

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA - PPGANT

ISRAEL FERREIRA MACHADO

UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES DAS(OS) JOVENS DO CAMPO NO CONTEXTO DE SUAS RELAÇÕES
COM A CIDADE NO MUNICÍPIO DE MACAUBAL-SP

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), junto ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia. Área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre

DOURADOS – MS
2026

ISRAEL FERREIRA MACHADO

UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES DAS(OS) JOVENS DO CAMPO NO CONTEXTO DE SUAS RELAÇÕES
COM A CIDADE NO MUNICÍPIO DE MACAUBAL-SP

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), junto ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia. Área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre

UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS
IDENTIDADES DOS JOVENS DO CAMPO NO CONTEXTO DE SUAS RELAÇÕES
COM A CIDADE NO MUNICÍPIO DE MACAUBAL-SP

ISRAEL FERREIRA MACHADO

Professora Dra. Célia Maria Foster Silvestre - Orientadora

Professora Dra. Katiuscia Moreno Galhera - Examinadora

Professora Dra. Simone Becker - Examinadora



Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Coordenadoria de Pós-Graduação



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR ISRAEL FERREIRA MACHADO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ANTROPOLOGIA".

Aos quinze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis, às dezesseis horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "Um Estudo Antropológico do Processo de Construção das Identidades das(os) Jovens do Campo no Contexto de suas Relações com a Cidade no Município de Macaúbal (SP).", apresentada pela pessoa mestranda Israel Ferreira Machado, do Programa de Pós-graduação em Antropologia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr.^a Celia Maria Foster Silvestre/UEMS (presidente/orientador), Prof.^a Dr.^a Simone Becker/UFGD (membro titular interno), Prof.^a Dr.^a Katiuscia Moreno Galhera/UNICAMP (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à pessoa candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a pessoa candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo a pessoa candidata obtido Aprovado. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 15 de maio de 2026.

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA MARIA FOSTER SILVESTRE
Data: 15/05/2026 20:11:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Celia Maria Foster Silvestre
Presidente/orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE BECKER
Data: 18/05/2026 17:16:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Simone Becker
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br KATIUSCIA MORENO GALHERA
Data: 18/05/2026 11:12:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Katiuscia Moreno Galhera
Membro Titular Externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M149e Machado, Israel Ferreira

Um estudo antropológico do processo de construção das identidades das(os) jovens do campo no contexto de suas relações com a cidade no município de Macaúbal-SP [recurso eletrônico] / Israel Ferreira Machado. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre.

Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Juventudes. 2. Campo. 3. Cidade. 4. Identidade. 5. Macaúbal. I. Silvestre, Célia Maria Foster.

II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho às minhas sobrinhas Sarah e Pietra, mas especialmente à Pietra que, no meio do curso da escrita deste trabalho, foi diagnosticada com leucemia. Desde então, Pietra faz tratamento contra o câncer. Deixo-lhe um recado: “Pietra, vai dar tudo certo. Tio te ama”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço àquela criança que ainda sou e que nunca deixou morrer a vontade de questionar o mundo. Desde cedo, aprendi que aprender a ler e a dizer as palavras é a chave para mudanças e transformações. E, assim, eu sigo lendo e dizendo as palavras.

Agradeço também por ter nascido e crescido em uma família que sempre entendeu e apoiou a minha existência no mundo e a minha relação com o mundo. Meu amor por vocês transborda quaisquer tentativas de dizer o que é amar para sempre.

Também agradeço todos aqueles e aquelas que fizeram parte, de alguma forma, de minha vida e que, de certo modo, contribuíram para eu chegar até aqui. Entre muitos, agradeço especialmente à minha orientadora Célia Foster, sempre compreensível e humanamente humana: puro amor. Ademais, agradeço à minha amiga Letícia, que me acompanha e me apoia na carreira acadêmica desde a graduação, e aos meus colegas de turma e professores, que me proporcionaram um ambiente de muito aprendizado e conhecimento. Agradeço ao PPGAnt UFGD de modo geral por acreditar na minha pesquisa.

Além disso, agradeço às professoras Claudinéia, Luciane e Célia, à coordenadora Mônica e ao diretor João Victor que viabilizam meu trabalho de campo na escola Porfírio Pimentel. Gratidão a vocês.

Não poderia deixar de agradecer aos protagonistas deste trabalho: os meus interlocutores. Tenho uma imensa gratidão pelas jovens e pelos jovens que confiaram em mim e acreditaram na minha pesquisa, narrando suas vidas, suas experiências juvenis, suas angústias, felicidades e expectativas. Agora, tenho um vínculo eterno com cada um deles.

