilidade do Estado com encargos sociais, caso esta população migre para os centros urbanos.

Para Silva (1999), a pluriatividade é colocada para o trabalhador como a única estratégia capaz de garantir sua permanência e reprodução no campo, como se o fracasso ou progresso dependesse apenas dos trabalhadores, retirando do Estado suas obrigações e seu papel diante da sociedade.

Pelo que parece, a pluriatividade é uma estratégia do capital, diante do momento atual, para substituir políticas mais estruturais e não uma forma de busca pelo desenvolvimento no campo.

No que tange a juventude, percebe-se que os estudos relacionados à mesma têm sido objeto de preocupação por estudiosos e pesquisadores de diversas áreas. Contudo, segundo

Carneiro (1995), em se tratando da realidade brasileira, o interesse pelos jovens rurais e seus problemas ainda é bastante recente.

Todavia, não obstante a limitação bibliográfica disponível sobre a *juventude rural*, não é difícil compreender e ressaltar que existem traços comuns e desejos compartilhados entre jovens rurais e urbanos, sem perdermos de vista as suas especificidades e apropriações culturais. Ela não pode ser vista apenas através de uma definição demográfica, pois além dos limites territoriais existe a formação de um novo sujeito social, que sai da invisibilidade para ocupar seu lugar de forma bastante diversificada, assim como é o espaço em que vive.

Pertinente ainda à juventude rural, chamou-nos a atenção neste trabalho, a permanência e sobrevivência da agricultura familiar diante dos desafios da modernidade.

Martins (2001), referindo-se à agricultura familiar, diz que, além da democratização do acesso às novas tecnologias e o desenvolvimento sustentável, está a problemática de se criar perspectivas de melhores condições de vida para jovens agricultores que sempre esperam viver mais e melhor do que seus pais. Trabalhar na cidade e/ou contextos de pluriatividade aparecem como principais alternativas à agricultura. Contudo, a migração para a cidade não significa necessariamente uma ruptura fatal com os valores morais e solidariedade entre os jovens e seus familiares que permaneceram no campo.

Sobre a *educação rural*, pude perceber que a escola do campo historicamente foi tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanha emergenciais e sem continuidade. Seu currículo é inadequado, seu atendimento é precário e o aluno não é visto como alguém que já muito cedo necessita trabalhar.

Através de um olhar mais atento e crítico, pude perceber que a educação rural de um modo geral é descontextualizada e a relação entre educação e produção é praticamente inexistente. Inclusive, a formação dos professores é deficitária e desvinculada da realidade do aluno. É visível a desarticulação entre as políticas que são propostas para o campo. As políticas destinadas ao estímulo à produção, não apresentam um componente educativo, da mesma forma que as voltadas para a educação, não olham as especificidades da vida produtiva.

O processo de formação e informação da escola do meio rural nem sempre está relacionado à produção local. O ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, que por sua vez está voltada para os conteúdos necessários ao processo de urbanização e industrialização. A cidade é apresentada como superior e moderna, por quem quer vencer na vida, uma vez que no rural há pouca chance de progredir. Esta é a ideologia que acabou sendo difundida entre as populações rurais. E, com certeza, é a principal causa da *exclusão do jovem do campo*.

Embora no transcurso da nossa pesquisa tenhamos sido surpreendidos por esse quadro “desolador”, ainda é sensato reconhecer que a educação para a população rural tem acontecido através das ações ditas não formais, através dos Movimentos Sociais, ONGs e pastorais.

Apesar da importância que cada um tem para melhorar a vida no campo, a idéia de articular essas ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável ainda é muito recente, se configurando basicamente após a Constituição de 1988 e também com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Exposta a minha percepção do “cenário rural” até aqui apresentado, empreendi uma busca de conceitos que pudessem esclarecer um consenso sobre o que é violência. Procurei ampliar o entendimento sobre o fenômeno, buscando o referencial teórico que aborda a violência na sua múltipla dimensão. Assim, a zona que estabelece limite entre a violência e a não-violência se torna indefinida.

