

2.2.4. CURRÍCULO E COTIDIANO

Aqui vale retomar a discussão já feita sobre cotidiano, pensando os limites entre trabalho, família e comunidade nos povoados. Como já fora discutido, o trabalho não segue a rotina e o tempo hegemônico ao qual nos acostumamos na cidade. No contexto familiar, quase todos são parentes consangüíneos ou “de consideração”, o que não quer dizer que não existam conflitos. Pelo contrário, onde há uma convivência tão estreita, há pouco espaço para a indiferença nas relações.

A cultura oral é dominante, sendo o principal veículo de comunicação e manutenção dos saberes locais. O alto índice de analfabetismo nos povoados reitera a importância dessa cultura. Penso também no enorme desafio que os professores locais têm para fazer a transição entre as experiências que as crianças trazem da vida extra-escolar e a cultura da escola.

Falo em desafio rememorando as diferentes situações em que via as crianças brincando. Quase sempre via uma correria; meninos e meninas subindo em árvore, brincando de cavalo ou com bois, lutando, jogando bola ou gude.



Figura 18: Jogo de futebol no recreio, Caonge

Pouco se assemelham com meus colegas de infância ou com as crianças da escola particular onde trabalhava, quase sempre brincando de carrinho, montando jogos etc. Não que estas últimas crianças não corressem e que eu não

lutasse, mas é que me parece um salto difícil o de fazer a passagem de atividades corporais intensas, de movimentos tão amplos e de uma exploração extensiva do espaço para um plano mais de representação, de simbolização como é o da leitura e da escrita. Do segurar um boi para segurar um lápis, há um salto imenso.

Como diz Brandão (1999, p.60-61), após o ingresso na escola a criança enfrenta um embate entre:

os princípios do código camponês de conduta, *inculcado* em casa e nos espaços sociais e simbólicos do âmbito direto da família [e] a gramática do saber letrado em seu duplo sentido, como conhecimento técnico da fala e da escrita letrada, e como conhecimento ético das regras de conduta pessoal para além dos limites do mundo camponês.

Quando não há um processo continuado e mais extenso de escolarização, não é difícil que a referência escolar submerja nas referências comunitárias.

Pude perceber, também, que nas escolas rurais dos povoados o processo de alfabetização é longo. Não é à toa que na escola do Caonge existem as turmas de alfa 1 e 2.

Nas primeiras observações que fiz nas duas escolas rurais, achava que se “gastava” tempo demais com a repetição do alfabeto na rotina dos grupos iniciais. Talvez meu olhar estivesse ainda impregnado das experiências numa escola particular, onde há um longo processo de “pré-escolarização” com os jogos pedagógicos, as massinhas e outros tantos materiais, que preparariam “o corpo e o espírito” para receber o código escrito. E aí, olhar o outro pelo que lhe falta, facilmente, ganha relevo.

É fácil ter ansiedade no começo desse contato, imaginar como as coisas “deveriam” ser diante do contraste com minha experiência profissional anterior, onde o tempo era todo preenchido das 7:45 às 11:45h, com grande pluralidade de recursos pedagógicos.

Na rotina escolar, as situações de indisciplina e de conflitos de interesse — comuns a qualquer escola — pareciam acentuadas pela grande diferença de idades no interior da sala, constituindo quase que um “conflito de gerações”.

Nas escolas dos povoados, os equipamentos didáticos disponíveis são bastante restritos: quadro de giz e alguns livros didáticos. Novamente me pergunto: como é adentrar o universo das letras, para quem quase não conhece livros ou

revistas? Na maior parte do tempo o professor tem que dispor da sua voz como principal recurso didático.

Em março de 2005, estive na Escola Cosme e Damião para passar um dia e, mais uma vez, fiquei impressionado com a oralidade de Juvany. Era uma sexta-feira, a escola estava um pouco vazia, alguns estavam “batendo” azeite de dendê para vender no sábado e os poucos presentes saíam e entravam na sala com frequência. Em determinado momento da aula, Juvany comentou que lia um texto sobre a região, escrito por ela mesma. Fiquei pasmo com o interesse com que os alunos ouviam sua narrativa, cheia de entonações, pausas, surpresas. Pelos “ouvidos” os alunos foram “capturados”.

As aulas expositivas de Juvany também têm uma grande importância, não só porque a leitura ainda é difícil para os alunos, até na turma de 3ª e 4ª séries, mas também porque, mesmo para quem sabe ler, existe muito pouco material disponível para fazê-lo. Como sugere Geertz (2001, p.171), “contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros, a nós mesmos e aos outros, é a maneira mais natural e mais precoce de organizarmos nossa experiência e nosso conhecimento”.

Na contramão de um discurso corrente que critica e abdica da aula expositiva, a professora mostra que a exposição e a narração podem ter um grande valor formativo.

No caso do Colégio Eraldo Tinoco, onde os alunos passam a estabelecer uma relação mais próxima entre a formação escolar e seus projetos futuros, o horizonte projetado é limitado. Uma escola “empobrecida” na sua estrutura, na sua carga horária ofertada, no número e na formação dos professores e, conseqüentemente, esvaziada em sentido. Mas nem por isso ela deixa de se reproduzir; como diz Juarez Dayrell (1996, p.159), uma “escola [que] parece se organizar para si mesma, como se a instituição em si tivesse algum sentido”.

Os alunos percebem a distância entre as expectativas criadas em torno da escola e as experiências concretas, de quem vivencia o dia-a-dia da educação no Iguape. Leila, às vésperas de concluir o Ensino Médio, deu o seguinte depoimento, numa reunião do Conselho Quilombola:

Eu tô saindo, tô pra me formar, mas esse 3º ano não é assim como eu tanto esperava. Ah! O 3º ano?! Vou sair ... mas dizer que eu já tô isso, tô aquilo? Vou receber meu certificado, vou sim, mas que precisa de melhora, precisa sim, e a gente não pode tapar o sol com a peneira de

jeito de nenhum. Porque de merenda a gente precisa, mas o que adianta a gente estar de barriga cheia e não aprender nada.

O cotidiano faz com que alunos e professores desacreditem muito que os oito ou doze anos de escolarização garantirão o futuro que desejam. Há um grande “desperdício de experiência”, para usar as palavras de Boaventura Santos (2001, p.8), fruto não apenas da racionalidade excludente da Escola Única, mas também da falta de condições estruturais mínimas. Perde-se na educação pública o potencial de criação e de assegurar realmente a condição de espaço público e democrático, que a educação privada quase sempre carece.

Um projeto de formação de professores, como o sinalizado pela secretaria municipal de educação, será pouco eficiente se prescindir do contato com a realidade local, sem o conhecimento das condições concretas de escolarização. Sacristàn (1996, p.37) salienta que um processo de transformação da:

escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais.

O fato das escolas da região estarem circunscritas num distrito rural demanda um conhecimento mínimo de que existem teorizações, propostas pedagógicas e políticas públicas específicas para a educação para o campo. Nos contatos que mantive com a secretaria municipal de educação e com a direção do colégio estadual, por exemplo, não foi possível identificar propostas que incluíssem estas particularidades.

2.2.5. UMA AUSÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ausência de discussão sobre as especificidades da educação rural em Cachoeira não destoa muito da realidade de boa parte dos municípios. Durante muitos anos a educação do campo foi um apêndice tanto das políticas públicas brasileiras quanto das pesquisas no campo acadêmico. Neste último aspecto, Arroyo (2004, p.8) mostra que existe um relativo “esquecimento” ou silenciamento em

relação ao tema nas pesquisas em educação, pois “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”.

Num levantamento feito em 2004 sobre o estado da arte das pesquisas sobre educação do campo, Damasceno e Beserra (2004) apontam como uma das principais mudanças atuais na educação rural a tendência a uma maior adequação das propostas educacionais ao meio rural, produto, sobretudo, de demandas dos movimentos sociais. Além disso, há um aumento do número de escolas centralizadas, com uma maior concentração de estudantes num mesmo prédio e com possibilidade de extensão do Ensino Fundamental e do Médio. Segundo as autoras, “escolinha isolada e as suas classes multisseriadas, que já foram o retrato mais comum do ensino no meio rural brasileiro, vêm se tornando cada vez mais raras em muitas regiões do país”. Em Santiago, isso ainda é uma realidade nos povoados menores.

No campo político, Bernardo Fernandes (2004) mostra que apesar do Brasil ter sido um país eminentemente agrário e de, até hoje, ter uma parcela significativa da população vivendo no campo, por muitos anos as referências à educação rural, estavam subjugadas ao ensino agrícola, de uma perspectiva técnica²¹. Apenas em 2002 são promulgadas as “Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo” (Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002).

O lugar periférico ocupado pela educação do campo tem raízes no modelo universalizante da escola moderna, que considerava pouco pertinente a discussão da educação de outras tantas “minorias”, além das rurais (negros, indígenas, imigrantes, portadores de necessidades etc.). A escola moderna propagava (e propaga) um ideal de formação, que, sem se declarar urbano ou rural, veiculava os valores hegemônicos da sociedade urbano-industrial.

Segundo Arroyo (2004), nem mesmo propostas educacionais progressistas ou governos democráticos deram à educação do campo um lugar de destaque. Esse processo de exclusão justificou, tanto em termos jurídicos quanto

²¹ Pedro Demo (apud LEITE, 2002, p.86) faz uma distinção entre a questão agrícola, normalmente ligada à produção econômica, instrumentalizadora do campo e focada na hegemonia da cidade, e a questão rural, mais ampla e comprometida ideologicamente num outro sentido, que estaria conectada ao modo de vida e à cultura no campo.

políticos, a elaboração do conceito de “educação do campo”²², como uma proposição política dos movimentos populares e, também, como forma de demarcar um campo teórico.

Na visão de Arroyo, educação do campo é mais do que a escolarização, embora esta seja um direito fundamental e, talvez, hoje, mais importante do que nunca. As lutas pela educação do campo provocam a discussão sobre questões como a relação educação-trabalho e os modelos de desenvolvimento e de sociedade que se deseja para o país.

Problemas crônicos na educação pública tendem a serem amplificados no campo. Tanto Arroyo (2004) quanto Leite (2002) demonstram concordância no que diz respeito às inúmeras deficiências da educação do campo, hoje. Os autores demonstram que há uma grande desvalorização da cultura rural em detrimento de valores urbanos. Com frequência, o debate assume um tom de resistência contra a falsa idéia de substituição da cidade pelo campo, como se um pudesse subsistir sem o outro.

São poucos os municípios que têm uma política específica para a educação rural, e quando o fazem, destinam poucos recursos humanos, financeiros e materiais para o segmento. O clientelismo político muitas vezes determina a escolha dos professores, já que muitos não são concursados. A demissão de Tiago, ex-professor do Engenho da Ponte, tem a ver com essa relação. A qualificação e a remuneração dos professores é outro grave problema, além de muitos terem que assumir funções de merendeira, faxineira e docente.

No Iguape, dois exemplos ilustram bem a situação da educação na zona rural de Cachoeira: no Colégio Eraldo Tinoco — uma escola de Ensino Médio — a maioria dos docentes é formada apenas em magistério; nas escolas dos povoados, os professores chegaram a receber um salário mínimo por dois turnos de trabalho.

A discrepância idade-série é outro evento que ocorre muitas vezes, no interior de uma mesma sala, multisseriada, não exatamente por uma opção pedagógica. Especialmente para os jovens que vivem nos povoados quilombolas, o esforço para estudar começa com a dificuldade de vencer a distância entre suas

²² Segundo Arroyo (2004, p.12), mais do que uma modalidade de educação, a Educação do Campo seria “um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (conseqüentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo”.

comunidades e as escolas, para depois ainda ter que conciliar trabalho e estudo. No campo do currículo é comum a inadequação à realidade local, a pouca estruturação didático-metodológico e a dissonância com a sazonalidade da produção e com os tempos da maré.

Os trabalhos de Arroyo (2004), Leite (2002) e Fernandes (2004) têm um caráter de denúncia sobre a problemática atual da educação rural. Ao cruzar a visão de ambos com as dificuldades que são encontradas nas escolas dos povoados do Iguape, parece que estou vendo uma radiografia. E se tomo radiografia como metáfora, não posso esquecer que ela capta apenas alguns aspectos do que se apresenta de fato: os ossos, a estrutura. Os autores abordam questões fundamentais, sobretudo no que diz respeito às carências, o que de maneira alguma é exagerado, mas insuficiente para compreender todos os sentidos que a educação assume no meio rural.

2.2.6. A RELAÇÃO ESCOLA -TRABALHO

A relação entre educação e trabalho, já introduzida no tópico anterior, é um aspecto central para este estudo. Esta conexão tem especificidades que distinguem as realidades rural e urbana.

No campo, desde cedo, é comum que a criança ou jovem aprenda uma profissão. O conhecimento produzido neste processo formativo tem um forte acento local, além de ser imediatamente aplicável. Quase sempre, o ingresso da criança nas esferas comunitária e econômica se dá simultaneamente, tanto pela educação familiar quanto pela aprendizagem corporativa no trabalho com os pais. A escola moderna, por sua vez, trouxe uma proposta de educação voltada para o futuro e para a produção de um conhecimento universal.

