

# ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CAMPO DE POSSIBILIDADES E TRAJETÓRIAS DE VIDA: a questão da escolarização dos jovens no interior de Pernambuco

Mauricio Antunes Tavares<sup>1</sup>

49

ESTUDOS - Estudos Universitários

## Introdução

Este artigo trata do entrelaçamento entre trajetórias de vida e campos de possibilidades. Ele traz parte da pesquisa que realizei em um pequeno município do Sertão de Pernambuco<sup>2</sup>, onde mirei as práticas sociais e trocas simbólicas que entrelaçam a vida dos jovens que moram no campo e na cidade, para compreender as interdependências que há entre as trajetórias individuais e os campos de possibilidades, noção tomada de Norbert Elias. Busquei, com isto, revelar as implicações de viver no “rural” ou no “urbano”, no modo de vida e na visão de mundo dos jovens. Neste artigo faço um recorte para examinar as trajetórias escolares dos jovens, procurando situar estas trajetórias individuais face às mudanças sociais que vêm ocorrendo no mundo rural e urbano contemporâneo.

Existe na teoria de Elias uma noção de *campo de possibilidades* que circunscreve as formas de ser e de agir dos indivíduos. No sentido proposto por Elias, um campo de possibilidades não se refere apenas às estruturas sociais do lugar. São as relações sociais que conformam espaços-situações em movimento, maleáveis, que abrem e fecham saídas, conectam e desconectam pessoas e lugares de acordo com as relações de interdependências incessantes entre as pessoas e o mundo que as cercam. Dependendo da forma como se configuram as redes sociais, o lugar onde se vive pode ter suas fronteiras expandidas, ou limitadas às estruturas sociais locais; as oportunidades de trocas materiais e simbólicas podem aumentar ou diminuir, em reação a diferentes formas de configuração das redes sociais.

<sup>1</sup> Dr. Mauricio Antunes Tavares. Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br.

<sup>2</sup> Esse município chama-se Ibimirim, está localizado a 323 km de Recife, no Sertão do Moxotó, e na época tinha cerca de 27 mil habitantes, praticamente a metade vivendo no perímetro urbano (dados do IBGE: Censo 2000 e Contagem Populacional 2007).

As influências que emanam dessas interações sociais ampliam as possibilidades dos indivíduos se diferenciarem entre si (ELIAS 2005a).

Nisto, a perspectiva aberta por Elias traz a possibilidade de considerar como que os indivíduos jovens se diferenciam de seu grupo social, olhando para as redes sociais que os jovens formam, para os lugares que freqüentam, para as influências que recebem de dentro e de fora de sua família, amigos, vizinhos, e para as diferentes formas de relações que os jovens estabelecem, diferentes também em virtude dos aspectos psicossociais de cada um. Os jovens, no anseio por conhecer o mundo e conquistar autonomia, podem expandir as margens ou ocupar os interstícios dos lugares sociais onde vivem e, com isto, reinventar trajetórias dissonantes de seu grupo social. Ou, por outro lado, podem ficar ancorados no lugar social de origem, confirmando os limites que cerceiam a vida das gerações mais velhas.

Diferentemente de Bourdieu, para quem a questão da “juventude” é uma forma de escamotear os conflitos sociais mais “fundamentais”, como os que opõem as classes sociais, ou os que opõem imigrantes e europeus<sup>3</sup>, Elias toma outro rumo, considerando a questão geracional como um problema social de diferenciação entre as gerações – que não apagam os demais conflitos, nem submergem diante deles –, e, simultaneamente, como questão individual, ligada aos anseios e necessidades de diferenciação individuais (ELIAS, 1997). A «necessidade de significação da vida», que Elias atribui à questão das novas gerações, remete-nos a considerar a posição singular do jovem no mundo, em termos objetivos e subjetivos: este se vê diante de um mundo já construído no passado, mas ao mesmo tempo o seu mundo, incorporado pelos processos de socialização. Diante desse mundo ele deve posicionar-se, construir uma visão de mundo própria que o ajude a trilhar os caminhos que precisa para se estabelecer na sociedade.

Esta perspectiva é aberta por Elias quando ele questiona os efeitos que o conceito de socialização produz no entendimento dos processos sociais pela sociologia. O conceito de socialização, afirma Elias, é tomado na sociologia como se tratasse de um processo de mão única – a socialização como a modelagem dos infantes pelos adultos –, e é aí que reside a limita-