Por fim, agradeço ao CNPq que fomentou esta pesquisa de mestrado por 24 meses. Investir dinheiro público em educação e pesquisa neste país é a chave de um presente e um futuro próspero. A pesquisa não muda somente a vida do pesquisador, mas de uma nação inteira.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado versa sobre o processo de construção identitária de jovens do campo de um pequeno município paulista chamado Macaúbal. O objetivo geral do trabalho é compreender os sentidos atribuídos por esses jovens à juventude, ao campo e a si próprios quando se identificam como “jovens do sítio” no contexto de suas relações com a cidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola pública urbana com jovens oriundos do campo, com idades entre 14 e 17 anos. A partir da observação do cotidiano desses jovens na escola e da análise das narrativas produzidas por eles, conseguidas por meio de grupos focais e entrevistas, busca-se apreender os processos envolvidos na construção dos sentidos de pertencimento, projetos de vida e formas de identificação juvenil. Ao privilegiar o ponto de vista dos próprios jovens, o trabalho questiona interpretações homogeneizadoras e estereotipadas sobre as juventudes do campo. Conclui-se que as identidades dos jovens do campo não são fixas nem homogêneas, mas se constroem de forma dinâmica e marcada a partir das experiências e interações cotidianas com os mundos camponês e urbano. As formas pelas quais esses jovens se percebem como “jovens do sítio” revelam negociações entre pertencimento, aspirações e reconhecimento social, atravessadas tanto por desigualdades estruturais quanto por projetos individuais e coletivos. Ao colocar em primeiro plano as vozes desses jovens, a pesquisa reforça a importância de reconhecer sua agência e suas experiências vividas, contribuindo para debates mais amplos sobre juventude, campesinato e mudança social no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: Juventudes, Campo, Cidade, Identidade, Macaúbal, Brasil.

ABSTRACT

This master's thesis examines the process of identity construction among rural youth from a small municipality in the state of São Paulo called Macaúbal. The general objective of the study is to understand the meanings these young people attribute to youth, to the countryside, and to themselves when they identify as “rural youth” within the context of their relationships with the city. Methodologically, this is an ethnographic study conducted in an urban public school with students from rural backgrounds, aged between 14 and 17. Based on observations of these youths’ daily lives at school and the analysis of narratives they produced—collected through focus groups and interviews—the study seeks to grasp the processes involved in constructing senses of belonging, life projects, and forms of youth identification. By privileging the perspectives of the young people themselves, the research challenges homogenizing and stereotypical interpretations of rural youth. It concludes that the identities of rural youth are neither fixed nor homogeneous; rather, they are dynamically and markably constructed through everyday experiences and interactions between rural and urban worlds. The ways in which these young people perceive themselves as “rural youth” reveal negotiations involving belonging, aspirations, and social recognition, shaped both by structural inequalities and by individual and collective projects. By foregrounding the voices of these youths, the study highlights the importance of recognizing their agency and lived experiences, contributing to broader debates on youth, rural life, and social change in contemporary Brazil.

Keywords: Identity; Youth; Rural; City; Macaúbal/SP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: UM PANORAMA GERAL DA PESQUISA	14
1.1. O equívoco da Sociologia Rural	14
1.1.2. O uso da expressão campo ao invés de meio rural	16
1.1.3. O conceito de campo como território	17
1.2. Os motivos pessoais de um trabalho sobre o mundo camponês	18
1.3. O tema das juventudes do campo	20
1.4. Uma pesquisa e estudo sobre identidades	22
1.4.1. Três concepções de identidade	23
1.4.2. Identidade: uma construção discursiva da relação e do contraste com o(s) Outro(s).....	27
1.5. O município de Macaúbal	30
1.6. A invisibilidade social e política das juventudes do campo em Macaúbal	34
1.7. Um panorama geral dos jovens participantes da pesquisa	38
1.8. A escola Porfírio Pimentel: quando o campo de pesquisa é a escola	42
1.9. Metodologia	45
1.9.1. O método etnográfico	45
1.9.2. As técnicas de abordagem e as ferramentas de pesquisa	48
1.10. Da minha entrada em campo e os primeiros contatos	50
CAPÍTULO 2: A JUVENTUDE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	55
2.1. A juventude como categoria de análise	55
2.2. A juventude como transição e crise	57
2.3. A corrente geracional	59
2.4. A corrente classista	61
2.5. A perspectiva assumida neste trabalho	62
2.6. Dos achados de campo, análise e discussão	64
CAPÍTULO 3: “O QUE É SER JOVEM?”	66
3.1. A juventude como transição e período de preparação	66
3.2. A juventude como preparação para o futuro	67
3.3. O trabalho como central na experiência juvenil	69
3.4. Lazer, prazer e sociabilidade juvenil	72
3.5. Erro, experimentação e aprendizado	73
3.6. Liberdade, independência e responsabilidades	76

3.7. Classe, gênero e sexualidade: juventudes desiguais	78
3.8. Fronteiras simbólicas entre infância, juventude e vida adulta	85
CAPÍTULO 4: “O QUE É SER JOVEM DO SÍTIO?”	91
4.1. O sítio como território de vida	91
4.2. Cotidiano	91
4.3. Trabalho	95
4.4. Família	103
4.5. Escola	111
4.6. Lazer	122
4.7. Paz, liberdade e isolamento	128
4.8. Classe, raça e gênero: juventudes desiguais no campo	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE.....	153

INTRODUÇÃO

Assim como Clarice, “o jeito é começar de repente” (Lispector, s/p, 1998). E, de repente, no mais que um texto possa ser, sinto que, neste ininterrupto movimento de produção da vida, o próprio fato de existir conjuga a contradição entre a finitude e o reverso. Diante disso, eis o momento cujo sentimento é o de certeza de que estou me arriscando entremeio os perigos do desconhecido que há de vir a ser, já sendo, o contínuo ato de viver.