Nas comunidades quilombolas, muitas vezes, o conflito escola-trabalho é de difícil conciliação. Juvany afirma que, no Caonge, ela e suas filhas tentam ser mais flexíveis na organização da rotina escolar, observando:

o horário que ele [o aluno] trabalha, o horário que ele não trabalha para não faltar à aula... é difícil. Semana passada eu falei com um pai, ele não sabe... a mãe ainda aprendeu, tirou a 4ª série comigo. Mas ele

não, bota o filho pra trabalhar e esquece do menino vir pro colégio. Sexta-feira, falei com a secretaria [de educação] , porque eu me aborreci com ele. Ele foi merecedor de receber a bolsa-escola, porque aí têm muitos que não tão recebendo. Ou então, pelo menos mande o menino pra escola, fica acabando as crianças no peso, tem que trabalhar. Mas se o menino trabalha de manhã, porque de tarde não mandar pro colégio. Não veio 2ª, não veio 3ª, não veio 4ª, só veio 5ª. Eu olho o lado de 6ª, que é dia de mariscar, de bater azeite, aí eu olho esse lado, porque as crianças vêm menos pro colégio.

Juvany mostra em seu depoimento que programas como bolsa-escola são importantes para favorecer o processo de escolarização das crianças, mas, também, que o sentido atribuído à educação pelas famílias é decisivo para o crescimento dos alunos.

Na região, um bom número de pessoas ainda não recebe a bolsa-família. Mas, com aqueles que estão recebendo o benefício do programa, Juvany afirma que vai ser mais rigorosa:

Se não vir pro colégio, eu vou dar queixa, porque a secretaria [de educação] já mandou que desse queixa pro juiz pra chamar pra conversar. Aí eu fico metendo medo. Aí ele diz: “Por causa de bolsa-esmola”. Mas essa bolsa-esmola serve até pra quem não tem precisão.

De modo geral, os currículos das escolas rurais têm dificuldade de incorporar os diferentes sentidos que a questão do trabalho pode assumir na infância. Em contextos urbanos, esta questão é ainda mais complexa.

Ariés (1992), no seu clássico “História social da criança e da família”, demonstra que na Europa, durante séculos, a noção de infância era muito vaga ou mesmo inexistente. A criança enquanto “não-categoria” requeria apenas um mínimo de amadurecimento para adentrar e participar das atividades do mundo adulto ligadas ao trabalho, à diversão, à vida íntima. Apenas após a Revolução Francesa os princípios burgueses configuram uma idéia de infância, entendida como uma fase com muitas especificidades e que requer garantias como o direito de brincar, de ser escolarizada e de ser poupada do trabalho.

No entanto, numa sociedade dividida em classes sociais, a relação com o trabalho foi conformada de maneira bastante desigual. O trabalho na infância quase sempre ficou restrito aos grupos sociais mais pobres, que precisavam desta força de trabalho para garantir sua sobrevivência. De modo geral, o trabalho assume o

sentido de “atividade explorada”, em situações com ligações estreitas com a pobreza.

Nas cidades grandes, o trabalho infantil comumente está ligado ao desemprego dos pais, que impele as crianças ao trabalho para complementar a renda familiar ou, em casos extremos, para a vida na rua. No campo, pode-se trabalhar junto aos pais para compor a renda familiar, ou então em atividades que exploram o trabalho infantil, em troca de remunerações insignificantes, como já foram denunciados os trabalhos nas lavouras de cana-de-açúcar, na produção de carvão vegetal, na colheita e processamento de sisal.

São raras as concepções de educação que concebem o trabalho com um outro sentido, que não o de algo negativo. Marx atribui ao trabalho um sentido mais amplo e uma dupla centralidade como “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo.” (FRIGOTTO, 2002, p.13). No caso de se pensar o trabalho como princípio educativo, ele assume tanto a conotação de direito quanto a de dever, já que o trabalho é uma necessidade para a produção e reprodução da vida. Significa, em última instância, o aprender a se relacionar com a natureza e transformá-la.



Figura 19: Brincando na casa de farinha, Engenho da Ponte

Tentar compreender o trabalho na infância com um sentido mais amplo não significa, de forma alguma, a defesa da exploração do trabalho infantil; pelo contrário, pode representar a possibilidade de oferecer à criança a oportunidade de partilhar e apropriar-se das atividades de produção individual e coletiva do mundo em que vive.

É interessante que, na sede do distrito de Santiago, alguns pais se ressentem de terem poupado os filhos do trabalho com a pesca para preservar os estudos, e percebem agora que os filhos “não sabem fazer nada”, nem a escola garantiu um futuro profissional melhor.

Há alguns anos, programas governamentais surgem para amenizar ou erradicar o trabalho infantil como o PETI e o bolsa-escola. São programas que, em certo sentido, têm uma positividade quando conseguem atenuar situações graves de exploração, mas podem ter apenas um sentido compensatório se não vêm acompanhados do enfrentamento das condições política e econômicas que retiram o aluno da escola.

As chamadas Escolas Família Agrícola (EFA), de inspiração francesa e baseadas na chamada pedagogia da alternância, tentam construir uma escola mais sintonizada com as temporalidades de cada comunidade campesina. Instituem em seu projeto o que chamam de tempo-escola e tempo-comunidade, que é a compreensão de que escola e comunidade têm potencialmente aspectos complementares num projeto formativo. Dentro da pedagogia da alternância, o currículo divide-se entre atividades realizadas na sala de aula e atividades realizadas na comunidade (pesquisas, observações, atividades manuais etc.) O MST, por exemplo, incorpora parte destas proposições em seu projeto político-pedagógico.

Os movimentos sociais rurais apostam numa resignificação das relações entre trabalho e educação. Tencionam uma escola que respeite e incorpore o trabalho com a terra e que devolva ao campo um lugar digno para um projeto de desenvolvimento nacional.

No texto preparatório para a “I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo” (FERNANDES, 2004, p.56) estão bem explícitas as demandas curriculares propostas pelas organizações envolvidas, ressaltando a incorporação do movimento concreto do campo, com seus diversos conflitos, a revisão do tempo-

espaço hegemônico nas escolas do campo, a contemplação da relação do trabalho com a terra e atenção ao vínculo entre educação e cultura.

Fica a questão de qual escola e de qual currículo é possível ser forjado para dar conta da relação educação-trabalho, das especificidades do campo, do reconhecimento da cultura local, ao mesmo tempo em que possa conectar-se criticamente às transformações globais.

Retornando às escolas do Iguape, questiono-me novamente sobre quais são as janelas que estas escolas abrem para o mundo exterior às suas comunidades. Num contexto rural como o dos povoados do Caonge e do Engenho da Ponte, a escola, com todas as suas limitações, ainda oferece uma abertura privilegiada para “enxergar” o que existe para além dos limites de Santiago. É o professor quem pode falar das guerras no Iraque, do efeito estufa, de Zumbi dos Palmares, mas também sistematizar e ampliar a experiência cotidiana, oferecendo novos códigos para expressá-la.

Nesse sentido, a instituição escolar pode ser potencialmente um espaço de ampliação do diálogo entre as culturas oral e letrada, entre as realidades locais e o contexto global, entre vida escolar e vida laboral, a fim de conectar-se aos desejos, sonhos e necessidades daqueles que freqüentam a escola.

A concomitância entre trabalho e estudo é uma realidade não apenas para os jovens do Iguape. Dados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”²³ mostram que cerca de 70% dos jovens entre 15 e 24 anos trabalham ou já trabalharam e que o número de desempregados é maior na cidade do que no campo (CARNEIRO, 2005a, p.244). A imagem moderna da juventude, baseada na “expansão da escolaridade e a progressiva retirada da criança e do jovem do mundo do trabalho” (SPOSITO, 2005, p.123) é uma realidade distante no Brasil.

Jovens continuam a apostar na escola como um importante apoio para a construção de projetos futuros, mas vivenciam relações “difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola”²⁴ (SPOSITO, 2005, p.124). A correlação entre aumento do grau de escolaridade e empregabilidade ainda tem

²³ Pesquisa de abrangência nacional realizada em 2003 pelo Projeto Juventude/Instituto Cidadania. O trabalho é um amplo levantamento do perfil do jovem brasileiro de 15 a 24 anos, com 3501 entrevistas e mais de 160 perguntas. Uma das análises do estudo está publicada no livro “Retratos da juventude brasileira”, publicado em 2005, pela Fundação Perseu Abramo.

²⁴ Segundo Branco (2005, p.130) a taxa de desemprego entre jovens chega a ser o dobro do índice do total da população economicamente ativa e três vezes maior se comparado aos adultos.

validade, embora cada vez mais o avanço a níveis mais elevados de formação escolar seja exigido. Nesse caso, existe uma clara desvantagem para o jovem do campo, quando parte para a cidade em busca de emprego.

É num contexto de mistura de fronteiras entre o rural e o urbano, de crise da empregabilidade e de sentido para a escola que os projetos de vida dos jovens do Iguape são construídos.

3. A PESQUISA

3.1. O PROBLEMA DE PESQUISA

O percurso de uma pesquisa costuma ser cheio de barreiras, atalhos, desvios. O tema “projetos de vida” está presente desde as primeiras inspirações para escrever o anteprojeto para a seleção no mestrado. A dúvida que viria depois é se conseguiria transformar um tema em problema de pesquisa; encontrar “aquela pergunta” que pudesse guiar um trabalho de dois anos. Em diversos momentos, me perguntava se realmente poderia estudar “projetos de vida”. Às vezes, o tema parecia algo etéreo demais, outras, achava que meu olhar estava preso aos determinantes históricos e econômicos ou, ainda, sentia que não estava fazendo uma pesquisa em educação.

A escolha deste tema de pesquisa surgiu da inquietação permanente com o futuro do Iguape, que os anos de convivência trouxeram. A interrogação sobre que lugar os modos de vida construídos nos povoados quilombolas teriam no mundo contemporâneo amadureceu na conjuntura de relativo “esquecimento” que a região vive e, especialmente, ao refletir sobre o lugar que os jovens ocupam nesse contexto. Pensar a juventude dos povoados de Santiago do Iguape e seus projetos de vida foi o desafio proposto.

Escola, trabalho, família e cultura são algumas das agências de socialização escolhidas para discutir a relação entre construção de projetos de vida e juventude. A opção por dividir a seção anterior do trabalho nos três eixos: “Um *locus* para pensar minhas implicações — Eu e o Projeto Paraguaçu”, “Um *locus* para pensar o mundo — Santiago do Iguape” e “Um *locus* para pensar a educação — as escolas rurais do Caonge e da Ponte”, contribuiu para que eu pudesse explorar o mais extensivamente possível o contexto em que situo o problema de pesquisa.

Entretanto, mais do que apenas uma contextualização, a discussão dos três eixos serviu, também, para “responder” previamente a algumas questões.

Tentei formular mais algumas perguntas que ajudassem a guiar minhas itinerâncias de pesquisador. Indagava quais seriam os planos de futuro profissional dos jovens. Tinha dúvidas se os jovens desejavam permanecer no local ou, caso contrário, como imaginavam a saída. Ficava intrigado com o grande desafio das pequenas escolas dos povoados para produzir um conhecimento a partir da realidade dos seus alunos, num contexto em que o local parece tão descolado do global. Perguntava: como a experiência de trabalho interfere nas vidas escolar e comunitária? O que os jovens, familiares e professores pensam e esperam da escola? Que lugar a família teria na construção dos projetos? Em que medida seriam individuais ou coletivos?

A partir destas questões, tentei discutir o problema de pesquisa partindo da delimitação dos conceitos de projetos de vida e de juventude, para depois tensioná-los com questões ligadas a escola, trabalho, família e “mundo”.

3.2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE METODOLOGIA

3.2.1. RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS

Após anos de atividade no Iguape, considero relevante aliar à discussão da metodologia da pesquisa que embasa esta dissertação uma reflexão sobre o que foi a práxis metodológica do Projeto Paraguaçu. No item denominado “Um *locus* para pensar minhas implicações”, fora antecipada uma idéia geral sobre os princípios epistemológicos do Projeto Paraguaçu, que podem ser mais bem discutidos agora.

Segundo Serpa,

embora [o Projeto Paraguaçu] seja, em sua concepção, um projeto de extensão, é também de pesquisa, pois oferece subsídios para

reflexões sobre diferenças, sobre modos de vida, que são coisas essenciais para a artefania da educação (2004, p.287).

Nesse sentido, as experiências em Santiago, bem como as dos encontros realizados no espaço da universidade, serviam para tensionar os limites entre os eixos fundantes da universidade (ensino, pesquisa e extensão) na formação tanto de estudantes universitários quanto de membros das comunidades.

Algumas atividades tinham características muito próximas da pesquisa-ação, como fora, por exemplo, o grupo de estudo com professores e estudantes que pretendiam prestar o vestibular para a UFBA. Outras ações se aproximavam mais da etnografia, quando, por exemplo, adotamos a prática cotidiana do registro em vídeo, áudio e foto de diferentes cenas, conversas e atividades conjuntas entre universidade e comunidade. O rico acervo montado sobre a região do Iguape embasou atividades docentes na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, pesquisas de mestrado e doutorado, além de serem devolvidos às comunidades através de exposições e relatórios, ou de produtos como *cd's rom* e vídeos temáticos de curta e média metragem. Parte deste material também tem auxiliado na elaboração de projetos sociais por grupos locais.