---

3 Neste sentido, concordo com a crítica que Charlot faz a Bourdieu, segundo a qual, apesar de negar o sujeito da filosofia clássica – livre e racional –, Bourdieu, no entanto, faz do *habitus* um tipo de “psiquismo de posição”, pensado unicamente a partir da posição social do indivíduo. Se o *habitus* é “incorporação”, ou seja, internalizado, é o exterior que dá inteligibilidade ao interior. Sendo assim, onde está o sujeito? Charlot admite que uma distensão desta posição foi ensaiada por Bourdieu na obra *A Miséria do Mundo*, quando ele admitiu que “as estruturas mentais não são mero reflexo das estruturas sociais”. De um lado, admite a força do desejo interior: “a ilusão é determinada desde o interior a partir das pulsões que impelem a investir-se no objeto”. Porém, de outro lado, enquadra esse desejo, prendendo-o a “um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao desejo”. Assim, para Bourdieu, “o desejo se manifesta somente, em cada campo [...], sob a forma específica que este campo lhe assinala num momento dado do tempo [...]” (BOURDIEU, 2003: 592-3). É por isto que Charlot diz que podemos considerar que cada entrevista individual que figura nessa obra de Bourdieu (*A miséria do mundo*), representa uma posição de um grupo social, e que mesmo aí Bourdieu continua desenvolvendo uma sociologia das posições dos grupos sociais (CHARLOT, 2000: 35-9).

ção desse conceito, o seu “quê” de determinismo social. Elias vai tratar da “ligação entre as experiências e formas de conduta das gerações mais jovens” e o “edifício de regras dos adultos”, partindo dessa crítica ao conceito de socialização. O conceito induz ao erro interpretativo por escamotear as tensões criadoras de novos padrões de pensar e agir, porque esconde o sentido inverso da influência dos novos sobre os mais velhos. É preciso aceitar o fato de que os filhos também socializam os pais, que os mais jovens criam novos comportamentos e novas ideias e semeiam o novo no mundo em que são socializados, diz Elias (1997, p. 242-3). A modificação desse conjunto de regras do mundo adulto pelos mais jovens leva à criação de novas “verdades”, renovam as tradições e produzem deslocamentos nos padrões de comportamento e de pensamento social, processo que também vai influenciar o mundo dos mais velhos.

Dentro desta perspectiva, o estudo de trajetórias individuais interessa à sociologia, não por um suposto caráter exemplar ou de excepcionalidade que se possa atribuir à vida de determinadas pessoas, mas porque ele pode contribuir para o estudo das mudanças sociais, trazendo à tona os efeitos variáveis das mudanças sobre os grupos sociais, demonstrando que as formas de entrelaçamento entre a vida pessoal e o campo de possibilidades do qual cada um participa, podem resultar em variações na composição dos grupos sociais.

### OS JOVENS E AS MUDANÇAS DA RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Quando se fala de juventude, ou de jovens, no Brasil, imagens diversificadas podem emergir, muitas vezes contraditórias entre si. Desde aquelas que vão associar o jovem à violência, até as idealizações da “juventude rebelde”, ou “revolucionária”, ou “transviada”, dependendo de quem as usa e para que as utiliza. Essas imagens emergem de várias fontes – da mídia, dos acadêmicos e especialistas, dos movimentos sociais, dos políticos, das famílias e dos próprios jovens –, conformando conceitos, como o desemprego juvenil, a violência juvenil, a exclusão juvenil, a cultura juvenil.

Essa adjetivação de fenômenos sociais é capturada e distorcida pela indústria da comunicação, que reduz e simplifica questões complexas, ajudando a criar estereótipos sobre alguns grupos sociais considerados como “classe perigosa” pelas elites conservadoras, como é o caso dos jovens que moram nas favelas. Mas quando a indústria da comunicação fala em juventude, a tônica do discurso muda, usando imagens que relaciona a juventude à beleza, à agilidade, à saúde, à criatividade e disposição para aceitar mudanças e enfrentar riscos. A juventude é assim apresentada como estilo de vida, como *ideal de prazer*, e, por isto, como uma “necessidade”, para atrair as pessoas que vivem sob uma *moral do trabalho* sobrevalorizada – é preciso saúde para ser *workaholic* –, e em uma so-

cidade em que antigas formas contratuais, do matrimônio às relações de trabalho, se tornaram menos estáveis e duradouras – é preciso ser aceitar a velocidade e instabilidade das coisas (COSTA, 2004).

Estes dois pólos opostos dos discursos sobre o jovem e a juventude revelam o paradoxo que contamina esse debate no Brasil: a juventude pode ser amada e desejada – transformada em mercadoria adquirida nas academias, farmácias, clínicas, etc. –, enquanto que os jovens podem ser odiados e temidos. Estes últimos, fundamentalmente, são os que vivem nas favelas e periferias das grandes cidades.

Reconhecidamente, a grande maioria dos estudos sobre jovens e juventudes no Brasil versa sobre a parcela desses que vivem nas grandes cidades. São esses que “alimentam” muitas pesquisas, com abordagens variadas de acordo com o viés que os pesquisadores consideram como sendo o melhor ângulo de observação da “questão da juventude”. Algumas focalizam a criminalidade e a delinqüência juvenil, outras, a exclusão social dos jovens em várias dimensões – educacional, cultural, do mercado de trabalho etc. –, e ainda há as que lançam olhares sobre aspectos da socialização, ou sobre as culturas juvenis, estilos de vida etc.