O presente trabalho dedica-se à análise do processo de construção das identidades das juventudes do campo no Brasil. O seu objetivo geral consiste em compreender os sentidos que meninos e meninas atribuem à juventude, ao campo e a si próprios quando se identificam como “jovens do sítio” no contexto de suas relações com a cidade. Para tanto, lança-se mão de uma pesquisa etnográfica realizada com jovens oriundos do campo, com idades entre 14 e 17 anos, residentes em um pequeno município do noroeste paulista chamado Macaúbal.

A razão para este trabalho surge da existência de uma lacuna teórica sobre o tema das juventudes dentro do campo antropológico. De acordo com João Batista de Menezes Bittencourt e Alexandre Barbosa Pereira (2021), entre 2000 e 2017, foram produzidas somente 53 produções (33 dissertações e 20 teses) sobre o tema nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia no Brasil. Em contraste, nesse mesmo período, foram produzidas 91 dissertações e 45 teses nos Programas de Pós-Graduação em Sociologia no país (Bittencourt; Pereira, 2021).

Além disso, quando se trata das juventudes do campo essa lacuna é ainda maior não só nos estudos antropológicos, mas em todas as áreas do conhecimento. Por exemplo, segundo Ana Flávia de Sales Costa e Maria Ignez Costa Moreira (2018), entre o período de 2006 a 2016, dos 4.072 trabalhos de pós-graduação que tinham as juventudes como temática, somente 183 eram sobre as juventudes do campo.

Nota-se que as rápidas transformações ocorridas no campo, tais como a modernização agrícola e a intensa circulação de bens materiais e imateriais entre o campo e a cidade, tem produzido novas formas de ser jovem no e do campo. No entanto, mesmo assim, dialogando com Valmir Luiz Stropasolas (2005), os estudos do mundo camponês/rural tendem a resumir as populações do campo, incluído os jovens, a temas como produção agrícola, propriedade da terra e relações de trabalho, deixando de lado as experiências cotidianas, os projetos de vida, as sociabilidades e os processos de construção identitária.

Nas palavras do autor:

Estudiosos do mundo rural, ao tecer a narrativa modernista, têm negligenciado certos grupos sociais, culturais e identidades (Philo, 1992). Autores como Murdoch & Pratt (1993), Murdoch & Marsden (1994) sugerem que os sociólogos rurais deveriam ir

além das preocupações agrárias tradicionais, restritas aos processos de produção, e abraçar as representações e processos que caracterizam a população rural e refletir sobre a noção de ruralidade na sociedade contemporânea. (Stropasolas, 2005, p. 03)

Essa tendência reflete o estado de invisibilidade social e política em que as juventudes do campo se encontram. No caso dos jovens participantes da pesquisa, fica evidente essa invisibilidade principalmente frente ao poder público municipal e à instituição escolar, assim como se verá mais adiante no Capítulo 1 e ao longo do trabalho.

Sendo assim, ao longo deste trabalho, busca-se produzir um conhecimento crítico que contribua para compreender as novas formas de ser jovem no e do campo no século XXI. Ao final, espera-se que este trabalho tenha desenvolvido discussões que contribuam e aprofundem os debates e estudos sobre as categorias de juventude e juventude do campo.

Para isso, assim como já mencionado, este trabalho é fruto de uma pesquisa etnográfica. No que se refere ao método, assume-se que a etnografia não diz respeito a uma observação distante e “neutra” do pesquisador (etnógrafo) em relação aos seus interlocutores, mas consiste na participação do pesquisador no cotidiano dos seus interlocutores, dia após dia, de forma que seja integrado à organização e ao funcionamento de suas vidas. Sendo assim, a pesquisa etnográfica que fundamenta este trabalho diz menos sobre uma observação neutra e distante e mais sobre uma observação e, principalmente, uma escuta participativa do pesquisador (eu) no cotidiano dos seus (meus) interlocutores (os jovens do campo).

Por meio de grupos focais e entrevistas, os meus interlocutores me convidam a compreender o seu cotidiano e o seu mundo em sucessivas narrativas. Com uma escuta participativa e antropológica, ao longo do trabalho de campo, as palavras narradas passam a revelar sentidos que antes não eram percebidos, mas que representam um modo singular e específico de experienciar e ver a juventude. Em diálogo com Claudia Fonseca (1999, p. 59), o fazer etnográfico consiste justamente nisto, em procurar “entender o que ‘está sendo dito pelos nossos interlocutores’, mas que, a partir de uma abordagem antropológica, também “procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e as dos outros”.