No anteprojeto apresentado para a seleção, fora anunciado um trabalho de cunho etnográfico, focalizando as escolas dos povoados quilombolas e seus entornos. No entanto, muitas vezes não foi fácil “perseguir” esta perspectiva de investigação enquanto realizava concomitantemente, nas mesmas localidades, um projeto na área produtiva e uma pesquisa de mestrado. Para uma maior aproximação com o problema de pesquisa proposto — a construção de projetos de vida dos jovens do Iguape —, além de uma maior convivência com as comunidades quilombolas, foram necessários alguns procedimentos mais focais e diretivos, como a realização de alguns encontros com enfoque próximo ao estilo de entrevistas semi-estruturadas.

A experiência foi interessante por possibilitar refletir de forma mais sistemática sobre algumas questões que perpassam a discussão epistemológica dos estudos etnográficos. Temas como dialogicidade, indexalidade, implicação e distanciamento dizem respeito, sobretudo, às relações que pesquisadores e pesquisados estabelecem entre si. Nesse sentido é que o método é antes de tudo uma política, um campo de negociação de sentidos.

Ao trabalhar com esta perspectiva de pesquisa, experimentei o duplo movimento, tão caro aos antropólogos, de tentar criar intimidade com os códigos que me pareciam distantes, e de estranhar hábitos, idéias e falas que foram tornando-se familiares²⁵. Não deixa de ser uma experiência de “autoconhecimento”, na medida em que, com freqüência, exige a avaliação e a explicitação de nossos valores, interesses, limitações e contradições, na produção de conhecimento. Corroborando esta perspectiva, Masini (1991, p.63) afirma que “toda hermenêutica é explícita ou implicitamente compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro”.

A implicação como fundante do método

A noção de implicação é um ponto que perpassou as diferentes etapas e ações do Projeto Paraguaçu, tanto no processo de continuidade da atividade de extensão quanto no “corte” feito para a pesquisa e escrita da dissertação. Ruth Canter Kohn (1986) sugere uma idéia radical de envolvimento com os problemas e objetos de pesquisa, apresentando a idéia de “implicação como modo de produção de conhecimento”. Semelhante à concepção do Projeto Paraguaçu, ela não faz da implicação instrumento (meio), mas sim o próprio modo de produção. Para a autora, pesquisar não seria mais do que uma forma de esclarecimento da “vida que vivemos”; um exercício de colocar à distância, ao lado, ou mais de perto, algo que desejemos conhecer, para que um determinado aspecto possa ser melhor focado. Nessa modalidade de pesquisa, o distanciamento característico criado pela idéia de corte epistemológico “é duplicado por um procedimento inverso. O pesquisador explora a particularidade do seu pertencimento e da sua visão “mergulhando” neles ainda mais, por um esforço de nomear suas características e seus contornos” (KOHN, 1986, p. 3).

²⁵ ver LAPLANTINE (2005, p.182-199).

3.3.3. TENTANDO SER MAIS CLARO: QUAL É A METODOLOGIA, AFINAL?

A metodologia escolhida é marcada pelo hibridismo e, parte dela, pode ser descrita como um trabalho meta-analítico da práxis do Projeto Paraguaçu. Acredito, ainda, que etnopesquisa é o termo mais inclusivo para se pensar os aportes teóricos e metodológicos do projeto de pesquisa. Em sua vertente crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004), a etnopesquisa permite a articulação e o movimento entre descrição e análise crítica, conjugando elementos das teorias críticas, da etnometodologia, da análise institucional e, acrescentaria, da análise transituacional.

A proposta do trabalho foi cruzar experiências de trabalhadores, estudantes, professores e, também, daqueles que nunca entraram na escola, para compreender a teia de significados que os grupos locais constroem em torno dos processos formativos, sem perder de vista a articulação com relações sociais e econômicas mais amplas. Peter McLaren (2000, p.199-200) aponta a ampliação de foco para questões macro-estruturais como um dos desafios de uma etnografia crítica pós-estruturalista, buscando “abordar a representação local de vetores mais amplos de poder e hierarquias sociais”.

Observação, registro e análise são atividades concomitantes e dialógicas, como afirma Macedo (2004, p.202-203):

a prática em etnopesquisa crítica nos mostra que, em realidade, a análise se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num produto de final aberto.

A inspiração etnometodológica é uma outra referência, uma vez que o Projeto Paraguaçu sempre deu atenção aos etnométodos, ou seja, aos métodos interpretativos e comunicativos que as pessoas constroem cotidianamente para os mais diversos fins. Garfinkel (apud COULON, 1995, p.29) chama estas formas cotidianas de avaliar a realidade de “raciocínio sociológico prático”.

Carvalho (2001), inspirada em J. Douglas, utiliza em seu trabalho a concepção de “análise transituacional” para dar conta da tensão entre dimensões locais e globais, da tensão entre macro e micro análise. A autora traz a idéia de que

“o estudo de um lugar, é o estudo do mundo” e que “transcender o situacional significa que nossas constatações, apesar de constituídas a partir de um espaço delimitado, podem/devem ser ampliadas sem generalizações macroanalíticas, para além das fronteiras espaciais do campo territorial de estudo”.

Para fazer estas inter-relações local-global, foi preciso buscar pistas no interior da escola, do cotidiano comunitário e da vida laboral, buscando identificar como esses contextos se interpenetram, para relacioná-los a vetores mais amplos.

Um último aspecto da metodologia da pesquisa foi a incursão pelo acervo do Projeto Paraguaçu, que é composto por materiais de diferentes origens, suportes e idades. Para os materiais já documentados, o trabalho consistiu na escolha dos depoimentos, relatos e imagens mais pertinentes ao objeto de estudo.

4. FALANDO EM PROJETOS DE VIDA

4.1. JUVENTUDE E PROJETOS

Hoje, nos povoados quilombolas, algumas crianças que “conheci” na barriga das mães já estão na escola. Outras, com quem mantive o primeiro contato aos 10 ou 11 anos de idade, já começam a ensaiar a saída para a cidade grande. A discussão sobre projetos de vida incidirá sobretudo sobre estes últimos, que posso chamar de “jovens”.

No entanto, juventude é uma construção social de difícil definição, sendo muitas vezes identificada com adolescência. A idéia de juventude costuma ser vista como um período crítico do ciclo vital, tanto pelas mudanças advindas com a puberdade, na sua fase inicial, quanto pelo processo de construção de identidade em meio a demandas de família, estudo, trabalho etc.

Renato Janine (2004) pontua que a cada dia haveria uma maior tendência à descontinuidade do modelo linear de ciclo vital: infância, juventude, idade adulta, velhice. Na sua visão, no Brasil, temos inúmeros exemplos para relativizar a existência destas “fases”. A juventude pode terminar cedo, como nos casos de exploração precoce do trabalho, mas também recomeçar, através de novas relações, casamentos ou filhos. No estudo “Perfil da juventude brasileira”, opta-se por caracterizar como juventude o grupo de pessoas com idades entre 15 e 24 anos. Há algo de arbitrário neste critério, mas para os objetivos desta investigação, considero válido, incluindo uma margem de alguns anos para mais ou para menos.

Esta fase costuma ser um momento em que perguntas fundamentais do ser/estar no mundo ganham força: “de onde venho? o que devo fazer da minha vida?”. Marília Sposito (2005, p.89) afirma que a juventude tem como singularidade

ser uma fase de busca por autonomia “marcada tanto pela construção de elementos de identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação”.

A juventude é uma construção muito característica dos dois últimos séculos e o processo de escolarização — central para a Modernidade — é um dos grandes edificadores desta “categoria”. Sposito (op.cit.) trabalha com a idéia de que “a escola faz juventude”. No século XX, a noção de juventude ganhou ainda mais consistência, por influência de múltiplas agências como a mídia, a publicidade, a moda, o culto ao corpo etc. Nesse sentido, pode-se afirmar, também, que o mercado passou a “fazer juventude”.

Gaudêncio Frigotto (2004, p.180) sugere que “mais adequado seria, talvez, falar em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social”, do que em juventude, no singular. Pochamann (2004, p.231) também indica uma grande diversidade de modos de vivenciar a condição juvenil, mas que numa sociedade capitalista “tende a ser obscurecida pelo retrato que se constitui geralmente associado à identificação de uma fase dourada”.

Nas sociedades agrárias do passado, o trabalho tinha início precoce na vida da criança, encerrando-se, muitas vezes, apenas no final da vida. O período que chamamos de juventude encontrava-se diluído em meio a atribuições do trabalho. Para Pochmann (2004, p.218), a transição para uma dominância das sociedades urbanas e industriais sobre as rurais veio acompanhada de políticas públicas (restrições ao trabalho infantil, escola pública) que permitiram, inclusive, às classes mais baixas também vivenciarem a condição juvenil.

Existem outras tantas tensões que podem ser evocadas para discutir a complexidade desta fase da vida, indo desde enfoques biopsicológicos, que se centram na “instabilidade presente na transição da fase da adolescência para a adulta” (Pochamann, 2004: 219), até aqueles que priorizam a dimensão sócio-cultural, do jeito de ser jovem, com seus hábitos, linguagens, relacionamentos.

Para Renato J. Ribeiro, juventude seria aquela fase da vida em que:

já se saiu da infância e da dependência, e ainda não se entrou na fase marcada pelas exigências do casamento, da paternidade, da produção, desenha um espaço livre para a busca do próprio caminho e a contestação sistemática do que até hoje funcionou (2004, p.24).

Enquanto que em alguns países, o segmento dos 15 aos 24 anos — aqui identificado como juventude — é apenas uma presença residual em sua população, em Santiago, os jovens são muito numerosos e mereceriam

considerações num estudo sobre a dinâmica local. Antes mesmo de definir que trabalharia com projetos de vida na pesquisa de mestrado, estava claro que gostaria de estudar os jovens do Iguape.

Apesar de haver uma gradativa redução nas taxas de natalidade na região, a atual geração de jovens ainda faz parte de famílias numerosas, algumas com mais de dez filhos. Além disso, é um grupo que já nasceu após o período “áureo” da economia do Iguape, que se deu durante o funcionamento da fábrica de azeite de dendê. A não ser pelos relatos dos mais velhos, a maioria dos jovens não tem muito como comparar de forma precisa o “passado ilustre” com a situação atual.

A juventude é uma fase de grande potencial instituinte, caracterizada pela tensão entre tradição e invenção, como ressalta Renato J. Ribeiro (2004, p.24):

Esses 10 a 20 anos assumem [...] vários sentidos. São fundamentais, para cada um, na sua escolha do rumo a tomar na vida. Dotam-se, assim, de um sentido pedagógico, marcando o tempo em que cada um revê o que recebeu e pode pensar o que pode dar.

Para a socióloga Mary Garcia Castro (2004, p.296):

A capacidade de se encantar, de se rebelar, de lutar por futuros individual e coletivamente, é um dos constructos que caracterizam a juventude, como universal-plural, e que deveria ser enfatizada na busca por enfoques geracionais em política.

No entanto, apesar do Brasil ser considerado um país jovem, com cerca de 35 milhões de indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, ainda são reduzidas as políticas públicas dirigidas para a juventude.

Para Castro (2004), esta escassez de atenção política contribui para o desencanto do jovem em relação ao presente, e atinge não apenas suas condições concretas de sobrevivência, mas também o direito de sonhar. No caso específico do jovem rural brasileiro, além das políticas setoriais serem restritas, há também um grande desconhecimento sobre seu universo sócio-cultural. O interesse pelo tema é recente, mesmo na academia. As pesquisas na área freqüentemente se reduzem à questão do jovem rural como membro do grupo familiar de trabalho (aprendizagem, divisão do trabalho, etc), sem ressaltar outras especificidades desta fase da vida.

Num contexto rural, especificamente, a idéia de juventude põe em xeque o estereótipo “baseado em uma visão urbana [...] sustentada na percepção da existência de um espaço cultural propriamente juvenil e do adiamento das responsabilidades adultas”, segundo Maria José Carneiro (2005a, p.244).

Entre os jovens brasileiros, e, mais acentuadamente, entre aqueles que vivem na zona rural, o trabalho e o estudo mantêm uma relação tensa. No campo, muitas vezes, 15 anos é uma idade limite para que o trabalho se torne condição de sobrevivência e, com frequência, a vida escolar termina prejudicada. Para a autora, no campo, muitas vezes, “parece legítimo supor que sua juventude terminou antes de começar” (CARNEIRO, 2005a, p.244).

Muitas das mudanças contemporâneas ocorridas no campo afetam diretamente os jovens. As constantes aproximações entre o rural e o urbano amplificam as tensões entre as perspectivas de trabalho na agricultura e os desejos e necessidades surgidos do “contato” com outros estilos de vida, objetos de consumo.

Nos povoados quilombolas do Iguape, seria interessante retomar esta discussão algum tempo depois da recente implantação da energia elétrica. O último natal certamente foi diferente dos demais. Cartões de crédito, prestação, celular são palavras que passaram a fazer parte mais diretamente da vida dos moradores.