Nos estudos que versam especificamente sobre o “jovem rural”, essas associações negativas entre juventude, criminalidade e violência quase que desaparecem por completo. É como se aos jovens rurais fossem coladas imagens de uma vida rural idílica, por proporcionar maior contato com a natureza: a vida é mais calma, as pessoas mais simples, o ambiente menos competitivo, portanto, imagens contrapostas à vida urbana das grandes cidades. Em contrapartida, nas pesquisas sobre o jovem rural crescem as referências à exclusão social, denunciada pela “invisibilidade” desses jovens para as políticas públicas (DURSTON, 1998).

Porém, na vida real, os “jovens rurais” também sofrem discriminações relacionadas com a sua identificação com as “classes perigosas”, especialmente quando o lugar onde eles moram é conhecido como “Polígono da Maconha”, como acontece com jovens de Ibimirim, onde a pesquisa foi desenvolvida<sup>4</sup>. Assim como os jovens das favelas, eles também podem ser discriminados, temidos, presos, ou mortos.

No entanto, quando os pesquisadores falam em “juventude rural”, ou em “jovem rural”, a quem exatamente eles estão se referindo? Se a referência utilizada for o lugar de moradia, o endereço, como faz o IBGE nas pesquisas demográficas, então “jovem rural” é aquele que vive em sítios, en-

---

4 Nomenclatura pejorativa, criada pelos agentes da segurança pública e corroborada pela mídia, para se referir ao território dos municípios onde se produz maconha, na região do Submédio São Francisco e entorno. Em virtude das estratégias do narcoplantio, de movimentar a produção para burlar as forças de repressão, os limites desse “polígono” são variáveis e, por isto, a cada momento um novo município pode ser considerado como parte desse território de conflito.

quanto que o jovem que mora no perímetro urbano da cidade ou em vilas, independentemente do tamanho, é um “jovem urbano”. Mas, se for para acompanhar as tendências que criticam essa forma de classificação, então, os municípios pequenos – a questão do tamanho também é controversa –, cuja dinâmica econômica estivesse vinculada à produção agrária, poderiam ser classificados como “cidades rurais” e, conseqüentemente, todos os residentes também o seriam.

Porém, as relações entre campo e cidade vêm atravessando transformações profundas com a intensificação das trocas materiais e simbólicas proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico, e isto dificulta ainda mais as tentativas de classificar os espaços sociais, quando as relações sociais que os fazem se alteram. As relações campo-cidade, no Brasil já começaram confusas, ainda final do século 19 e início do 20, quando uma classe de ricos proprietários rurais passaram a viver nas cidades brasileiras reproduzindo modos de vida urbanos do Velho Mundo. Neste sentido, é correta a afirmação de que um estilo de vida “pode se difundir fora da sociedade global em que se originou, desprendido dos fatores que o fizeram nascer – no caso, o processo de industrialização” (QUEIROZ, 1979: 171 ss.). Isto indica que as formas de se perceber e de se vivenciar o espaço social são diferenciadas entre os grupos sociais que coabitam nele. Mas indica também, que em cada lugar há uma oferta de signos e significados diferenciados sobre aquele lugar, e que estas variações significativas não existem em estado puro, mas são influenciadas umas pelas outras, gerando diferentes sínteses, de acordo com as experiências e conhecimentos de cada um dos grupos que coabitam.

O espaço social “em si mesmo”, ou seja, suas estruturas, sua geografia, sua paisagem, não são determinantes únicos das formas de percebê-lo e vivenciá-lo por aqueles que o habitam ou que o conhecem; há que considerar, também, as “diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (TUAN, 1983, p. 9). Até mesmo o sentimento das pessoas em relação à grandeza do espaço vai depender do repertório de espaços conhecidos através da experiência. Para alguém que vive em sítio, a cidade pequena pode representar o espaço da liberdade e a cidade grande a ameaça. Esta percepção pode se chocar com a percepção de um morador da cidade pequena, que pode senti-la como espaço de controle, de restrição da liberdade, resultante do interconhecimento e das formas de controle social sobre os comportamentos individuais. A cidade grande pode ser percebida como espaço de liberdade individual, onde o coletivo exerce formas mais despersonalizadas de controle social sobre as pessoas; mas também pode ser percebida como espaço de aprisionamento, seja por falta de recursos para experimentar os espaços culturais e de lazer da cidade, seja por medo da violência. As pessoas que assim percebem a cidade grande tendem a buscar nas áreas rurais o seu espaço de liberdade, enquanto que alguns outros que moram no rural podem sentir o contrário em relação ao lugar onde moram, Enfim, “O lugar existe em escalas diferentes” (TUAN, 1983, p. 165).

Desta forma, seja na cidade seja no campo, o “lugar” expressa uma hierarquia de valores próprios e diferenciados entre os distintos estratos sociais. Em Ibimirim, as residências dos mais pobres acompanham as margens do Rio Moxotó, no perímetro urbano, e a rodovia que liga Ibimirim a Floresta, ou seja, na parte *baixa* da cidade moram os que estão por baixo na pirâmide social. As vilas que formam o conjunto do Poço da Cruz – Vila Mecânica, Vila do Comércio e Vila do Hospital –, que na época em que abrigavam os trabalhadores do DNOCS expressavam uma hierarquia de profissões, hoje todas elas têm pouco prestígio por ser lugar de moradia de pescadores os quais, na hierarquia local, são menos prestigiados do que os agricultores, pois são mais pobres.