Portanto, em linhas gerais, este trabalho etnográfico-antropológico versa sobre assimetrias e hiatos que revelam a busca pelo sentido particular do outro, dos meus interlocutores: os jovens do campo do município de Macaúbal.

Com isso em mente, o trabalho desdobra-se em 4 capítulos: Capítulo 1 “Um Panorama Geral da Pesquisa”, Capítulo 2 “A Juventude como Categoria de Análise”, Capítulo 3 “O que é ser Jovem?” e Capítulo 4 “O que é ser Jovem do Sítio?”.

O **Capítulo 1 “Um Panorama Geral da Pesquisa”** trata-se de um prolongamento da “Introdução”. Nele, disserto sobre os motivos pessoais, acadêmicos e empíricos para uma pesquisa e trabalho sobre os jovens do campo e identidade. Além disso, retomo os objetivos do trabalho e situo o leitor no contexto do município de Macaubal e da escola Porfírio Pimentel, ambos lócus da pesquisa de campo. Por fim, discuto sobre o método etnográfico e, em seguida, comento como foi a minha entrada em campo na escola Porfírio Pimentel e os primeiros contatos com os meus interlocutores.

Já o **Capítulo 2 “A Juventude como Categoria de Análise”** trata-se de uma parte mais teórica do trabalho, na qual desenvolvo uma discussão sobre a juventude enquanto uma categoria analítica. Sendo assim, disserto sobre diferentes perspectivas teóricas sobre a categoria juventude, tais como a corrente geracional e a corrente classista. No final, comento sobre a perspectiva assumida neste trabalho que entende a juventude como uma condição social diversificada e desigual, à medida que os sujeitos experienciam sua “condição juvenil” a partir de “situações” sociais diferentes e desiguais.

O **Capítulo 3 “O que é ser Jovem?”** consiste na apresentação, análise e discussão dos achados da pesquisa etnográfica. Especificamente neste capítulo, trato de analisar e discutir os achados sobre como os meus interlocutores entendem a própria condição sob a qual estão vivendo: a juventude. Ao longo do capítulo, as narrativas dos meus interlocutores revelam um olhar particular sobre a juventude, por meio do qual atribuem sentidos tanto às suas experiências juvenis quanto às experiências juvenis de outros jovens.

Por fim, no **Capítulo 4 “O que é ser Jovem do Sítio?”** busco apresentar, analisar e discutir os achados que levam a compreender o processo de construção das identidades dos meus interlocutores como “jovens do sítio” no contexto de suas relações com a cidade. Para isso, partindo do pressuposto de que as identidades são construídas e assumidas na relação de contraste com o outro (Silva, 2014; Woodward, 2014), busco analisar e discutir as relações de contraste dos jovens do campo com a cidade e os seus sujeitos, que esse processo identitário carrega. A partir disso, busco compreender os sentidos que os meus interlocutores atribuem às suas experiências juvenis enquanto jovens do sítio.

Sendo assim, na sequência, abro o trabalho com o Capítulo 1 “Um Panorama Geral da Pesquisa”.

CAPÍTULO 1: UM PANORAMA GERAL DA PESQUISA

1.1. O equívoco da Sociologia Rural

A sociologia rural¹ desenvolveu-se marcada por uma visão negativa em relação ao mundo camponês. Segundo José de Souza Martins (2001), o mundo camponês constituiu-se como objeto de estudo nas ciências sociais por causa de seu suposto “lado negativo”, que os sociólogos rurais apresentavam ora como obstáculo à modernização do campo, ora como justificativa ao fracasso do projeto modernizador do campo. Ademais, de acordo com o autor, para muitos sociólogos rurais esse suposto “lado negativo” do mundo camponês estava diretamente atrelado aos seus sujeitos, frequentemente identificados como “analfabetos” e “ignorantes”. Dessa maneira, para a promoção e efetivação do projeto modernizador no campo, as populações camponesas deveriam passar por uma mudança cultural e de “mentalidade” que lhes aproximasse da cultura e “mentalidade” urbanas, que, simbolizadas pela técnica e pela máquina, representavam a modernidade em si.

Portanto, a sociologia rural atuou por muito tempo a serviço de uma modernização urbanizada do campo que deslegitimava os camponeses. Conforme Martins (2001), os sociólogos rurais privilegiaram por décadas a inovação técnica e econômica em si, sem compreender os seus efeitos destrutivos e perversos sobre os modos de ser e viver das populações camponesas. Para o autor, a sociologia rural constituiu-se como um campo de estudo que buscava compreender essas populações mais pelo que elas deveriam ser do que pelo que elas realmente eram. Vejamos nos termos do autor:

Quando assumiu o mundo rural como objeto, a sociologia rural o fez mais como ‘adversária’ do que como ciência isenta e neutra, mais como ciência da modernização do que como ciência aberta à compreensão dos efeitos destrutivos e perversos que não raro a modernização acarreta. A modernização é um valor dos sociólogos rurais e não necessariamente das populações rurais, porque, de fato, para estas não raro ela tem representado desemprego, desenraizamento, desagregação da família e da comunidade, dor e sofrimento. (Martins, 2001, p. 32)