Por mais que a vida metropolitana seja caracterizada pela grande heterogeneidade de experiências e pela fragmentação e diferenciação de papéis, a cada dia a distância espacial ou cultural entre cidade e campo pode ser mais enganosa, ou no mínimo confusa. Neste contexto complexo pretendo discutir a noção de projetos de vida.

4.1.1. PROJETO: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

A expressão “projeto de vida” contém dois substantivos que sugerem uma intensa relação com o tempo. *Projeto* é uma palavra de uso cotidiano, que, de modo geral, se relaciona a algum tipo de esboço, plano ou intenção. *Vida*, remete aos acontecimentos transcorridos entre o nascimento e a morte, incluindo aí, os dramas, decepções, escolhas, arrependimentos.

Minkowski (apud QUELUZ, 1995, p.87) afirma que “a experiência da vivência do tempo constitui a base da nossa existência”. Nesse sentido, projeto de

vida se refere a algum tipo de projeção futura, que quando diretamente relacionada a pessoas ou grupos remete a uma idéia mais ou menos elaborada de biografia.

Apesar de aparentemente óbvia, esta explicitação é importante para que se possa elaborar um conceito para *projeto de vida*, que, resguardando o seu sentido existencial, não pareça desconectado do meio social em que é construído. As opções individuais são balizadas por uma “agenda de opções” (conjunto de alternativas disponíveis) e por um “código de escolha” (regras que definem a base das escolhas) que todo grupo social oferece.

O conceito de projeto de vida escolhido para este trabalho é inspirado, sobretudo, no trabalho de Gilberto Velho (2004). Na visão do autor, o projeto não é um mero recorte de um contexto social maior, nem uma escolha no vazio, mas “uma forma de manipular e dar direção a conjuntos de símbolos existentes em uma cultura” (VELHO, 2004, p.108).

Para o autor, em vez de trabalhar com determinismos ou idéias de livre-arbítrio total na ação social, é preferível uma noção de “campo de possibilidades”, sustentada, justamente, pelo conceito de projeto, que busca “dar conta da margem relativa de escolha que indivíduos e grupos têm em determinado momento histórico de uma sociedade” (VELHO, 2004, p.107).

Este conceito permite intermediar as relações de influência recíproca entre o contexto macro e as ações dos indivíduos, afastando-se de qualquer determinismo individual ou social. Na abordagem proposta por Schutz, inspirador do trabalho de Gilberto Velho (2004, p.107), uma escolha individual não é vista apenas como uma categoria residual de teorias sociológicas, “mas sim como elemento decisivo para a compreensão de processos globais de transformação da sociedade”.

Dentre as múltiplas dimensões de um projeto, Velho ressalta o seu caráter consciente, que o diferencia de determinados processos inconscientes de condicionamento de nossas condutas. O que não significa que seja um processo puramente subjetivo.

Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes (VELHO, 2004, p.27).

O seu caráter cultural estabelece que ele faça sentido “num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado” (VELHO, 2004, p.27), exigindo uma permanente capacidade de mudar, além de envolver algum grau de

planejamento e cálculo em termos de riscos e perdas, tanto em termos individuais quanto grupais.

Nas sociedades complexas contemporâneas, as pessoas são cada vez mais expostas a experiências plurais, conflitantes e desestabilizadoras de tradições. Velho (2004, p.26) sustenta que não existe “um projeto individual ‘puro’, sem referência ao outro ou ao social”.

Nas comunidades quilombolas do Iguape, até recentemente, a pouca diferenciação em termos de divisão do trabalho, o escasso acesso à cultura midiática e a importância da família na reprodução social, produziam modos de vida, muitas vezes, bastante distantes em relação aos códigos culturais e sociais hegemônicos. Hoje, o conflito entre as referências do grupo cultural de origem e a ampliação do contato com valores exteriores se acentua para os jovens do Iguape.

A partir dessas observações, pergunto qual o peso da individualidade em comunidades de menor diferenciação social e com fortes laços culturais e familiares, como são as quilombolas?

Velho (2004, p.32) aponta uma direção interessante para a busca de respostas, ao ressaltar que:

quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quando menos fechada for a sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular.

Para aprofundar a discussão da tensão entre individualidade e referências coletiva na elaboração dos projetos, proponho um “passeio” por grandes agências socializadoras como a escola, a família e o trabalho, com as quais cada indivíduo estabelece relações singulares.

4.2. ESCOLA E PROJETO

A escolarização é uma variável fundamental para pensar a construção de um projeto de vida. Como já fora assinalado (ver seção 2.2.2.) na modernidade, a escola tornou-se uma instituição central para a realização do modelo de sociedade

que se anunciava, fundada na noção de indivíduo. A escolarização teria o papel de fazer a transição entre o privado e o público — a família e a sociedade —, que culminaria com o ingresso no mundo do trabalho.

A expansão da educação formal se deu de forma crescente e desigual entre diferentes países, regiões, municípios, contextos urbanos e rurais. No Brasil, não obstante o avanço no acesso à educação nas últimas décadas, não se pode perder de vista que essa expansão de oportunidades se deu num período de “forte crise social econômica, que estagnou o crescimento, acentuou as desigualdades e fez aumentar os índices de desemprego” (SPOSITO, 2005, p.96). Ocorreram também mudanças nas formas de financiamento da educação, nos currículos, nos mecanismos de correção de evasão e de desnível idade-série, que não foram acompanhadas por um aumento proporcional na destinação de recursos financeiros. Com isso, a questão da qualidade se tornou bastante problemática.

Juarez Dayrrel (1996, p.143-144) sustenta que:

Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo [...], sempre no contexto do campo educativo ou de um "campo de possibilidades" [...] que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro.

Para compreender os nexos entre projeto de vida e escolarização, muitas são as dimensões da experiência escolar a serem levadas em conta: a qualidade do ensino, o número de anos na escola, a valorização desta pela família, os interesses do estudante, etc.

Apesar das queixas em relação à qualidade do ensino, a grande maioria dos jovens não deixa de valorizar e ver na escola um veículo importante para a melhoria de qualidade de vida, mesmo que “a escolaridade não se afigure mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações” (SPOSITO, 2005, p. 90). Apesar da força de agências sociais que fabricam um ideal de juventude, sobretudo ligado ao corpo e ao consumo, a autora sustenta que, hoje, viveríamos o início de um processo de *desinstitucionalização* da condição juvenil, resultante de uma crise em instituições tradicionais para a transmissão da cultura adulta (escola e família), que não operariam na ordenação da sociedade com a mesma eficácia do passado.

No campo, o jovem e suas famílias vêem a educação “como meio de acesso a uma ocupação mais bem-remunerada e menos penosa que a agricultura” (CARNEIRO, 2005a, p.248). No entanto, há um contraste entre esta expectativa e a constatação da precariedade da educação oferecida aos jovens.

Um dado interessante do estudo “Perfil da Juventude Brasileira” é que, apesar dos assuntos que mais interessam ao jovem brasileiro (urbano ou rural) serem educação, emprego, cultura e lazer, o trabalho aparece com maior destaque entre aqueles que vivem no campo.

As reuniões freqüentes do Conselho Quilombola, a participação em eventos fora do Iguape e os cursos oferecidos pelo projeto da Fundipesca — o de apicultura é um exemplo — têm provocado nos analfabetos ou naqueles que abandonaram a escola precocemente, uma busca pela educação formal. Algumas pessoas, há algum tempo, têm manifestado o desejo de voltar a estudar. Em abril de 2005, eles procuraram Juvany:

Tem uma turma aí querendo estudar. O pessoal, agora, com esse negócio das abelhas, dos quilombolas, estão querendo estudar. Quem não aproveitou ... muitos que já sabem alguma coisa, tá querendo se desdobrar agora, pra lerem melhor, tudo. Queriam até pagar Juci pra dar aula? [...] Uns mesmo, receberam o livro da abelha e não sabem ler. Tem umas meninas que largaram na 3ª série, e agora que tão vendo aí, com o trabalho do Conselho, a necessidade. Nas reuniões perguntam: “quem pode ser a secretária? Não pode ser fulano porque tá na 3ª série, tem que ser fulano porque se formou”. Então tá vendo a necessidade. Teve muitos que disseram que se tivesse carro pra Santiago, ia estudar de noite, terminar o ginásio.

Recordo-me da ocasião em que o Projeto Paraguaçu levou produtores de dendê do Iguape para um intercâmbio com agricultores de Camamu. Em determinado momento do encontro, foram entregues cartilhas, modelos de projetos e estatutos e o silêncio predominou, inclusive em um dos mais participativos moradores do Dendê. Apenas algum tempo depois, descobri que dos cinco presentes, apenas três sabiam ler.

A demanda por escolarização dos adultos fez com que desde setembro passado, pelo menos no Caonge, fosse implantada uma turma do “AJA Bahia”, um programa de educação de jovens e adultos que atende moradores das redondezas, no horário de 17 às 19h. Nico, morador do povoado do Dendê, associado da

cooperativa de criadores de ostra e um dos membros atuantes do Conselho Quilombola, é um dos adultos que voltaram a estudar. Em diversas oportunidades que pude conviver com Nico, pude perceber o contraste da clareza de suas idéias e a sua postura de retraimento em reuniões maiores, que envolviam questões burocráticas, muitas vezes permeadas pelo código escrito. Numa conversa, Nico falou do quanto tem valorizado a educação, hoje; não só a sua, mas a dos seus filhos também.

Na região do Iguape, a valorização do estudo entre os mais jovens aparece muitas vezes ligada ao projeto de conseguir um emprego futuro, que é praticamente sinônimo de deixar as atividades agrícolas ou de pesca da região.

A diluição crescente de fronteiras mais rígidas entre o campo e a cidade tem trazido para o jovem que vive nas áreas rurais um contato com valores que “estimulam a formulação de projetos individuais voltados para o objetivo de melhorar de vida” (CARNEIRO, 2005a, p.251). Estes projetos são alimentados pelo surgimento de novas necessidades e, às vezes, entram em tensão com os padrões mais antigos de reprodução social, que permitiam a expansão e a manutenção da família sem que os filhos precisassem migrar.

Para os jovens que estão nas séries iniciais do “ginásio”, a escola representa idealmente uma porta de saída do Iguape em busca de um trabalho. No entanto, devido à baixa qualidade da educação ofertada, os estudantes do Iguape tem percebido que o término do Ensino Médio não representa exatamente um marco da possibilidade de ter um trabalho mais qualificado e bem remunerado. Leila, concluinte do 3º ano, tece suas críticas à educação que vem recebendo:

Eu tô me formando, mas não posso dizer que vou fazer uma festa e vou pro vestibular. Porque se eu for lá pro vestibular, eu posso até assim, se eu fizer um curso, posso até chegar de maneira a passar, mas não por causa do colégio [...] Que adianta a gente chegar lá na frente, e as pessoas dizerem “ ela é 3º ano, ela cursou, o prefeito botou o 3º ano lá no Iguape” e quando chega numa cidade, quando vai fazer teste, as pessoas dizem: “Oxi! Nem parece 5ª série”.

Sposito (2005) lembra que os jovens de hoje desconfiam, ou melhor, sabem que a escola não é mais a chave mágica para o emprego. Os jovens do campo reconhecem, também, que “o capital cultural e social” que adquirem pode ser um fator de desvantagem na luta pelo trabalho e por níveis mais elevados de escolaridade, fora de seu contexto de origem.

Agda, 23 anos, moradora do Calembá, concluiu o 2º ano do Ensino Médio em 2005. Pretende sair do Iguape, nem que seja para inicialmente trabalhar em “casa de família”: *“Eu quero fazer um curso de enfermagem, fazer faculdade pra ter o diploma na mão pra ser médica”*. No entanto, reconhece os limites da formação recebida:

O 2º grau está péssimo. Porque a experiência que dá pra gente é pouca mesmo. Tem que ir pra Cachoeira mesmo, fazer o 3º ano lá.

Numa conversa coletiva com os jovens: Balbino, 23 anos, morador do Calembá; Edicarlos, 20 anos, morador do Dendê; Valnei, 20 anos, morador da Opalma; e Anderson, 20 anos, morador do Caonge, apenas o último disse claramente que pretende permanecer em sua comunidade.

Anderson concluiu o 3º ano em 2005 e é filho da professora Juvany. Já estudou em Salvador, por dois anos, e em Cachoeira. Diz que até teria voltado a Salvador para concluir os estudos, pois a qualidade é melhor, mas que não gostaria de morar lá novamente. Ele foi para a capital fazer teste no time de futebol do Vitória, mas não foi bem sucedido. Hoje, trabalha ajudando o pai, na roça e na mariscagem, e diz que gosta mesmo de ser vaqueiro, de cuidar de animais e pretende continuar morando no Caonge.

Quando conversei com Juvany sobre as expectativas futuras dos jovens, ela afirmou que:

Tem muitos que tem [desejo de sair do Iguape], mas tem muitos que não. Tem muitos que tem e que vai pela necessidade de trabalho, só a necessidade de trabalho que faz eles sair daqui. Porque tem muitos terminando de estudar e tão continuando por aqui. Porque eles vêem, não tem como fazer uma faculdade, não tem onde morar lá ... outros tão aí olhando um jeito de vida, aí preferem ficar. Outros vão pra lá ver se consegue trabalho, muitos dizem que se a situação tá ruim pra quem é de lá, imagine pra mim que vou chegar. Os meus [filhos] mesmo não fazem um pingão de questão de ir pra Salvador.