O povoado de Campos, embora tenha a vantagem de estar localizado à margem da rodovia que vai para Arcoverde, é área indígena e sofre com o estereótipo que associa os índios à produção de maconha. O povoado de Puiú, em virtude do seu isolamento, tanto em relação à Ibimirim quanto em relação a outros municípios, não é considerado, pelos jovens entrevistados, como um bom lugar para morar pois é *isolado, distante de tudo, onde só ficam os velhos e quem não tem perspectiva*.

Os povoados de Moxotó e Jeritacó, também são distantes da cidade: ficam a 25 e 35 km de distância de Ibimirim, respectivamente, sendo a maior parte do caminho em estrada de terra. No entanto, ambos têm maior prestígio do que os povoados anteriores, e do que as agrovilas também, seja por serem mais populosos, seja porque guardam as memórias de um passado – do início do séc. 19 até meados do séc. 20 –, em que a vida social local era mais pujante que a de Ibimirim, quando eram, respectivamente, sede do município e de distrito, enquanto Mirim, como Ibimirim era chamada na época, não passava de uma fazenda.

Entre as agrovilas do Perímetro Irrigado, essa hierarquia também está presente. A Agrovila 3, devido ao envolvimento de alguns moradores com o plantio de maconha, é a menos prestigiada. As agrovilas 1 e 4 detêm maior prestígio; a 1 por já estar integrada ao perímetro urbano e a Agrovila 4 por ser a maior de todas, com mais de 300 famílias, e também por estar localizada à margem de uma rodovia asfaltada. As agrovilas 5 e 8 estão em ascensão desde que seus moradores demonstraram maior organização e força política, ao ganharem a eleição para a diretoria da Associação dos Irrigantes – atualmente a responsável pela gestão do projeto de recuperação do perímetro irrigado –, derrotando a gestão anterior constituída, principalmente, por agricultores da Agrovila 4.

Essa hierarquia de lugares é a prova de que no campo também vale o que se constata na cidade: “O endereço faz a diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos” (NOVAES, 2006, p. 106).

O caminho que estou seguindo é o de demonstrar as implicações do lugar sobre o campo de possibilidades de escolhas das pessoas, por um lado, as suas influências na “determinação” da gama de opções de escolhas e, por outro lado, as estratégias com que as pessoas conseguem alargar esse campo para suplantar as limitações do lugar. Tomo esse conceito de campo de possibilidades da obra de Elias para compreender melhor as variações nas trajetórias de vida de jovens filhos de agricultores sertanejos, para entender, por exemplo, os motivos que levam os jovens a continuar ou a desistir de se tornarem agricultores. Para isto é preciso entrelaçar os aspectos relativos ao “modelo de desenvolvimento” de cada configuração social – e de suas subconfigurações –, às formas de socialização e de sociabilidade dos jovens do campo e da cidade, e aos aspectos subjetivos do processo de amadurecimento do ser social, como a busca dos jovens por autonomia; as expectativas que constroem para as suas vidas; os sonhos, os desejos, os gostos, as aptidões.

## AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DO CAMPO E DA CIDADE EM IBIMIRIM

A questão das distâncias entre lugares rurais e a sede do município também pode provocar o retardamento da trajetória escolar em razão da falta de transporte para o deslocamento, como aconteceu com Kelly, jovem moradora do Puiú. Puiú conta apenas com escola que só oferece as primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir da 5ª série, a alternativa é de estudar na cidade. Kelly ingressou na escola com mais de 8 anos de idade, justamente para evitar que ela fosse estudar na cidade antes de completar 12 anos. Ainda assim, sua mãe considerava-a muito nova para enfrentar diariamente uma hora sobre um pau-de-arara para estudar. Ela contou sobre quando repetiu o ano porque o motorista, dono do caminhão, ficou muito tempo sem receber o pagamento pelo transporte e deixou de levar os alunos à escola dois meses antes de terminar o ano letivo; e a escola, sem abrir mão de seus prazos e ritos, reprovou os alunos “faltosos”. Outro ano, para não acontecer o mesmo, os alunos pagavam R\$ 3,00 por dia que utilizavam o transporte para poderem ir à escola. Também contou sobre as noites de frio que passavam no inverno na boléia do caminhão, a esperar que as águas dos rios temporãos baixassem para o caminhão poder passar.