A sociologia rural assumiu equivocadamente o pressuposto de que a modernização técnica e econômica do campo resultaria automaticamente no bem-estar das populações camponesas. Entretanto, o oposto aconteceu ao longo dos anos com o desemprego em massa, o aumento da miséria e da desigualdade, o desenraizamento e a fragmentação da família e da comunidade camponesa. À vista disso, assistiu-se, nas últimas décadas, o esvaziamento

¹ Ao adotar uma perspectiva antropológica/sociológica sobre o campo, detenho-me a analisar especificamente as contribuições da Sociologia Rural para as mudanças e transformações do campo e do campesinato ao longo das últimas décadas. Para isso, tomo como base os estudos de José de Souza Martins, principalmente por causa da interlocução que ele faz e mantém com a Antropologia.

populacional do campo com a migração exponencial de suas populações para os centros urbanos em busca de oportunidades de emprego e de uma qualidade de vida melhor. No entanto, como se sabe, essas populações acabaram enfrentando um cenário urbano de poucas oportunidades e de nenhuma qualidade de vida, intensificando sua situação de miséria e marginalização social.

Destaca-se também que a sociologia rural foi arrebatada pela premissa de que a modernização técnica e econômica do campo acarretaria a emancipação dos camponeses. No entanto, vários estudos mais recentes têm evidenciado que muitas empresas recorrem ao trabalho escravo, como a peonagem e o trabalho por dívida, para implantar e efetivar seus megaprojetos agropecuários. (Martins, 2009)

A modernização do campo tornou-se um fracasso em países da América Latina, Ásia e África. Como apontado anteriormente, esse fracasso foi debitado na conta das próprias vítimas. Segundo Martins (2001), o fracasso do projeto modernizador nesses países era visto como responsabilidade de uma suposta resistência social das populações camponesas à mudança e à inovação. Mais tarde, assim como diz o autor, ficou evidente que essas populações resistiam ao que não fazia o menor sentido para elas, isto é, ao que não podiam compreender. Isso demonstra o caráter antidialógico e forçado da modernização técnica e econômica no campo. Nas palavras de Martins (2001),

No geral, debita-se na conta de uma suposta e nunca comprovada resistência das populações rurais para a mudança e a modernização a responsabilidade por esse desastre social. Essa resistência, ficou evidente, era resistência ao que para elas não tinha o menor sentido e não podia, portanto, ser compreendido. A culpa, no fim das contas, é da vítima. (Martins, 2001, p. 33)

A sociologia rural possui uma dívida profunda para com as populações camponesas em todo o mundo. De acordo com Martins (2001), ela trabalhou de certa forma para a violação tanto de modos de vida quanto de visões de mundo e culturas tradicionais camponesas que, mesmo em situação de pobreza, se reproduziam com um mínimo de dignidade. Para o autor, a sociologia rural por muito tempo se encarregou de elaborar diagnósticos para desmontar a cultura e a “mentalidade” dos camponeses, à medida que negligenciou compreender os graves problemas sociais que decorriam dos impactos do projeto modernizador no campo que, de um modo ou de outro, apoiou e ajudou a impulsionar. Vejamos o que Martins (2001) diz a respeito disso:

Sabemos todos que a sociologia rural, a pretexto de se tornar uma força auxiliar da modernização e da remoção das resistências sociais à mudança, contribuiu abertamente para a violação de modos de vida e visões de mundo e de culturas tradicionais em que a pobreza, ao menos, revestia-se de padrões sociais de dignidade toleráveis. Onde a modernização rural forçada fracassou, como ocorre em amplas regiões e situações desta América Latina, da Ásia e da África, as velhas estruturas

foram desmanteladas, as instituições corroídas, as comunidades desorganizadas, os costumes desmoralizados e a população degradada. Foi ela lançada impiedosamente na cloaca da civilização e do desenvolvimento e da modernização excludentes que beneficiaram apenas parte da sociedade, privando do benefício milhões de vítimas inocentes. A sociologia rural tinha elaborados diagnósticos para desmontar a sociedade tradicional, mas não tinha condições de diagnosticar e solucionar os graves problemas sociais que não previu e que decorriam dos processos sociais anômicos que involuntariamente estimulou, sugeriu, apoiou ou promoveu. (Martins, 2001, p. 34)

Diante disso, é necessário que a sociologia rural reveja a si sob um olhar crítico com a finalidade de tornar-se um instrumento verdadeiramente comprometido com a dignidade humana e a libertação dos camponeses de sua situação de invisibilidade e miséria. Para isso, segundo Martins (2001, p. 31), é preciso que os estudiosos compreendam que “as populações rurais têm seus próprios códigos de conhecimento e sua própria concepção de destino”. Deve-se se desvencilhar da visão que concebe o campo e os camponeses como degradados, irrelevantes, donos de uma humanidade residual que os desumaniza no presente.