As condições econômicas, as fronteiras e as experiências com diferentes contextos urbanos são alguns fatores que contribuem para a configuração do quadro de expectativas dos jovens em relação ao futuro. Pelos depoimentos, pude perceber que o dilema entre “permanecer ou sair” do Iguape não parece dividir tanto as pessoas em grupos distintos, mas sim, reproduzir este conflito dentro de cada um.

Juvany, que tem uma vivência urbana e tem filhos e irmãos em Salvador, consegue relativizar a idéia de que a vida na cidade grande é melhor. Seu filho, Anderson, de certa forma, confirma esta possibilidade de relativização, pois mesmo sendo filho de professora e tendo uma parcela significativa da família vivendo em Salvador — o que significa ter estrutura e apoio para lá se instalar —, rejeita esta hipótese. Sua mãe respeita sua escolha e faz até *mea culpa*, por ter insistido em mandá-lo para a capital:

Olhe, eu fiz uma burrada. Como tava com problema de transporte aqui, eu mandei Anderson e Adriana pra Salvador. Anderson, perdeu dois anos, poderia ter concluído [...] Aí ele me disse: “o culpado de tudo isso é a senhora” [...] Pra você ver, Anderson, em Salvador, não vestia roupa, não saía, não calçava sapatos, as roupas que levou voltou do mesmo jeito. Quando ele vinha pra cá, vinha com os dentes aqui. Pra você ver, Anderson tem um medo de polícia, de ladrão, que você não imagina. Ele não se dá. Ele só vai pra Salvador fim de semana, ou pra ir na praia e voltar. Carnaval, não chame ele que ele não vai. Ele diz “rapaz, quando vejo aquele povo tomando murro na caixa dos peito da polícia”, ele diz “meus peito não foi feito pra isso nada”. Com isso, ele perdeu dois anos.

Uma outra filha de Juvany, Jucilene, é professora no Caonge. Numa das andanças pelos povoados, encontrei Juci e seu pai, Raimundo, indo mariscar. Ele falou: *“esta daqui é professora, é dançarina, é pescadora, é representante no Conselho”*, mostrando que na família não existem maiores conflitos entre funções tão distintas e de *status* sociais tão desiguais.

Carneiro (2005a) aponta para a diversidade de perspectivas que os jovens têm em relação à permanência no campo, referindo-se a dois estudos de resultados bem distintos. Segundo a primeira pesquisa, realizada no interior do Rio de Janeiro, mais de 70% dos jovens demonstram interesse em não permanecer como agricultores, enquanto que no segundo estudo, feito no oeste catarinense, mais de 2/3 dos homens pretendem permanecer na atividade agrícola, contra 1/3 das mulheres.

A autora mostra que, comparativamente, as mulheres são mais motivadas a migrar, pois não têm uma “posição socialmente reconhecida e valorizada [...] dentro do estabelecimento familiar agrícola” (CARNEIRO, 2005a, p.255). São raras as que são proprietárias de terra ou que têm um papel de maior destaque na divisão do trabalho no campo. No caso específico do Iguape, existe

também a hierarquia entre pescadores e marisqueiras. Além de Agda, que pretende fazer um curso de enfermagem, sua colega diz: *“pretendo sair daqui, procurar um trabalho, porque aqui não tem”*.

Existe inquestionavelmente um aumento do nível de escolaridade dos jovens em relação aos seus pais. No entanto, em contextos rurais, quando o jovem precisa contribuir de forma intensa para a composição da renda familiar forma-se um “gargalo”, que faz com que muitos não atinjam, sequer, as séries finais do Ensino Fundamental. No Iguape, nas famílias menos numerosas ou com muitas crianças, desde muito cedo o jovem contribui para a sobrevivência familiar.

Não existe um único determinante para a permanência na escola ou para o sucesso escolar: a importância que os pais dão ao estudo, a distância entre o lar e a escola, o acesso a objetos e símbolos da cultura letrada são elementos que influenciam diretamente o acesso e a continuidade dos estudos.

Além de haver um problema crônico de qualidade da educação pública no campo, Velho (2004) mostra que, também nas classes mais pobres das cidades, o jovem não costuma contar com os mesmos recursos e apoios recebidos pelo jovem de classe média. Não se trata aqui apenas de suporte material, mas também do lugar que a família burguesa atribui à educação. Diferente das classes mais abastadas, em que o mau desempenho escolar dos filhos passa a ser uma ameaça ao projeto de ascensão ou ao menos de reprodução do *status quo*, nas classes mais baixas isso pode ser menos importante do que poder dispor de imediato da mão-de-obra do jovem para a manutenção do grupo familiar.

Poderia dizer que a leitura feita por Velho a partir de contextos urbanos também ressoa na realidade rural. Uma variável como classe social encontra-se mais diluída numa realidade mais homogênea, em termos de renda, como é o caso dos povoados quilombolas, mas desigualdades econômicas não deixam de existir e contribuem para a configuração de outras diferenças. A relação que um determinado grupo familiar estabelece com a escola pode ser muito distinta daquela que o seu vizinho mantém. A questão não é negar o valor do conceito de classe social, mas sim mostrar que a questão econômica deve ser contextualizada, mesmo num ambiente de pouca diferenciação econômica.

Hoje, a relação entre juventude, trabalho e escola torna-se cada dia mais complexa. Na visão de Sposito (2005), para muitos adolescentes a juventude se

encerra com a conclusão da escola, ou seja, deixam de vivenciar a potencialidade do estar junto que a escola traz, de fazer planos conjuntos, de trocar experiências em torno da relação escola-trabalho. Muitas vezes, quando acaba a escola, muitos jovens se retraem da vida pública pelas demandas do trabalho ou pela carência de espaços públicos, como acontece nas grandes cidades.

Hoje, a escolaridade passa a ser um problema mais significativo em contextos rurais do que foi no passado. Abramovay (2001) levanta o problema da sucessão familiar, uma vez que, com frequência, quem permanece no campo são os jovens de menor escolaridade. Mesmo no contexto de agricultura familiar, atualmente, ser alfabetizado é um elemento fundamental para que os trabalhadores do campo possam se firmar como produtores, uma vez que isso exige contato com bancos, financiadores, participação associativa, luta por direitos etc.

Aqui começamos a traçar mais de perto as relações entre projeto, educação e trabalho.

4.3. TRABALHO E PROJETO

Claus Offe é um autor conhecido na última década por debater o declínio da centralidade do trabalho na organização social. Na sua visão, o trabalho passaria a ser objetivamente disforme e subjetivamente periférico. No entanto, há de se levar em conta que a discussão feita pelo autor se dá especificamente na Europa, o que produz alguns limites para leituras em outras conjunturas.

Sposito (2005) problematiza esta posição de Offe, apontando que, hoje, curiosamente, na ausência do trabalho, este tem retomado a sua centralidade. A autora afirma que nas classes A e B, a preocupação maior do jovem é com a educação, enquanto que nas classes D e E, a inquietação é com o trabalho. Mary G. Castro (2004, p.296) sustenta que, nas classes mais baixas, é mais fácil que diante de uma “oportunidade de trabalho, o estudo [seja] abandonado mesmo que seja um trabalho de ganhos imediatos, mas sem perspectivas a longo prazo”.

O trabalho, para o jovem, tem uma pluralidade de sentidos. Nadya Guimarães (2005) considera que o trabalho é uma preocupação central no

imaginário do jovem brasileiro e trabalha com três representações fundamentais: valor, necessidade e direito. As duas primeiras parecem as mais interessantes para pensar o caso de Santiago.

Na primeira representação do trabalho, visto essencialmente como um “valor”, os jovens compreendem a atividade de trabalho como aquilo que o distingue dos demais positiva ou negativamente. A pesca no Iguape é um bom exemplo para se pensar o trabalho como valor. Muitos jovens da região rejeitam as alternativas mais tradicionais de futuro que são oferecidas: ser pescador ou ser agricultor. Quase sempre, o ofício de pescador é uma profissão “residual” para os jovens, isto é, só exercida na falta de outra opção.

Há algum tempo existia a possibilidade de ser professor, mas a última geração formada em magistério já não encontrou emprego. Valnei, morador da Opalma diz: *“a maioria das meninas daqui não dão ponto pro cara que trabalha, por exemplo, na pesca ... só quer ‘barãozinho’”*. De outro lado, alguns moradores relatam também que é o trabalho que os torna sujeito na família, ou seja, a sua contribuição no sustento da família é que pode assegurar o direito a tomar decisões e influenciar a dos outros. Nesse caso, o trabalho assume um valor positivo.

No caso da segunda representação do trabalho, o sentido é o de “necessidade”. Numa leitura marxista do trabalho, este é fortemente marcado pelo significado de “intercâmbio material entre o ser humano e a natureza — para poder manter a vida humana” (FRIGOTTO, 2002, p.14-15). E pensando contemporaneamente a relação entre trabalho e escolarização, a idéia de necessidade ganha uma outra dimensão, uma vez que a expansão da escolarização não permitiu que os jovens deixassem de trabalhar para uma maior dedicação aos estudos. Em muitos casos, paradoxalmente, o trabalho é a condição para poder viver a condição juvenil, fortemente marcada por práticas sociais ligadas ao lazer, ao consumo e ao namoro.

A atual geração de jovens do Iguape é a primeira a estar concluindo de forma mais extensiva o Ensino Médio. No entanto, como estudar não tem garantido condições muito diferenciadas de inserção no mercado de trabalho, o surgimento de uma oportunidade de emprego ou de uma ocupação com remuneração fixa, facilmente faz com que os jovens troquem a escola pelo trabalho.

Josevaldo, morador do Engenho da Ponte, conhecido como Negão, largou a escola e foi trabalhar em Cabuçu, região de praia no município vizinho de Saubara. Esteve por lá durante três anos, trabalhando como garçom de barraca de praia. Conta que chegava às 5:40 no trabalho e ia almoçar apenas às seis horas da noite. Ganhava dez reais por dia e, ainda assim, apenas no dia que a barraca abria. *“Me matava lá de trabalhar, às vezes eu ficava sozinho [...] às vezes até a minha gorjeta, queriam tirar. Vai fazer um ano que voltei pra cá”*. Ele afirma que não pretende voltar a este trabalho, onde se sentia muito explorado, além de ter que morar na “casa dos outros”.

Para quem trabalha na roça é difícil ter de interromper as atividades no meio do dia para estudar. Parece que esta forma de vida não “cabe” na escola que temos.

Negão diz que gostaria de voltar a estudar, mas afirma ser difícil no seu caso:

Tenho irmã, com dois anos e pouco. Dentro de casa, hoje, sou só eu e minha mãe e, hoje, minha mãe recebe uma pensão. Eu trabalho e ajudo. Meus irmãos menores só ajudam de vez em quando, vão pra maré, tiram uma ostra. Dentro de casa ela [a mãe] ajuda. Roupa, calçados, minha mãe tem sempre que ajudar, porque meus irmãos não trabalham.

Ele diz que, na arte da pesca, sabe um pouco de tudo:

Desde cedo eu ia para maré, pra roça [...] Minha vida era tirar ostra pra vender. Na maré eu faço tudo: peixe, cava mirim na lama, ostra, sururu, caranguejo.

Além desse trabalho, conta que ultimamente está envolvido com uma nova atividade:

A gente trabalha aqui mais de roça (...) dando o dia, um dia a outro. Mas esses dias mesmo, eu não tenho nem tido tempo de ir pra roça. Trabalhando nesse negócio do Ponto de Cultura. Dois dias e meio na semana.

A nova atividade, a qual se refere, é o projeto Ponto de Cultura/Terreiro Cultural, instalado em Cachoeira, e que desde do fim de 2005 envolve mais de 15 jovens do Iguape. Nesta atividade, eles são capacitados em temas relacionados à cultura afro-brasileira, ao mesmo tempo em que fazem um levantamento da história da região a partir de pesquisas e histórias orais. O trabalho é preparatório para outro

projeto, denominado “Rota da Liberdade”, que pretende criar um roteiro de turismo social e cultural nos antigos engenhos da Bacia do Iguape. Os participantes recebem uma bolsa mensal de R\$ 150,00 por vinte horas semanais de trabalho. É uma iniciativa nova na região e ainda não possível avaliar o impacto da atividade sobre os jovens dos povoados quilombolas.

Nas conversas com os moradores destes povoados, não é difícil notar que os planos profissionais formulados pelos jovens são múltiplos; a primeira vista, alguns podem parecer remotos, outros pragmáticos demais.

Valnei, de 20 anos, trabalha com o pai, cuidando de gado. Sobre seu futuro, diz:

Penso em ir pra Salvador, arrumar um trabalho fixo. Qualquer trabalho que aparecer. A gente tem que aprender uma profissão, mas não dá pra escolher. Se pudesse escolher, ia trabalhar de segurança. Tem um primo meu que trabalha de segurança no [hotel] Othon, em Ondina.

Quando perguntei o que ele precisava para permanecer no Iguape, foi bastante claro:

Os mais velhos pensam em ficar por lá. Isso quem tá pensando em ir embora, são os mais jovens, porque aqui não oferece nada na faixa da gente. Se ainda houvesse um trabalho, poderia até ficar ... porque eu mesmo gosto daqui, só que o problema é esse: emprego.