Devido a essas dificuldades, algumas famílias com um pouco mais de recursos mudam-se para a cidade ou para um lugar mais acessível a fim de proporcionar melhores condições para seus filhos estudarem. Este foi o caso das famílias de Joana e de Alice, que deixaram o sítio para morar na Agrovila IV; da família de Nilton, que trocou a casa na Agrovila IV com a casa em que morava o avô, na Agrovila I, junto à cidade, para que ele pudesse freqüentar o Ensino Médio, como também é o caso da família dos irmãos Vando e Evaldo, que deixou o sítio à beira do açude e se mudaram para a cidade quando tiveram que fazer o Ensino Médio.

Márcio também mora muito distante da cidade, no povoado Poço-do-Boi. No entanto, narra orgulhosamente como superou as dificuldades que enfrentou para estudar na cidade, e como se tornou um dos alunos pioneiros no transporte dos estudantes naqueles anos finais da década de 1990:

Eu comecei praticamente logo no início desse transporte de aluno. Aí começou muito cheio, muito cheio mesmo o carro ia. Saía daqui de 5 horas da tarde pra ter aula 6 horas. A gente começou e começou a passar de ano e já começou as coisas a melhorarem, mas assim mesmo sempre pro lado dos alunos era apertado o lugar no carro. A gente passou da F10 que era 14 alunos e passamos pra uma D20. Aí com a D20 passou pra 28 alunos. Andava 28 alunos em cima de uma D20. Era muito cheio, cheio que era gente que andava pendurado. Mas com o passar dos anos a coisa foi começando a melhorar e começamos com uma F4000, um caminhão. E a turma sempre aumentando todo ano, e todo ano aumentando muito mais aqui. E graças a Deus eu não me arrependo não. Porque me esforcei e graças a Deus consegui. Se eu tivesse desistido no meio do caminho tava pior. Aí eu fui trabalhar em Arcoverde. Passei 2 anos trabalhando fora, aí me atrasei um pouco, mas depois recuperei e consegui terminar. (Márcio, 25 anos, agricultor, Poço do Boi, Ensino Médio completo).

No caso de Márcio, é evidente, em sua narrativa, a associação entre o esforço e a recompensa do esforço envidado, com a progressão no sistema escolar. Para Márcio, como também para Nilton, jovens com trajetória escolar bem-sucedida, a migração temporária foi motivo de atraso na escolarização, mas não foi motivo suficientemente forte para que abandonassem os estudos antes de completar o Ensino Médio.

Márcio, assim como Julio, é agricultor, pescador e criador de caprinos e ovinos. Ambos moram muito distante da cidade, mas cada qual teve uma trajetória escolar bem diferente. Márcio e Nilton completaram o Ensino Médio, mas Caio Neto e Julio pararam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. À semelhança de Caio Neto, Nilton também é agricultor irrigante. Ambos têm na cultura da banana a principal fonte de renda, além de milho, feijão e outras culturas também voltadas para o autoconsumo. Ambos moram na Agrovila 1, localizada na zona urbana da cidade. Então, apesar de compartilharem situações sócio-econômicas, culturais e geográficas bem semelhantes, as trajetórias escolares desses quatro jovens apontam para dois sentidos diferentes.

Enfim, esses 4 jovens vivem num contexto sócio-cultural bem semelhante. Até mesmo partilham valores comuns: entre os 4 há o reconhecimento da educação familiar como a que ensina o trabalho, o respeito, a responsabilidade, enfim, valores e comportamentos adequados e dignos segundo uma ética do trabalho de inspiração cristã; há a mesma valorização da família, do trabalho e da terra como valores éticos imprescindíveis à pessoa. O capi-

tal cultural familiar, inclusive no tocante à escolarização dos pais, também os aproxima. No entanto Caio Neto e Júlio repetem as trajetórias escolares de seus pais, enquanto Márcio e Nilton não repetem a mesma trajetória escolar, embora continuem na agricultura. Como explicar essas trajetórias escolares tão diferenciadas em contextos tão parecidos?

Caio e Júlio não expressaram a necessidade de buscar novos conhecimentos para trabalhar na agricultura. Tudo o que aprenderam sobre agricultura teve origem primeiramente no conhecimento transmitido pelo pai ou avô e pela experiência de cada um – *apa-nhando é que se aprende*. Caio e Júlio foram “liberados” pelos pais da obrigação de estudar, cuja escolaridade é baixa, no caso dos pais de Caio, ou nenhuma escolaridade, como os pais de Júlio. Essa liberação veio depois de confirmada a trajetória malsucedida dos filhos na escola, como um reconhecimento de que o filho *não tem cabeça boa para os estudos*, como afirma Caio. E isto não era considerado como um problema pelos jovens, convencidos de que não precisariam ter mais conhecimentos para serem agricultores, ou para trabalharem na construção civil, como Caio, ou ainda como Júlio, cuja opinião sobre o campo é de que *esse é o lugar do fraco mesmo*. Em suas experiências, o saber escolar é secundário.