Os estudiosos do mundo camponês precisam buscar compreender os camponeses pelo que realmente são e não pelo que devem ser. Precisam empreender pesquisas que tenham como objetivo compreender seus modos de ser e viver, assim como a sua maneira de se inserir nos processos sociais e históricos mais amplos. Por fim, é preciso que reconheçam a possibilidade histórica que eles têm tanto para reinventar o mundo quanto para reinventar-se no mundo (Martins, 2001).

Para isso, assim como sugerido por Martins (2001), é preciso que se produza um conhecimento crítico interdisciplinar em que a Sociologia dialogue com a História, a Literatura, a Geografia e a Antropologia.

Portanto, à vista disso, este é um trabalho que, por vias antropológicas, visa a produzir um conhecimento crítico sobre o mundo camponês, que tenha a intenção de compreender os camponeses pelo que realmente são.

Na sequência, explico os motivos pelos quais tendo a dar preferência ao uso da expressão “campo” ao invés de “meio rural” ao longo do presente trabalho.

1.1.2. O uso da expressão campo ao invés de meio rural

Neste trabalho, tendo a utilizar a expressão “campo” ao invés da mais comum “meio rural”. Fundamentado no texto base para a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998), ao fazer isso, tenho a intenção de pôr em evidência o conceito histórico e político de camponês.

De acordo com o texto base, camponês é “o homem, a mulher e a família que trabalha com a terra” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 09). Um significado genérico que representa

uma multiplicidade de sujeitos: caipiras, caiçaras, sertanejos, roceiros, meeiros, parceiros, assentados, sem-terra, sitiantes, seringueiros. São trabalhadores que jamais se confundem com as figuras do fazendeiro, do coronel, do latifundiário, do seringalista.

Ademais, o conceito de camponês, por vezes, é popularmente carregado de sentidos pejorativos que rotulam historicamente seus sujeitos como miseráveis, atrasados, ingênuos e preguiçosos. No entanto, neste trabalho, outros sentidos lhe são atribuídos, como sabedoria, luta e resistência. Nesse sentido, camponeses são o homem, a mulher e a família que trabalha com a terra e que, por meio de sabedoria ancestral e lutas sociais, resistem historicamente à lógica das relações coloniais para permanecer no campo trabalhando com a terra e reproduzindo seu modo de ser e viver.

Portanto, quando utilizo a expressão “campo” ao invés de “meio rural”, tenho como objetivo resgatar esse conceito de “camponês”, de forma histórica e política. Além disso, quando faço uso do termo “campo”, também o faço a partir de uma concepção política de território, sobre a qual desenvolvo uma breve discussão a seguir.

1.1.3. O conceito de campo como território

Neste trabalho, a expressão campo também é utilizada como um conceito que carrega consigo a noção de território. Pensar o campo como território não é considerá-lo simplesmente como mero espaço de produção de mercadorias, mas sim como um espaço de produção de vida, onde todas as dimensões da existência humana são realizadas. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2006),

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. (Fernandes, 2006, p. 28-29)

Cultura, educação, produção, organização política, trabalho são todas dimensões da existência humana. Segundo Fernandes (2006), essas dimensões não são pré-existentes às relações sociais, mas construídas durante e por meio delas. Além disso, devem ser entendidas como simultaneamente interativas e completivas, à medida que não existem de forma separada.

Contudo, essas dimensões não existem no vácuo, uma vez que as relações sociais não se desenvolvem no vácuo. Conforme Fernandes (2006), as relações sociais não só acontecem como também se desenvolvem nos territórios, transformando-os. Sendo assim, para o autor, as relações sociais e os territórios possuem a mesma importância, sendo que um não pode ser analisado separadamente do outro. Nesse sentido, os territórios podem ser entendidos como

espaços geográficos que produzem e são produzidos pelas relações sociais. Em se tratando de relações sociais, pode-se dizer, então, que os territórios também são espaços permeados pelo poder. Vejamos nos termos de Fernandes (2006):

A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. É também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em sua completividade. (Fernandes, 2006, p. 29)

Portanto, o campo surge como um espaço geográfico e político onde as pessoas realizam as dimensões de suas existências por meio das relações sociais. No entanto, segundo Fernandes (2006), o campo se constitui de relações sociais distintas que, conseqüentemente, produzem dois tipos de territórios distintos, com projetos de existência e formas de organização territoriais distintas, que ele denomina de “campo do campesinato” e “campo do agronegócio”. Enquanto o “campo do campesinato” caracteriza-se por um território onde se realizam diversas formas de organização do campesinato, o “campo do agronegócio” constitui-se de diferentes formas de organização da agricultura capitalista.

Ademais, as relações entre esses dois territórios são conflitivas e de disputas territoriais. Enquanto o “campo do agronegócio” se relaciona com a finalidade de dominar o território do “campo do campesinato”, este, por sua vez, se relaciona resistindo ao projeto de dominação territorial do “campo do agronegócio”.