Outro colega de sala de Valnei, Balbino, tem uma visão semelhante:

Eu tenho vontade de tomar um curso de caminhoneiro e trabalhar de carreteiro. Aprender a dirigir. Vou tentar e não é impossível, né ... Deus ajuda quem corre atrás.

No entanto, afirma que:

se tivesse um emprego eu ficaria aqui. Aqui é um lugar bom de morar, um lugar quieto, ninguém pra incomodar, tem tudo que a gente quer.

Balbino conta que tem namorada, mas diz que para casar tem que arrumar um emprego, “tem que mostrar a carteira. O cara com vinte e poucos anos tem que ter pelo menos uma assinatura na carteira”.

Um outro colega da mesma sala, Giba, morador do Dendê, pensa em morar fora, mesmo tendo consciência da limitação da formação que vem sendo oferecida no Iguape. Quando falávamos de futuro, ele ponderou:

Esses trabalhos assim de bancário é mais difícil, trabalha mais quem tem dinheiro. Pode ser assim, trabalhar numa casa de negócio, ... no comércio. Mas um sonho mesmo que eu tenho é trabalhar numa banda de pagode. Ser cavaquinista ... Quem sabe, né?

Giba, hoje, toca no grupo “Suspiro do Iguape”, conjunto de samba de roda formado há pouco tempo pelos sambistas antigos de Santiago e alguns poucos mais jovens. Foi com o grupo que Giba esteve pela primeira vez em Salvador.

No Engenho da Ponte, o acesso à educação sempre foi mais difícil do que no Caonge. Como já foi dito, a rotatividade de professores, a dificuldade de acesso e as interrupções no ano letivo são alguns dos percalços que prejudicam o processo de escolarização. O desnível série-idade é bastante elevado. O nível de escolarização é baixo, sendo poucos os alunos que cursam o “ginásio” em Santiago e menos ainda o Ensino Médio. Na turma de 4ª série do colégio da Ponte existem alunos com até 18 anos.

Numa das visitas ao colégio, conversava com a turma sobre a história do Iguape e da sua relação com o mundo. Em determinado momento, começamos a falar sobre perspectivas futuras e surgiram idéias muito diferentes, indo desde alunos que disseram que pretendem ser médicos e advogados, até um outro, que desejava trabalhar com qualquer coisa: *“qualquer trabalho tá bom”*. Todos foram unânimes em dizer que pretendem sair do Iguape.

No entanto, o depoimento que mais chamou atenção foi de um dos alunos mais novos da turma, como cerca de 11 anos. Ele disse: *“Eu quero ter um carrinho- de- mão para carregar alguma coisa”*. Perguntei que tipo de coisa e ele respondeu que seria transportando produtos na feira, como fazem alguns jovens em Cachoeira. Entre ser médico e ter um carro-de-mão, um espaço imenso presente no horizonte de jovens de uma mesma comunidade.

Na Escola Coração de Jesus, no Engenho da Ponte, pouquíssimas crianças e nem todos os jovens conhecem Salvador. Muitos destes raramente vão a Cachoeira. As idéias em relação ao que seja trabalhar fora do Iguape são vagas, assim como não são muito claras as etapas que cada um teria que superar até chegar ao sonhado trabalho. Quando um estudante diz que quer ter um carro de mão e outro diz que quer ser médico, há de se indagar o que é mais espantoso.

O trabalho na terra, que seria a opção mais imediata para o jovem permanecer nos povoados quilombolas, é bastante árduo. O solo da região, o

massapê, é bastante difícil de ser lavrado, sobretudo quando as pessoas não contam com tratores, ou mesmo com um arado à tração animal.

Tota, 59 anos, morador do Calembá, confirma esta impressão quando diz que “terra não é problema, terra tem; o problema é trabalhar a terra”. Ele, dentre outros moradores mais antigos, se queixa do distanciamento dos mais jovens em relação às atividades agrícolas:

As “modernagem” de hoje não querem saber de enxada... não quer saber de enxada, não [...] Porque eu vejo aí meu sobrinho, o pai vai lá na maré e faz o dele. Os mais novo, não sabe pegar num rodo pra fazer uma farinha.

Apesar do afastamento dos jovens do trabalho agrícola no Vale do Iguape, é por meio dele que muitas famílias garantem sua subsistência. No contexto de elevadas taxas de desemprego tanto urbana quanto rural, a agricultura familiar “tem se destacado como a principal fonte de emprego no campo (principalmente dos filhos dos agricultores) e como responsável por garantir o mínimo necessário à sobrevivência das famílias com a produção de alimentos para o autoconsumo” (CARNEIRO, 2005a, p.258).

Com relação à pesca e à mariscagem, especialmente, na sede do distrito muitas pessoas falam que os mais jovens têm certa vergonha de ser pescador. Contam que muitos deles levam uma outra peça de roupa para trocar após a pescaria, para não serem identificados como pescadores. Lembro de um depoimento interessante de uma jovem, que é moradora da sede do distrito, e não dos povoados quilombolas, mas tem uma trajetória singular, que merece registro. Chegou à região com a família, através do MLT (Movimento de Luta pela Terra), vinda de Andaraí. Ela diz que as meninas do Iguape têm vergonha de mariscar. Ela fala da sua relação com o trabalho:

O povo daqui admira muito a gente que aprendeu a mariscar, pescar tão rápido [...]. Eu não tenho vergonha nenhuma. Antes eu tinha vergonha, porque as meninas da minha idade, do meu top ficavam com besteira, dizendo que não mariscavam, que a unha ficava preta ... a pele.

O trabalho de mariscagem também é uma atividade árdua, que exige horas de trabalho dentro do manguezal, que muitas vezes é feito, com o corpo curvado ou agachado. As marisqueiras improvisam uma verdadeira “armadura” para

enfrentar o trabalho, usando roupas velhas e panos amarrados aos pés para se protegerem dos mosquitos e dos cortes.



Figura 20: Marisqueiras iniciando a jornada

Na realidade, não existe trabalho “leve” no Iguape, em terra ou na maré. Arar a terra, “pisar” ou “bater” dendê, catar ostra ou sururu exigem grande esforço físico.

Além do trabalho pesado, o período de inverno (de chuva) é muito sofrido devido à falta de estradas. Em casos extremos, como adoecimentos ou partos, andar por mais de uma hora, com “lama dando no joelho”, como os moradores dizem, é algo que também desencoraja a permanecer no seu lugar de origem, por mais que se sintam ligados afetivamente a ele.

4.4. FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E PROJETO

A família é uma categoria social de grande importância em estudos sociológicos e antropológicos. A família nuclear que, com frequência, é tomada como natural e universal, pode ser relativizada, sobretudo nos estudos de

antropologia, que ressaltam o cuidado de apreender o significado das relações de parentesco, filiação e socialização em universos simbólicos específicos.

Roberto Da Matta, observa que a sociedade brasileira tem sua dinâmica marcada pela capacidade de relacionar códigos sociais distintos, mas também complementares:

O código da casa (fundado na família, na amizade, na lealdade, na pessoa e no compadrio) e código da rua (baseado em leis universais, numa burocracia antiga e profundamente ancorada entre nós, e num formalismo jurídico-legal que chega às raias do absurdo)" (DA MATTA, 1997, p.24)

O brasileiro seria, na visão de Da Matta (1997, p.17), um mestre das transições equilibradas e conciliações, capaz de criar pontes entre estes espaços e lógicas distintas, mas que tem na casa, na pessoa e na suas simpatias "a moldura de todo o sistema". A "casa" e "rua" não designam, simplesmente, espaços geográficos; mais do que isso, são categorias sociológicas que englobam as esferas morais, éticas, culturais e afetivas, para se pensar o Brasil.

A separação nítida entre as éticas distintas da família e do trabalho, que marcou a transição da sociedade tradicional para o capitalismo, ainda é difusa na vida social, principalmente na vida do campo. Velho (2004, p.75) ressalta que:

o desenvolvimento de uma ideologia moderna individualista, em oposição ao holismo da sociedade tradicional, parece-me que deve ser visto, no caso da cultura brasileira, como uma tendência que é matizada em contextos diferenciados de região, grupo étnico, classe social e grupo de status.

No Iguape, temos como modelo mais geral de família o padrão patriarcal, embora a mulher, em muitos casos, assuma a direção econômica e simbólica do lar. Nas casas é comum a convivência de diferentes gerações, habitando o mesmo espaço do lar ou, ao menos, a mesma rua. A presença de "agregados" e a criação de afilhados pelos padrinhos são realidades muito presentes nas comunidades quilombolas.

Em cada uma das comunidades, a organização familiar costuma se dar em torno de uma ou duas famílias centrais. A família de Juvany é um exemplo da importância do grupo familiar na organização social dos povoados do Iguape. A liderança exercida por ela na política, na vida econômica e espiritual põe em xeque o modelo patriarcal no seu lar. A perda precoce dos pais fez de Juvany uma referência

para os irmãos: criou e cria, além dos dez filhos, alguns irmãos, sobrinhos, afilhados e outras crianças da vizinhança. O mais novo, hoje, tem 5 anos.

Sua família tem uma relação mais estreita com o contexto urbano, com o fluxo e refluxo de irmãos, filhos, netos, agregados, que costumam “ajudar-se” tanto no Iguape quanto na capital.

O “salão”, nome pelo qual a comunidade se refere à Casa de Oração 21 Aldeia de Terra e Mar, é um importante espaço de coesão social, que através da religião une a família e muitos moradores da região. Por duas ocasiões, pude ter uma noção da importância do centro para a unidade da comunidade, ao vivenciar os grandes carurus de 7 000 quiabos, que reúnem boa parte das comunidades quilombolas e várias gerações da família de Juvany.

É a partir das relações familiares, também, que se dão as principais relações de trabalho nas comunidades, configurando o par família-trabalho como elemento decisivo para a socialização. Carlos Rodrigues Brandão (1999, p.37), num estudo etnográfico sobre a relação escola-trabalho-família em contexto rural, diz que: “a norma é a de que desde cedo todos trabalhem em torno e sob as ordens do pai ou da mãe, seja nos serviços caseiros e do quintal, seja no trabalho produtivo da lavoura e da pecuária”.

No Vale do Iguape, o pai é o principal sujeito socializador no trabalho da roça, enquanto a mãe é a “professora” no trabalho de mariscagem. Brandão (1999, p.39) reafirma a importância do trabalho como instrumento de dupla função, que “ao mesmo tempo inculca saberes de ofício e os do *habitus* do *ethos* camponês”.

Agda, moradora do Calembá, conta como foi a sua relação com o trabalho na infância e a da maioria das crianças da região:

Cata dendê, bate dendê, sai pra mariscar, bota lata d'água na cabeça, lava roupa, a gente faz tudo ... desde cedo tem que aprender [...] Tem menino pequeno que fica chorando porque quer ir mariscar mais a mãe.

Dispensar os filhos do trabalho, como fazem as famílias de classes sociais mais privilegiadas, é algo muito raro nos povoados quilombolas. Mesmo na sede do distrito — que tem contornos mais urbanos e onde existem pequenos comerciantes, alguns empregos públicos, um número razoável de aposentados e um número menor de filhos por família —, é comum encontrar muitos jovens que trabalham.

As dificuldades econômicas de uma família e a conseqüente mobilização da prole para o trabalho, costuma ser tanto maior quanto mais novos forem os filhos. Lares com filhos de pouca idade ou, então, chefiados por mulheres, dificilmente podem prescindir da ajuda das crianças para garantir a sobrevivência.

No entanto, além da dimensão de socialização das crianças e jovens, que é ligada ao trabalho, existe uma outra que costuma ser pouco abordada, tanto em contextos rurais como urbanos. Trata-se da socialização entre pares, que também possui seu sistema de regras de ensino, de aprendizagem, de inclusão e exclusão. Brandão (1999) e Kehl (2004) pontuam que muito pouco foi estudado sobre esse tipo de socialização — a socialização fraterna — e suas influências. Kehl registra que ao lado do discurso que denuncia o individualismo do nosso tempo, deveria também haver uma maior atenção para a riqueza das formações fraternas na juventude.

No Iguape, nem toda criança ou jovem que está fora da escola ou que se ausenta com freqüência está trabalhando na roça ou na maré. Eles podem estar ocupados com as atividades domésticas ou, então, com o cuidado dos irmãos mais novos. Na região, como não existem creches, a necessidade de trabalho dos pais faz da relação entre os pares uma importante agência de socialização. E o cuidado entre os pares não fica restrito ao espaço do lar, estendendo-se, também, às relações de amizade e de convivência com os colegas de vizinhança.

Com freqüência, as crianças passam boa parte do tempo circulando pela comunidade, jogando bola, subindo em árvore, correndo, apanhando fruta e, muitas vezes, o contato e o diálogo com os pais termina sendo restrito. Contra um modelo psicologizante de carência paterna ou materna, Brandão (1999, p.148) sugere que:

a privação de experiências significativas na infância, na adolescência e na juventude, em tais grupos [de socialização fraterna], é quase tão produtora de carências afetivas quanto a privação de experiências bastante prolongadas e muito afetivas, no interior do grupo doméstico.