Em contraste com esses dois, Nilton e Márcio estudaram até completar o Ensino Médio. Nilton migrou para Guarulhos onde trabalhou em uma metalúrgica. Conseguiu esse trabalho porque tinha completado o Ensino Fundamental, senão não conseguiria. Márcio trabalhou na construção civil em Arcoverde, como carpinteiro e pedreiro, mas como autônomo e não empregado. Por conta dos cursos de associativismo que fez, Márcio foi convidado para integrar a diretoria de duas associações de produtores rurais. Márcio, repetidas vezes, utilizou a palavra conhecimento para falar de coisas que vem fazendo, diversificando as atividades. Nilton, que possui um lote no perímetro, desconfia de que a água poderá acabar novamente, o que poderia precipitá-lo, novamente, na aventura da migração. Embora de forma diferenciada, a escolarização ampliou as possibilidades de trabalho e melhorou as condições de suas vidas, tornando-se significativa em sua existência.

Assim, é possível perceber nesses casos a influência das experiências individuais que cada um teve na vida escolar sobre as suas trajetórias escolares. As experiências repetidas de reprovação e evasão marcam negativamente a visão de Caio e Júlio sobre a função e a importância da escolaridade na vida cotidiana. Sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas para prosseguir nos estudos, quando o lugar de moradia é distante da escola e em contextos socioeconômicos que colocam os jovens em situações-limites em que é preciso lutar para “ganhar a vida”, também é necessário levar em conta as dificuldades que se apresentam para permanecer no sistema escolar sem alcançar progressão, o que, muitas vezes, pode transformar a frequência na escola em um exercício torturante de vergonha e frustração.

Felícia Madeira (1997) assinalou a necessidade de rever criticamente as interpretações que relacionam o fracasso escolar exclusivamente à pobreza, ou ao contexto socioeconômico ou, ainda, a fatores culturais, desconsiderando aspectos internos ao sistema educacional. Sua crítica revela que estes estudos pecam por não estabelecer um diálogo com a área educacional e por não rever o significado da relação escola/trabalho na ótica das famílias carentes. Pesquisando as trajetórias escolares nas classes populares, essa pesquisadora chamou a atenção para o fato de que os alunos permaneciam em média 8,5 anos no sistema escolar, para avançar somente até a 4ª série, denunciando aqueles que não tratavam o fenômeno da repetência em suas causalidades internas ao sistema escolar (MADEIRA, 1997, p. 91). Como constatou essa autora, não é pequeno o esforço que as famílias pobres fazem para manter seus filhos estudando, enquanto, no outro lado, o sistema escolar não retribui esse esforço e ainda responsabiliza o próprio aluno ou a família pelo mau resultado do jovem na escola.

Embora haja correlação entre trabalho precoce e escolaridade precária, “um não explica o outro, e também não podem, linearmente, ser tomados um como solução do outro” (FRIGOTTO, 2004, p. 211). E também porque, por outro lado, entre as famílias das classes trabalhadoras, não são poucos os que alcançam uma boa formação escolar mesmo trabalhando.

A experiência escolar negativa pode ser manifestada por uma queixa comum entre muitos jovens: a rotina escolar desinteressante. Muitos depoimentos apontam para a vivência do jovem no sistema escolar como rotina, como obrigação mais do que como aquisição de conhecimento.

Para Valter, que no começo dos estudos teve uma carreira escolar marcada por reprovações, desistências e brigas na escola, estudar era uma forma de *matar o tempo*, numa época em que não havia nada o que fazer na cidade. Depois de muitas idas e vindas, depois de ter vivenciado uma experiência educativa não-escolar, freqüentando um curso de Agente de Desenvolvimento Local, oferecido pela ONG chamada SERTA para jovens agricultores. Através desta experiência Valter começa a entender as razões do seu repúdio à escola, e, entendendo isto, descobre um novo caminho para estudar, desta vez conseguindo estabelecer pontes entre o saber escolar e a vida cotidiana. A escola, que antes era lugar de encontro, passa a ser reconhecida como lugar de construção do conhecimento, ainda que deficiente em suas práticas pedagógicas descoladas da vida.

Valter começou a encontrar as articulações entre o conhecimento e o “saber fazer” da agropecuária, começou a participar mais ativamente das aulas. Antes rotulado como “aluno-problema”, causador de muitas ocorrências de brigas na escola, notas baixas, reprovações e desistências, Valter contraria as expectativas que muitos professores e gestores constroem a partir desse olhar viciado que lê na ficha escolar e, até mesmo na aparência, o “perfil” do aluno, antes mesmo de ter uma relação mais próxima com ele.

Também para Pedro, a escola tornou-se um campo de batalha pelo conhecimento:

... às vezes eu gosto muito de entrar em debate na sala de aula, por causa das experiências que eu já tive no SERTA, naquela formação [...]. Eu sou um pouco crítico também. Gosto muito de criticar, principalmente na escola. Professor que não quer ensinar eu pego no pé. [...] Eu nunca vou ficar como antigamente não. Todo dia a gente adquire um conhecimento, todo dia a pessoa aprende alguma coisa e vai se desenvolvendo. (Pedro, 20 anos, instrutor em cursos de informática, completou o Ensino Médio, mora na cidade).