Então, diante do que foi discutido, compreende-se também, neste trabalho, o campo como um espaço não só geográfico, mas também de poder, caracterizado por relações sociais distintas que se materializam em projetos territoriais distintos. Essa noção se apresenta importante à medida que, ao longo do trabalho, essas relações vão sendo evidenciadas em suas distinções, assim como a conflitividade que as caracteriza.

Com isso, na sequência, apresento brevemente os motivos pessoais que me motivaram a desenvolver um trabalho sobre o mundo camponês.

1.2. Os motivos pessoais de um trabalho sobre o mundo camponês

O meu interesse em estudar e pesquisar o mundo camponês advém da minha própria experiência de vida no campo. Vivi boa parte de minha infância e adolescência no campo, onde, junto de minha família, trabalhava cultivando e produzindo alimentos. Apesar das condições históricas de desvalorização e precariedade que atravessam a agricultura familiar e o trabalho no campo no Brasil, nunca desistimos de trabalhar com a terra.

Contudo, no final de 2019, uma história de décadas e gerações de trabalho com a terra chegou ao seu fim com a venda da propriedade onde morávamos. No caso, a propriedade era herança de meus avós paternos aos filhos que, em sua maioria, decidiram pela venda. Desse modo, no final de 2019, com a venda da propriedade, minha família teve de passar pelo processo de se mudar para a cidade e adaptar-se à vida nela.

No entanto, mesmo antes de minha família, eu já havia passado pelo mesmo processo. Em 2017, mudei-me para a cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul, com a tarefa de cursar Relações Internacionais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Saído do campo direto para uma cidade de médio porte, tive a experiência de viver o contraste entre realidades. A adaptação à nova realidade foi um processo árduo e forçosamente rápido, envolvendo todas as dimensões da vida: social, cultural e psicológica. Aprender a tomar o ônibus, conviver com os ruídos citadinos, seguir um ritmo mais acelerado de vida; aprender as regras e normas de convivência e sobrevivência próprias do espaço citadino, além dos códigos morais e comportamentais daquela cidade.

Todavia, apesar de ter me adaptado à vida na cidade, o campo e a vida no campo sempre permaneceram em minhas ideias. Toda a experiência do processo de adaptação à vida na cidade, e o contraste entre realidades que o envolvia, colocou em evidência um campo e um “ser do campo” desconhecido por mim até então, mas que me perfazia, e me perfaz, em todas as dimensões da vida. Desde então, tenho buscado enunciar e compreender, por meio de estudos e pesquisas, tanto esse campo quanto esse “ser do campo” que tem me constituído.

À vista disso, nos dois últimos anos de minha passagem pela graduação em Relações Internacionais, 2020 e 2021, levei a cabo uma pesquisa que teve como objetivo enunciar e compreender a educação escolar ofertada aos povos do campo no Brasil. Com essa pesquisa, que se tratou mais de uma revisão bibliográfica sobre o tema, e que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso², cheguei à conclusão de que há historicamente dois projetos políticos de educação para os povos do campo no país: enquanto um está atrelado às relações coloniais e capitalistas com a terra, o outro, contrariamente, nasce das relações anticoloniais/decoloniais e anticapitalistas com a terra. Ao primeiro, dá-se o nome de Educação Rural e, ao segundo, de Educação do Campo.

² MACHADO, Israel Ferreira. **Des-encobrendo a América Latina: o re-existir e o in-surgir de Abya Yala – Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5381>>.

Com o término da graduação, em 2021, passei os dois anos seguintes estudando e me aprofundando no tema da educação dos povos do campo. No final de 2023, inscrevi-me no processo seletivo do mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), submetendo um projeto de pesquisa como pré-requisito para a participação no processo seletivo. O projeto submetido pretendia dar continuidade ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, só que, dessa vez, com uma abordagem antropológica e uma pesquisa de campo etnográfica. Tinha como objetivo identificar as colonialidades presentes na educação ofertada aos povos do campo e como isso impacta subjetivamente e objetivamente a vida no campo. Para isso, a proposta era realizar uma pesquisa de campo etnográfica cujo lócus seria uma escola pública localizada no município de Macaúbal-SP.

Então, no final de 2023, recebi a notícia de que havia sido aprovado no mestrado em Antropologia da UFGD. Entretanto, em relação ao meu projeto de pesquisa, ele sofreu alterações ao longo do primeiro semestre que cursei na pós-graduação. Uma dessas alterações foi a mudança de tema da pesquisa: da educação para as juventudes. Sobre essa mudança, disserto melhor a seguir.

1.3. O tema das juventudes do campo

A princípio, a pesquisa que fundamenta este trabalho pretendia dar continuidade ao meu trabalho anterior sobre a educação ofertada aos povos do campo no Brasil. Contudo, durante o meu primeiro semestre na pós-graduação, no processo de fazimento de leituras e aprofundamento sobre o tema inicialmente pensado, um dado me chamou a atenção: a escassez de produções acadêmicas sobre as juventudes do campo no país, assim como apontado nos trabalhos de Wilson Weisheimer (2005) e Ana Flávia de Sales Costa & Maria Ignez Costa Moreira (2018).