O autor propõe que nos estudos sobre os processos de socialização construídos por grupos de irmãos, de idade ou de interesse, deveria ser observado, também, como ocorre a relação entre os objetivos destes grupos e os dos grupos familiares. Ele considera que, sobretudo os grupos de filiação voluntária (culturais, esportivos, políticos, de amizade) podem ter uma relativa autonomia e forte potencial de confrontação dos valores familiares.

Observando as formas de filiação nos povoados quilombolas, chama atenção que entre as jovens praticamente não existem grupos de interesse culturais ou esportivos, enquanto os meninos têm um forte envolvimento com o futebol e com a capoeira. Às meninas cabe o cuidado com os afazeres domésticos nos seus “horários de folga”. Esta questão mostra que uma discussão sobre gênero nos povoados não pode passar apenas pela divisão social do trabalho, embora essa seja importante.

Apesar da mariscagem ser uma atividade predominantemente feminina, os meninos também aprendem a mariscar, mas com o passar dos anos há uma separação mais nítida entre as ocupações. Os jovens do sexo masculino assumem a pescaria, o cuidado com os animais e com a roça. As mulheres cuidam da casa, mariscam e dão sua contribuição na agricultura.

No caso da agricultura, da pesca e da produção familiar de dendê, atividades que, em teoria, deveriam produzir o suficiente para o consumo próprio e um pequeno excedente para comercialização, uma grande questão é:

como distribuir entre sujeitos desiguais do ponto de vista de sexo e idade, de poder familiar e de saber do trabalho, um conjunto igualmente desigual de tarefas básicas em termos de intensidade de investimento, de responsabilidade, afeição e esforço, distribuído entre todos ao longo de cada ano, de tal sorte que a cada integrante do grupo recaia uma proporção adequada de participação na vida produtiva da família? (BRANDÃO, 1999, p.43).

Este ponto me intrigava, já que os grupos familiares quase sempre trabalham juntos e imaginava que não deveria ser fácil administrar os dividendos advindos da produção, sejam eles monetários ou mesmo na forma de gêneros alimentícios. Percebi que quando os filhos são pequenos, os conflitos de interesses e necessidades são conduzidos mais diretamente pelos pais, seguindo prioridades ligadas à alimentação, medicamentos e vestuário. Com o passar dos anos, quando os filhos já podem assumir parte mais significativa das atividades domésticas e produtivas, a conciliação entre necessidades e possibilidades de atendê-las torna-se mais complexa: de um lado, os jovens podem contribuir de forma mais consistente com a produção; de outro, são eles que mais consomem alimentos e que apresentam mais claramente desejo de adquirir bens de consumo como roupas, aparelhos eletro-eletrônicos etc.

A pouca circulação e acumulação de dinheiro na região traz, a cada dia, mais dificuldades entre os jovens para conciliar os desejos e as possibilidades

concretas de satisfação destes. A questão do consumo é algo que inquieta cada vez mais os jovens dos povoados e pode ser apontado como uma das grandes motivações para migração para cidades maiores. O “tênis de marca”, um dos grandes fetiches entre jovens urbanos, ainda não figura entre os principais objetos de desejo dos jovens. Mas o celular, por exemplo, é um artigo de *status* nas comunidades e ainda está longe de ser banalizado como nos grandes centros.

4.5. E AGORA? SAIR OU FICAR?

É comum o conflito entre os anseios de ascensão social e de permanência na terra. Problemas históricos como a falta de investimentos e de infraestrutura para melhoria e escoamento da produção, que garantiriam melhores condições de vida, são elementos que impõem uma maior distância entre o desejo de ficar nos povoados e a sua concretização.



Figura 21: Algumas direções

A resolução do dilema entre mudar e permanecer envolve, além das questões muito claramente conectadas à sobrevivência, outras que são de ordem afetiva, ligadas sobretudo à família.

Cada vez mais os pais percebem a necessidade de migração dos filhos, seja para Cachoeira, Salvador ou São Paulo. Pela fala de alguns adultos mais jovens, parece haver menos conflitos entre “projetos” mais coletivos de reprodução familiar (os filhos casarem e permanecerem na terra) e projetos individuais de migração.

Agda, por exemplo, fala que os pais de hoje desejam que os filhos migrem. *“Meu pai mesmo quer que eu saia, arrume um trabalho”*. Alguns pais falam com orgulho que têm filhos formados e trabalhando em Salvador. Além disso, eles reconhecem que ter um filho trabalhando fora e contribuindo financeiramente pode ser condição para que a família permaneça na sua comunidade de origem.

O lugar que o jovem ocupa no mundo é carregado de projeções do universo adulto. De um lado, existem as expectativas de que a juventude, ao mesmo tempo, perpetue algo da herança familiar e concretize os sonhos que os pais não puderam realizar — ter um emprego na cidade, é um exemplo. De outro, é comum, também, o “deslocamento” para o jovem, do indesejável, do que é difícil de lidar no ambiente familiar (sexualidade, escolhas, etc). Este “indesejável” é comumente encontrado na fala dos mais velhos, quando se queixam da falta de interesse pelas formas de trabalho mais tradicionais, da forma de se vestir, da maneira como namoram, da gravidez precoce, etc, etc. O velho conflito de gerações!

Nas comunidades quilombolas, apesar da grande força identitária, a participação política ainda é escassa entre os jovens. São poucos os que têm participação mais ativa no Conselho Quilombola. No entanto, os poucos que o fazem têm destaque com relatores e oradores, em grande parte devido ao grau de escolarização.

Há pouco, discutia a escassez de grupos de interesse (culturais ou esportivos) entre as jovens do sexo feminino. No entanto, no caso do Conselho Quilombola, são as mulheres que têm maior destaque entre os jovens: Selma, Agda e Jucilene fazem parte do rol dos membros mais atuantes.

Do ponto de vista estrutural, dois eventos tem criado expectativas de mudanças futuras nas comunidades: a recente chegada de energia elétrica e a sinalização por parte da prefeitura da construção de estradas vicinais nos povoados. Estes dois acontecimentos podem oferecer, paradoxalmente, as condições tanto para a permanência quanto para a saída dos jovens da região. A permanência do

homem no campo, por opção, está cada vez mais ligada ao acesso a uma série de serviços básicos e bens de consumo que eram visualizados como característicos da cidade. A oferta de energia elétrica, por exemplo, proporciona, com o uso de geladeira, condições de maior conforto e de sustentação econômica com o armazenamento da pesca. Por outro lado, com a TV, a cidade também passa a “convidar” as pessoas ao consumo e a experimentar outros modos de vida. A satisfação de novas necessidades muitas vezes requer um poder aquisitivo que não é compatível com as atuais condições oferecidas a quem vive nos povoados quilombolas.

Os jovens continuam a vivenciar uma escola pública que não melhora e a atividade pesqueira que escasseia a cada dia. Mas, por outro lado, têm surgido novas questões, que mobilizam e podem afetar diretamente as perspectivas da juventude local. A luta pela posse da terra, a implantação de pequenos projetos produtivos (apicultura, aparelhamento dos pescadores, ostricultura), a busca por educação entre aqueles que haviam parado de estudar e a participação de alguns jovens no projeto “Ponto de Cultura” são alguns eventos relativamente recentes, mas significativos.

Por muito tempo — nas reuniões do Conselho Quilombola, fala-se em 500 anos! — os povoados praticamente não receberam atenção de projetos sociais ou políticas públicas. A introdução de novos elementos tecnológicos, econômicos e culturais, em um curto período, tem acelerado as transformações em uma região, até então, marcada pelos “tempos lentos” e pelo isolamento.

A juventude quilombola encontra-se, justamente, no centro dessas transformações. Num momento crítico de escolhas e conflitos, como é esta fase da vida, os jovens vêem suas “agendas de opções” ampliadas por novas referências, mas também confrontadas com antigos problemas.

Assim, a discussão aqui feita acerca dos projetos de vida de jovens do Iguape apenas anuncia algumas tensões identificadas, mas que, desde já, podem promover mudanças significativas nos modos de vida que conheci, em seis anos de convivência.

5. PALAVRAS FINAIS

Abril de 2006. Concluo esta dissertação, quase no mesmo momento em que o Projeto Paraguaçu chega ao fim. A sensação é de dupla despedida e no momento de fazer este balanço final, às vezes, não é fácil identificar o que diz respeito à dissertação e o que diz respeito ao Projeto Paraguaçu como um todo.

Não é à toa que foram necessários alguns dias para escrever estas “Palavras finais”. Minha orientadora já me alertara que eu talvez não estivesse querendo me “separar” do Iguape, do Projeto Paraguaçu e, por conseqüência, da dissertação.

De fato, não é fácil concluir em algumas páginas mais de seis anos de experiência. Em poucas palavras poderia dizer que para mim, o Projeto Paraguaçu foi uma longa “pós-graduação” — não só *strictu* senso. A cada viagem, realização ou decepção não deixava de refletir sobre a relação universidade-comunidade, implicação, educação e meu percurso formativo.

Os últimos anos do Projeto Paraguaçu coincidiram com o período do curso de mestrado e a convivência mais próxima com as comunidades quilombolas trouxe inquietações ainda maiores do que as presentes na relação com Santiago que, mesmo sendo um distrito rural, tem modos de vida mais próximos às minhas referências sócio-culturais.

Durante a pesquisa, quando me aproximei da leitura de textos clássicos de etnologia, muitas vezes me senti “tentado” a transpor interpretações dos autores para a realidade local, correndo o risco de totalizações ou generalizações prematuras.

Fui percebendo gradativamente que simplicidade e complexidade não eram noções excludentes. Quando me propus a utilizar Santiago para pensar o mundo, o exercício analítico de partir de um contexto mais restrito e conhecido — o Iguape — para pensar grandes categorias sociais foi acompanhado por um processo crescente de complexificação daquilo que anteriormente parecia tão simples.

Relações de aparente horizontalidade foram se mostrando repletas de verticalidades, na medida em que adquiria maior intimidade com pessoas e contextos, configurando uma “topografia” social bastante irregular. Divisão social do trabalho e heterogeneidade cultural, por exemplo, passaram a ser vistas como questões em permanente negociação e, nesse caso, a antropologia foi um importante suporte por ajudar a identificar experiências significativas capazes de criar novas fronteiras simbólicas.

Do ponto de vista histórico, durante o percurso da pesquisa a imagem de Santiago foi sendo transformada de uma idéia inicial de comunidade tradicional ou “pré-capitalista” para a de lugar praticamente “esquecido” pelo capitalismo. Do ponto de vista tecnológico, a região que já possuiu engenhos, manufaturas, estaleiros e até indústrias, sobrevive, hoje, principalmente da pesca e do extrativismo.

Analisando o cotidiano identifiquei que com frequência, o “direito à lentidão”, tão bem discutido por Milton Santos, aparece na vida dos iguapenses muito mais como uma imposição do que como um direito. Ao observar a vida comunitária mais de perto, pude percebê-la como portadora da tensão entre ser um *locus* de reconhecimento, de identidade e de segurança e ser também fonte de pressões e opressões.

Em 2005, por viajar durante todos os meses para o Iguape, tive uma idéia mais global da organização da vida local nos povoados quilombolas. Pude vivenciar, do início ao fim, três diferentes ciclos anuais, fundamentais para minha pesquisa: o “ciclo natural” das estações (inverno e verão), o ciclo da produção agrícola e o “ciclo escolar” do ano letivo.

Ao observar o ciclo das estações do ano, foi possível perceber o quanto a organização da vida nas comunidades quilombolas é ligada a determinantes climáticos. O período de chuva (inverno) cria um certo “isolamento” em relação a outras localidades; sair para comercializar, ir ao médico ou à escola se torna extremamente difícil.

O ciclo agrícola tem no dendê o maior destaque de produtividade, durante as duas safras anuais. No restante do ano, a produção é pulverizada por outras pequenas culturas, que se somam atividades contínuas com a pecuária, a pesca e a produção de farinha.

Já ao acompanhar o ciclo de um ano letivo completo, pude observar como os alunos iniciam e terminam uma série ou um grau do sistema educacional e

me inquietar com questões como o prolongado processo de alfabetização, os dilemas entre aprovação e reprovação, as continuidades e descontinuidades entre diferentes escolas etc.

As características particulares de cada um dos três ciclos mantém relações diretas entre si; e perceber isto, foi essencial para estudar as conexões entre trabalho e escola.

Nas visitas ao Caonge e ao Engenho da Ponte pude compreender como uma escola pública pode ao mesmo tempo, ser comunitária ou mesmo familiar, no que isso tem de positivo e de negativo.

O trabalho da professora Juvany tem uma força desconcertante, que fez com que eu não conseguisse olhar com a mesma atenção a atividade de suas filhas, que lecionam na mesma escola. Reconheço também, que meu respeito pelo trabalho da professora talvez tenha dificultado algumas apreciações mais críticas.

O trabalho de Ivanilson, que conheci algum tempo atrás, ensinando num quadro de giz feito de porta de geladeira, já era reconhecido pelos moradores da Imbiara, que o viam como alguém especial, como aquele que “chegou lá”, por ter concluído o Ensino Médio. Já em 2005, ao vê-lo lecionar numa escola de “verdade”, trabalhando com turmas de pré-escola e de 1ª e 2ª séries numa mesma sala, fazendo multisseriação “ao quadrado”, aumentou a admiração pela sua habilidade, mas também, o incômodo com a forma como a educação pública ainda é tratada, sobretudo na zona rural.