O conhecimento pelo qual eles batalham não é instrumental, não é conhecimento profissional, voltado ao mercado, não se aprende decorando fórmulas e datas. É um conhecimento para a vida, por isto não está distante da realidade. O que eles demandam é que a química, a biologia, a física e todas as outras áreas do conhecimento expliquem o mundo em que eles vivem e com isto, que ofereçam condições para serem utilizadas por eles, na vida real, fora dos livros, das provas, do vestibular.

Outros jovens entrevistados também buscam conhecimento, mas com outras motivações. Para Kelly, estudar é o caminho para sair do Puiú, “esperando emprego lá na cidade [...] porque aqui, se for ficar aqui, não tem perspectiva de vida”. O estudo é só o primeiro passo. É preciso acionar os parentes e conhecidos que moram em outros lugares para conseguir trabalho, ou pelo menos apoio oferecendo-lhes abrigo durante o período de procura de trabalho. Mas, se a escolarização é encarada como passaporte para sair, a falta de possibilidades reais para realizar esse intento pode gerar uma motivação negativa para o estudo, como essa jovem contou sobre amigas que pararam de estudar, e que justificaram a opção citando os casos de jovens que já terminaram e que vivem ali sem trabalhar. É o mesmo que Tito também expressou sobre jovens de Moxotó, onde ele vive: *“há muita gente lá que eu vejo falar assim que o cara que planta melancia, dá pra o cara sobreviver sem precisar estar se preocupando com estudo nem nada não. (Tito, 17 anos, agricultor, Moxotó, 3ª série Ensino Médio)”*

Assim, tomada sob essa ótica instrumental, de meio para conquistar um fim “maior”, para sair da agricultura, ou para migrar, a educação escolar passa a ser desinteressante, para os jovens que não assumem um projeto de migração ou de profissionalização fora da agricultura. Essa posição é reforçada, involuntariamente, pelos que investem nessa perspectiva de estudar para migrar. Cria-se, desta forma, um (con)senso comum, de que o investimento na escolarização só “compensa” para quem quer sair da agricultura.

Mas em meio à dinâmica de um processo de desenvolvimento, a educação pode ser acionada como diferenciador em qualquer local, reconhecida

como necessária para propiciar vantagens diante de situações de concorrência, como se percebe no discurso da jovem Rosa, de 19 anos, que havia retornado de um período de trabalho em São Paulo:

Quando você trabalha na agricultura nem precisa tanto você ter o estudo completo. Nem por exemplo, se você sair daqui pra Arcoverde, esses lugares assim que não são tão grandes. Mas se é uma empresa, não vai deixar de pegar uma pessoa estudiosa. Ela pode ter a experiência que ela tiver, mas se ela não tiver o estudo, por exemplo, que eu tenho, não vai deixar de pegar eu que tenho estudo pra pegar ela. Por isso que hoje em dia a melhor coisa que um pai dá pra um filho é o estudo. (Rosa, 19 anos, agricultora, Agrovila 1-cidade, 3ª série Ensino Médio).

Percebe-se que, nas narrativas das trajetórias escolares entram em cena diferentes situações e visões sobre a educação e sobre a relação entre a escolarização, o cotidiano e perspectivas de futuro dos jovens que vivem no campo e na cidade, e que estudam, em sua maioria, na cidade. Para uns, a educação escolar deve ser instrumental, voltada para o mercado e, conseqüentemente, toma o status de passaporte para o mundo. Para outros, a educação escolar é pouco significativa, embora sempre considerada importante, mas, na prática, sua importância fica restrita ao acesso à cultura letrada; enquanto que a educação “de casa”, aquela que ensina a viver – trabalhar com dedicação e ajuntar com honestidade –, é o modelo que fornece o conhecimento importante para a vida. E ainda, para outros, a educação escolar é vivenciada como uma das principais vias na construção do conhecimento e na consolidação do reconhecimento de si pela sociedade.

## PARA CONCLUIR

Como uma das principais agências civilizadoras dos indivíduos na sociedade moderna, a escola faz parte do arsenal de possibilidades que essa sociedade oferece para formar os jovens e, simultaneamente, dá-lhes a possibilidade de criarem expectativas de satisfação pessoal. Mas também a escola, ao contribuir para ampliar o conhecimento e as possibilidades de desenvolvimento das capacidades individuais, contribui também para aumentar as possibilidades de frustração das pessoas, quando se confrontam com as situações de trabalho que não aproveitam, nem oferecem possibilidades para que desenvolvam talentos que não forem instrumentais do trabalho (ELIAS, 1994). A forma através da qual a experiência escolar será vivida terá muitas variantes devido a estruturas objetivas, ou condições subjetivas, conforme os casos, mas certamente influenciará os projetos e possibilidades para o futuro de cada um.