Enfatizando o que já mencionamos acima, o que se pode concluir nesta pesquisa é que há uma coincidência de pontos de vista do que seja violência entre os alunos. A violência, tal

qual é considerada por eles nesta pesquisa, diz respeito a tudo aquilo que se impõe ao semelhante, causando-lhe danos em sua integridade física, moral, emocional e psicológica.

Também não passou despercebida pelos alunos, o que aliás pude constatar também nas entrevistas, observações e na coleta de dados, a violência simbólica, enrustida muitas das vezes em discursos justificados e legitimados pela sociedade. Reafirmando o que já dissemos no quadro oito, esse tipo de violência, que abrange desde a omissão do poder público para com as instituições, até as ações e omissões da própria escola, vem retratar e confirmar que ela é uma instituição vítima de um processo de violência e, por isso mesmo, talvez de forma imperceptível, usa da violência para com os seus alunos, de uma forma essencialmente camuflada.

Assim sendo, é lamentável que em plena era do discurso da inclusão, a violência instituída continua sendo a principal causa de exclusão escolar, tendo como vítimas aqueles que sempre ficaram às margens, impedidos pelo “sistema”, de ter acesso a uma política educacional transformadora e comprometida com a sua realidade.

Finalizando esse trabalho de pesquisa, impõem-se algumas considerações finais: os resultados apresentados através dos instrumentos de coletas de dados confirmam a existência da violência, tanto física quanto institucionalizada, no campus da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG.

Provavelmente, a causa da evasão escolar ainda nas primeiras séries, sobretudo entre o universo dos alunos oriundos do meio rural, se deve a dificuldade de adaptação e “fragilidade” cultural, econômica e psico-social dos mesmos.

Com relação aos resultados das duas primeiras questões do questionário, sobre o acesso dos jovens à escola, em se tratando da violência na perspectiva da exclusão, ela possibilita o acesso de forma igual tanto para jovens de regiões mais próximas quanto para jovens de regiões mais distantes do Estado.

A exclusão é uma consequência do processo que possibilita o acesso de jovens de regiões mais distantes, com realidades totalmente diferentes.

Pelos resultados apresentados nos gráficos 5, 6, e 7, às p. 48 e 49, da segunda pesquisa, parece configurar na Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG um processo de violência e exclusão institucionalizado.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manoel Correa de. **Abolição e reforma agrária**. São Paulo: Ática, 1987.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel; CALDAT, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**.
- BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Knoop Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. Decreto N° 8.319, de 20 de novembro de 1910.
- _____. Decreto n° 9.613, de 20 de agosto de 1946.
- _____. Decreto-Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- _____. Decreto-Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.
- _____. Decreto-Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Paulo Freire e a pedagogia do diálogo. In: **O Labirinto da educação popular**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMARANO, Ana Amélia e ABRAMOVAY, R. **Êxodo Rural, envelhecimento e masculização no Brasil**. Panorama dos últimos 50 anos. IPEA – Rio de Janeiro: 1997.
- CAMPANHOLA, C; SILVA, José Graziano da. **Diretrizes de Políticas Públicas para o novo rural brasileiro**. Jaguariúna, SP: Embrapa/Meio Ambiente, 2000.
- CARNEIRO, Maria José e MARTINS, Maíra. **Juventude Rural e políticas públicas no Brasil**. Juventude e Sociedade, UFRRJ.
- CARNEIRO, Maria José. **Retratos da Juventude Brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. 1 ed, São Paulo: Editora Fundação Person Abramo, 2005.
- _____. **Mundo Rural e Política**. Rio de Janeiro: ed. Campos, 1999.
- _____. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1998: 53-75;
- _____. **Política Pública e Agricultura Familiar: uma leitura do Pronaf**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro:1997: 70-82.
- _____. **Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero**. Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: 1994: 11-22.

_____. **A pluriatividade na agricultura familiar.** Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: 2002: 176-183.

_____. **Mulher rural nos discursos dos mediadores.** Estudos Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: 1995: 45-57.

CAMPANHOLA, C; SILVA, José Graziano da. **Diretrizes de Políticas Públicas para o novo rural brasileiro.** Jaguariúna, SP: Embrapa/Meio Ambiente, 2000.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre o rural e o urbano.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1995.

CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução nº 1, de 3 de abril de 2003.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DELGADO, G. **Principais resultados sobre a Previdência Rural na região sul do Brasil: Projeto de avaliação socioeconômica da previdência social rural.** Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, p. 80, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** São Paulo: Globo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 19 ed. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir.** Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1977.

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências – Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 38 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Cortez Editora/Editora, Autores Associados, São Paulo, 1986.

FURTADO, Celso. **Análise do modelo brasileiro.** 3 ed, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1972.

GADOTTI, Moacir e colaboradores. **Perspectivas Atuais da Educação.** 1ed. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.**

Revista de Administração de Empresas – V. 35, n.2, Março/Abril – 1995.

HASHIZUME, Maurício. **Conferência por educação do campo é estratégia para agenda de mudança.** www.mst.org.br – Ano III, nº 70 – MST Informe, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB). nº 9.394, Brasília: Ministério da Educação. 1996.

MARTINS, José de Souza. **A Chegada do Estranho.** São Paulo: Hucitec, 1993.

- _____. **Reforma Agrária – o impossível diálogo.** São Paulo: Edusp, 2001.
- _____. **A Sociedade vista do Abismo.** Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002.
- _____. **O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural.** Estudos Sociedade e Agricultura, outubro de 2000.
- _____. **Introdução Crítica à Sociologia Rural.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1986;
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- MEC/SEMTEC, 1994 (Boletim Informativo).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a história da educação no Brasil – 1823-1853). 1º Vol, Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1936.
- MONTEIRO, A. J. J. **Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação.** Caxambu-MG: ANPED/28º R. A., 2005.
- MORAIS, Regis de. **Violência e educação.** Campinas-SP: Papirus Editora, 1995.
- NASCIMENTO, Godoy. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais.** Revista Iberoamericana de Educação.
- NUNES, Clarice. BENJAMIN, Walter: os limites da razão. In: FILHO, L. M. F. **Pensadores Sociais e História da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PERALVA, Angelina. Democracia, violência e modernização por baixo. **Revista Lua Nova.** São Paulo, 1997.
- POMAR, Wladimir. **Reforma Agrária, uma questão controvertida.** Campinas, SP: 1985.
- PORTO, Tânia Maria Esperon. A organização do trabalho na escola: Pedagogia da comunicação. **Presença pedagógica.** V. 6 n° 35. Setembro/outubro, 2000.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro.** 2 ed. Campinas, S. P.: IE Unicamp, 1999.
- _____. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural:** Recife, 2001.
- SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia.** São Paulo: Editora Best Seller, 1999.
- SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e industrialização:** pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Propostas, Conteúdos e Metodologias do Ensino Agrotécnico: Que Interesses Articulam e Reforçam? **Dissertação de Mestrado – Educação-UFF:** Niterói, 1987.
- TRIVIÑOS, A N S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento.** 8 ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. Vol. 14. São Paulo: **Revista estudos avançados**, 2000.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. O Brasil: agricultura familiar ou latifúndio? In: LA MARCHE, H. (Coord.). **Agricultura familiar: comparação internacional – do mito à realidade**. Campinas, SP: ed. UNICAMP, 1998.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In TEDESCO, J. C. (Org) **Agricultura familiar. realidades e perspectivas**. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999.

_____. **Capital Propriedade Fundiária**. Campinas, S. P.: Paz e Terra, 2000.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Estudos Nead, 2005.

ANEXOS

Anexo I - Modelo de Questionário para obter informações para a Pesquisa realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

1) Você acha que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG se preocupa com o acesso de jovens das regiões mais próximas? () Sim () Não

2) Você acha que esta escola prioriza a entrada de estudantes de regiões mais distantes e desenvolvidas do Estado? () Sim () Não

3) Como você pensa que a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG poderia contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e da juventude local?

4) Você já presenciou cenas de violência no interior desta escola? () Sim () Não

5) Se sim, quais? _____

6) Você já presenciou violência de (a):

- a) () estudante para estudante
- b) () professor para professor
- c) () professor para estudante
- d) () estudante para professor
- e) () direção para professor
- f) () professor para direção
- g) () direção para estudante
- h) () estudante para direção
- i) () entre diretores

7) Diga em poucas palavras: Como seria a escola dos seus sonhos?

8) Para você, o que é violência? _____