Apesar de todos os problemas e da “Escola Única” também estarem presentes no cotidiano dos colégios das comunidades quilombolas, estes professores conseguem dar à educação um sentido muito mais amplo do que o de simples escolarização.

Pude rever algumas das minhas concepções de educação e, também, identificar algumas possíveis lacunas nos processos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades que parecem essenciais ao processo de escolarização. Nas minhas leituras do fazer educativo local, tive que estar atento a concepções como a de “privação cultural”, que vez por outra nos assalta.

Quando fui me aproximando dos jovens para investigar a construção de projetos de vida, pude perceber o contraste entre as escolas das comunidades quilombolas e o Colégio Eraldo Tinoco, que recebe os alunos de todo o distrito de Santiago, da 5ª série ao Ensino Médio. O “ginásio” apresenta, de forma acentuada,

além das diversas limitações — de formação de professores, de estrutura, de proposta pedagógica — corriqueiras nos colégios rurais, um enorme distanciamento da realidade dos seus alunos, o que esvazia muito o sentido da escolarização.

Mesmo em contexto cultural sem muitos estratos de diferenciação social, o acesso ao conhecimento escolar produz hierarquias. Como afirma Brandão (1999, p.150-151):

é neste território de mínimos escolares e de aparentes defeitos diferenciais, comuns a todo o sistema escolar rural no Brasil, que a escola revela, de modo mais adequadamente ambivalente, a sua carência e o seu poder.

A juventude sofre com o conflito entre o reconhecimento de que a escolarização é uma condição para que conquiste um “futuro melhor” e a constatação da precariedade da formação que recebe.

No imaginário dos jovens, o “mundo” pode ter diferentes tamanhos. Numa mesma comunidade, numa mesma escola e numa mesma sala de aula, convivem um indivíduo que deseja ser médico e outro que quer apenas ter um carro-de-mão para trabalhar na feira. Ao falarem de seus “planos”, tanto um quanto outro foram objeto de riso em sala de aula, como se as duas perspectivas fossem — por razões opostas — igualmente absurdas.

Os desejos de permanecer e de sair do Iguape estão quase sempre presentes numa mesma pessoa. E a escola parece não ter muito a dizer quando o assunto é futuro: não veicula saberes e valores que contribuam para a fixação do jovem no campo nem garante uma formação adequada para que ele possa ir além do subemprego nas cidades.

Mesmo tendo alguma clareza acerca dos limites da pesquisa e, também, de que não se tratava de uma pesquisa-ação, ao me deparar com as diferentes dificuldades arroladas por professores e alunos no interior da escola ou com muitos conflitos entre jovens, vivia o dilema, por vezes intransponível, entre a possibilidade de “identificar” e a de “resolver” problemas (GEERTZ, 2001).

Para conseguir obter dados no trabalho de pesquisa etnográfica, às vezes, a única moeda que o pesquisador tem na negociação com os participantes é ele mesmo. Pela longa estadia que tive no Iguape, expectativas de obter ganhos imediatos por parte dos participantes da pesquisa foram minimizadas. A colaboração quase sempre veio de forma espontânea, mesmo quando não havia um grau maior de intimidade ou de entendimento do que era aquilo que realmente eu pesquisava.

Aproximar objetivos e universos distintos nem sempre foi fácil. No contato com as marisqueiras, por exemplo, com quem dialogava durante as caronas para ir aos povoados, em alguns momentos me sentia mais “cientista”, “branco” e “homem” do que em qualquer outro lugar. A relação com universo do trabalho talvez tenha sido excessivamente cuidadosa.

Já no espaço da escola, ficava muito mais à vontade, não só pela relação com os professores, mas por ser uma instituição muito mais reconhecível, para mim, nos seus rituais e códigos. Nas escolas dos povoados, conseguia sentar numa carteira e ser quase um aluno. Ali eu também era um pouco professor, por mais que não estivesse ali para ensinar nada. Já no colégio estadual, a relação foi pautada por uma certa desconfiança mútua. Os professores e dirigentes não tinham muitas coisas positivas para mostrar, e eu já sabia de muitos problemas de antemão.

Estes exemplos mostram, como pontua Macedo (2002), que um objeto de pesquisa pode resistir ao ato de conhecer e às explicações. Segundo o autor, não podemos nos esquecer “de que o objeto do conhecimento das ciências humanas deseja, pensa, faz opções e se movimenta” (2002, p.43).

Para dar conta da complexidade do meu objeto de estudo, tentei contextualizá-lo o mais extensivamente possível e cruzar diferentes referências teóricas e áreas de conhecimento, inspirado na noção de multirreferencialidade²⁶. Apesar da tentativa de aproximar a “grande” e as “pequenas” histórias, as análises macro-estruturais e os significados locais, concluo o trabalho com a sensação de que ainda é preciso um suporte epistemológico mais consistente para realizar estes encontros. Além disso, alguns temas importantes para dar conta da organização da vida local, como a religiosidade, não puderam ser tratados com a profundidade exigida pela matéria. Não posso afirmar que tenha sido exatamente por falta de tempo; talvez os próprios limites de minha concepção de mundo — ou de um “outro mundo” — tenham restringido o olhar para esta questão.

Após anos no Iguape, fica o reconhecimento da opacidade inelutável da realidade que me propus a investigar. As ponderações que faço, muito mais sugerem do que afirmam. Nas poucas oportunidades em que “me armei” com um roteiro de entrevista ou segui para os povoados com alguma questão pronta, voltei

26 Para Ardoino (apud Macedo, 2002, p.23) a multirreferencialidade é “muito mais do que uma justaposição de olhares disciplinares, supõe a capacidade de se falar ‘várias’ línguas e inteligibilidades sem as confundir”.

um tanto frustrado. Algumas perguntas permanecem sem respostas, porque sequer puderam ser feitas.

Tentei encontrar sutileza e complexidade na apreciação de grandes categorias. Quando utilizo uma categoria como “jovem”, por exemplo, percebo que este nome “classifica, mas não estabelece como ele é; localiza-o, sem retratá-lo” (Geertz, 1997, p.104). Para dar vida a este nome — e a tantos outros — fui criando uma ficção, entendida aqui não como alguma coisa inventada ou falsa, mas com o sentido de *ficctio* (Geertz, 1989), como algo feito ou construído.

O que se tem é uma história aberta, construída com os únicos recursos de que dispõe o pesquisador social: seu olhar, sua escuta, sua fala e seu silêncio. Ao final do trabalho, fica a certeza de que se trata de uma interpretação inacabada e que se tornaria tanto mais incompleta quanto mais me aprofundasse. Mas como sugere Valéry (apud Geertz, 1997, p.14): “não se terminam trabalhos, eles são abandonados”.

6. REFERÊNCIAS

6.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: 2000.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan/jun. 2002.

ARAÚJO, Nelson de. **Pequenos mundos: um panorama da cultura popular na Bahia**. Tomo I – O Recôncavo. Salvador: Universidade Federal da Bahia (EMAC) / Fundação Casa de Jorge Amado, 1986.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**; tradução Dora Flakman, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli G. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes: 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**; tradução Plínio Detzian. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Em busca da política**; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sérgio Paulo Rouanet, 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENKO, Georges. Breve exame do mundo pós-moderno. in Santos, M., Souza, Maria Adélia A. de, Silveira, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: AnnaBlume, Editora Hucitec – ANPUR, 2002. p.247-250.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**; tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.129-148.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho do saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para uma educação básica nas escolas do campo** (Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002).

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom: o terceiro paradigma**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar: mundialização e fragmentação. In: Santos, Milton (org.) **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: AnnaBlume, Editora Huictec - ANPUR, 1993. p.303-309.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: Abramo, Wendel H. e Branco, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005a. p.243-262.

_____. Apresentação do livro **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Moreira, Roberto José (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. p.7-13.

CARVALHO, Maria Inez da Silva S. Por uma perspectiva deliberatória de currículo. In: **Revista da FAEEBA**. Salvador, n.1. p.137-47. jan./jun. 1996.

CARVALHO, Maria Inez da Silva S.; SARDELICH, Maria Emília. **O que vamos guardar de nós?** São Paulo: Cone Sul, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidade e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.275-303.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.1. p. 73-89. São Paulo. jan./abr. 2004.

- DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço-sócio cultural. In: Dayrell, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-161.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.
- FEIJÓ, Glauco Vaz. **El proceso de creación de una reserva extractiva: territorio de conflictos y nuevas formas de lucha**. 2003 (Investigación presentada al V Doctorado Iberoamericano de Historia del Departamento de Historia II) - Universidad de Huelva, Huelva, España.
- FERNANDES, Bernardo M.. Diretrizes de uma caminhada. In: Arroyo, Miguel G. Caldart, Roseli (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes: 2004. p.133-46.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo" (texto preparatório). In: Arroyo, Miguel; G. Caldart, Roseli (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.19-64.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.
- FONSECA, Fernando L. **Santo Antônio do Paraguaçu**. Série Arte e Monumentos, v.1, A Bahia e o Recôncavo. Salvador: Publicação do Museu Wanderley Pinho, 1973.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G. ; Ciavatta, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.12-28.
- _____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação** / (org.) Regina Novaes e Paulo Vannuchi. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**; tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.
- _____. **Nova luz sobre a antropologia**; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- GODBOUT, Jacques. **O espírito da dádiva**; tradução de Patrice Charles Wuillame. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GUIMARÃES, Nadya A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil?. In: Abramo, Wendel H. e Branco, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.149-174.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural; tradução Adail U. Sobral; Maria Stela Gonçalves, 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio; tradução Maria Elisa Cevalco, 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.89-114.

KOHN, Ruth Marie. La recherche par les praticiens: l'implication comme mode de production des connaissances (**A pesquisa pelos práticos: a implicação como modo de produção dos conhecimentos**. Tradução informal: Jacques Gauthier), *Bulletin de psychologie*, Tome 39 (16–18), n.377, 1986, p. 817-826.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**; tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LEITE, Sergio Celassi. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed., São Paulo: Cortez: 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: Edufba, 2002.

_____. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: Edufba, 2004.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**; tradução Márcia Moraes; Roberto C. Costa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O elogio da razão sensível**; tradução Albert C. M. Struckenbuck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MASINI, Elci F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, Ivani (org.). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez: 1991. p.59-67.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia, século XIX**: uma província no Império. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.

NAVARRO, Zander. O MST e a canonização da ação coletiva. In: Sousa Santos, Boaventura de (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002. p.261-281.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Império**; tradução de Berilo Vargas, 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**: obra em construção. São Paulo: Cortez, 1995.

POCHAMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

PRETTO, Nelson de Luca; SERPA, Luiz Felipe Perret (orgs.). **Expressões de sabedoria**: Mãe Stella de Oxossi e Juvany Vianna. Salvador: EDUFBA, 2002.

QUELUZ, Ana G. A questão da temporalidade na educação. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Fazenda, Ivani (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.87-97.

RIBEIRO, Renato Janine. **A sociedade contra o social**: o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Política e juventude: o que fica da energia. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.19-33.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: Silva, Luiz Heron da (org.). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

SANTOS, Marinalva Batista. Relatório individual dos meses de junho e julho de 2002. In: **Acervo do Projeto Paraguauçu**. Salvador: 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996 a.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1996 b.

_____. O retorno do território. In: Santos, M., Souza, Maria Adélia A. de, Silveira, Maria Laura (orgs.) **Território: Globalização e fragmentação**. São Paulo: AnnaBlume, Editora Huictec – ANPUR, 2002. p.15-20.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações da política da pedagogia e da pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: Sousa Santos, Boaventura de (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002. p.23-77.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, Wendel H. e Branco, Pedro P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-128.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: Edufba, 2001.

THOMPSON, E.P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In Silva, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 44-93.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

6.2. REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ABRAMOVAY, Ricardo et alli. **Agricultura Familiar e Sucessão Profissional**: Novos Desafios (2001). Disponível em: < <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/zipados/abramovay.pdf> >. Acessado em 18 novembro 2005.

CARVALHO, Maria Inez S. de Souza. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antonio de Jesus**. 2001. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador/Ba. Disponível em: < www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIRECE/WebArquivos > . Acessado em 15 junho 2005.

MÉSZARÓS, István. **Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização**. Comunicação apresentada ao Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie", Serpa, Portugal, 2004. Disponível em: < <http://resistir.info/> >. Acesso em: 18 maio 2005.

SANTOS, Milton. **Um encontro**: Entrevista com Milton Santos realizada por Gilberto Gil. Site pessoal de Gilberto Gil. Disponível em < http://www.gilbertogil.com.br/santos/entre_0.htm > . Acesso em: 17 setembro 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências** (2001). Disponível em: < http://cgi.ufmt.br/gpea/Boaventura_Sociol.pdf >. Acesso em 15 junho 2005.

VEIGA, José Eli da. **O Brasil é menos urbano do que se calcula** (2001). Disponível em < <http://www.light.com.br/foster/web/aplicacoes/documentos/adm/documento.asp?documento=6568223G&inline=1> > . Acesso em 20 de junho 2005.