As análises desses depoimentos demonstram a insuficiência das explicações sociológicas que relacionam as trajetórias escolares à posição do grupo social – a localização geográfica; a pobreza; a associação entre trabalho e escola; a tradição familiar letrada ou iletrada; as relações de gênero. À distância e à luz de novos estudos sobre a escolarização, especialmente sobre as razões do fracasso e do sucesso escolar nos meios populares, a exemplo dos estudos de Charlot (2000) e de Lahire (2004), que apontam que as explicações sociais baseadas em termos de diferenças de “capital cultural” e de *habitus* familiares, utilizadas na explicação dos fatores que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar, são insuficientes para dar conta da diversidade de situações empíricas.

Essas críticas falam das insuficiências das explicações baseadas na teoria de reprodução social, no entanto, não menosprezam as influências das condições de vida e dos universos simbólicos das famílias sobre as experiências escolares de seus filhos, mas apontam que seus limites são transpostos pela ação dos sujeitos criativos.

Para aqueles que moram distante da cidade, por exemplo, o transporte escolar precário é um dos fatores que interferem na experiência escolar. No entanto, as trajetórias escolares desses jovens mostram que, dentro de um mesmo grupo social, e até mesmo no âmbito de uma família específica, as trajetórias são distintas seja em relação às gerações passadas, seja em relação aos indivíduos da mesma geração. Essas trajetórias mostram jovens que apreenderam as regras da instituição escolar, as formas de estudar e progredir, as formas da relação específica do aluno com o universo escolar – os professores, os livros, as avaliações, os colegas. Enfim, elas mostram exemplos de variações individuais em configurações semelhantes, onde alguns aprenderam uma forma de sair-se bem, enquanto outros vão muito mal. É isto também que mostra a pesquisa de Lahire (2004) sobre o sucesso escolar em “contextos desfavoráveis”.

Os depoimentos dos jovens que resistiram e ainda resistem dentro do sistema escolar também ecoam nos discursos dos que desistiram de estudar: a falta de sentido na aprendizagem de conteúdos que, pela forma como são ensinados, parecem não ter relação com a vida atual; o tédio das longas horas vividas em estruturas sem recursos e avessas à interatividade; o cansaço de quem é obrigado a enfrentar duras condições para poder estudar e não consegue progredir nesse sistema; as frustrações que vêm de constatar que os que estudaram estão por aí “sobrando”, quando se espera que a educação seja uma forma de não “sobrar”. Assim, mesmo nos discursos dos jovens que estão na escola, pode-se perceber o *porquê* de muitos jovens apresentarem baixa escolaridade, suprimindo a falta, nesta pesquisa, de depoimentos mais contundentes desses jovens com baixa escolaridade. Para conhecer o sistema escolar, são os que permanecem na escola que forneceram os elementos para essa análise que fiz.

Este dispositivo metodológico de relacionar trajetórias e campos de possibilidades permitiu-me visualizar entrelaçamentos entre os aspectos relativos ao “modelo de desenvolvimento” daquela configuração social e às formas de socialização e de sociabilidade dos jovens do campo e da cidade, com as questões relacionadas à busca dos jovens por autonomia. Contribuiu para que eu pudesse visualizar melhor os limites e as possibilidades presentes nas estruturas sociais, e compreender as práticas sociais tanto na adesão às tradições passadas, quanto na dissonância, na rebeldia e na renovação destas práticas pelos jovens.

O resultado final alcançado neste movimento interpretativo forma um mosaico de imagens que revelam, por um lado, o alcance e o “peso” da origem social dos jovens, e por outro lado, as dissonâncias, as saídas, as variações nas formas de “manusear” as oportunidades e de forjar trajetórias distintas dentro de um mesmo grupo social, bem como para a variedade de situações do que conhecemos como rural e urbano. Com este procedimento foi possível iluminar os caminhos que influenciam a conformação das trajetórias individuais, a partir da identificação das forças centrífugas que levam à heterogeneidade, demonstrada através de trajetórias dissonantes em relação ao grupo social do qual o jovem faz parte, e as forças centrípetas que tendem à homogeneização na conformação de trajetórias de vida convergentes entre jovens de um mesmo grupo social.

É como a paisagem do Sertão, que num primeiro momento pode parecer monocromática, mas depois, quando se aprende a vê-la, enxerga-se uma infinidade de tons grises e de cores pastéis.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e parti-cipação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004, pp. 75-88.

DURSTON, John. *Juventud rural em Brasil y México: reduciendo la invisibilidad*. Santiago do Chile: CEPAL, 1998. Disponível em: «[www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)». Acesso em: 18/02/2006.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005a.

\_\_\_\_\_. *A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, F.R.(org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, pp. 45-134.

MANNHEIM, K. (1975): "O problema das gerações", em: MANNHEIM, K., *Sociologia do Conhecimento*, vol. II, Lisboa, Ed. Rés.

\_\_\_\_\_. (1982): "O problema sociológico das gerações", em: FORACCHI, M. M. (org.), *Mannheim*, (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 25), São Paulo, Ed. Ática.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T. e QUEDA, O. *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979, pp. 160-176.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

WAIZBORT, Leopoldo. "A vida humana e a maturidade no processo de civilização". *Anuário de Educação 1997/1998*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 59-75.