Weisheimer (2005) realizou um mapeamento das produções acadêmicas sobre as juventudes do campo entre os anos de 1990 e 2004. A partir desse mapeamento realizado, constatou que a produção acadêmica sobre a temática foi pouco expressiva no período entre 1990 e 1999 no país, mesmo ela pertencendo ao campo consolidado dos estudos rurais. No entanto, a partir de 2000 até 2004, segundo o autor, houve um aumento expressivo das produções em comparação com o período anterior, mesmo que ainda fossem um número irrisório se comparadas com a quantidade de produções acadêmicas de outras temáticas. Ao término de seu estudo, Weisheimer (2005) chegou a um total de apenas cinquenta produções acadêmicas sobre as juventudes do campo entre 1990 e 2004, sendo 27 artigos, 18 dissertações, duas teses e três livros.

Por sua vez, Costa & Moreira (2018) realizaram um mapeamento da produção acadêmica sobre as juventudes do campo, no Brasil, entre o período de 2006 e 2016. A partir desse mapeamento, as autoras notaram um maior interesse dos discentes dos programas de pós-graduação pela temática, principalmente nos últimos anos do período analisado. Entretanto, de acordo com as autoras, dos 4.072 trabalhos de pós-graduação, entre 2006 e 2016, que tinham as juventudes como temática, somente 183 trabalhos eram sobre as juventudes do campo. Ao final de seu estudo, Costa & Moreira (2018) chegaram a um total de 209 produções acadêmicas com a temática juventudes do campo, sendo 26 artigos e 183 teses e dissertações.

Estudos como o de Weisheimer (2005) e Costa & Moreira (2016) denunciam a situação de invisibilidade dos jovens do campo no meio acadêmico brasileiro. Contudo, essa invisibilidade não se restringe apenas ao meio acadêmico no país.

Segundo Weisheimer (2005), esses jovens também permanecem invisíveis tanto ao sistema político quanto à agenda governamental, constituindo “um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade [...] não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos” (Weisheimer, 2005, p. 08). Ainda, de acordo com o autor, os jovens do campo compõem um segmento da sociedade que não acessa e muito menos usufrui de direitos elementares à condição de cidadão, além de não serem reconhecidos como sujeitos com direito de exercerem sua cidadania em decisões que afetam diretamente seus projetos de vida como, por exemplo, as políticas de desenvolvimento rural no Brasil. Desse modo, os jovens do campo formam um grupo de 7.822.452 pessoas (IBGE, 2010)³, entre 15 e 29 anos de idade, que permanecem em uma situação de invisibilidade no país.

Tendo em vista essas informações, decidi mudar o foco do tema da educação do campo para o das juventudes do campo. Entretanto, isso não quer dizer que deixei de estudar e/ou pesquisar sobre educação, porque, assumindo o ponto de vista de que a educação é uma dimensão presente em todos os âmbitos da vida, logo pesquisar e estudar sobre juventudes também é falar de educação. Desse modo, embora a mudança de tema, este trabalho, ao fim e ao cabo, é de certa forma uma continuação da empreitada que dei início ainda na graduação: problematizar a educação ofertada aos povos do campo no Brasil.

Dito isso, o próximo passo deste trabalho é explicar o motivo pelo qual escolhi especificamente pesquisar e estudar sobre identidades dentro do tema das juventudes do campo.

³ Utilizo os dados do censo demográfico de 2010, porque os dados do censo de 2022 sobre a população rural de pessoas de 15 a 29 anos ainda não foram publicados.

1.4. Uma pesquisa e estudo sobre identidades

Neste trabalho, procuro compreender o processo de construção das identidades das juventudes do campo. O meu interesse em estudar identidades vem desde a graduação, contudo, foi durante a disciplina “Educação, Identidade e Diversidade”, que cursei como aluno especial de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGE-UFGD), que tive a oportunidade de me aprofundar no assunto. Isso ocorreu simultaneamente à mudança do tema deste trabalho, ainda no começo de minha trajetória no mestrado em Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGAnt-UFGD), no primeiro semestre de 2024.

Em meio a isso, realizei um levantamento bibliográfico sobre o tema identidades e jovens do campo. O meu objetivo com o levantamento foi verificar se uma pesquisa especificamente sobre esse tema seria viável. No percurso, tive acesso à tese de doutorado de Maria de Assunção Lima de Paulo: “As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município” (2010).

Em sua tese, Maria de Assunção Lima de Paulo (2010) busca compreender os processos de construção das identidades de jovens do campo na relação com a cidade em um pequeno município de Orobó, situado no Agreste Setentrional de Pernambuco. Segundo a autora, com o avanço tecnológico dos automóveis e das telecomunicações a partir da década de 1950 no país e, nas últimas décadas, com o avanço e expansão da internet pelo território brasileiro, as relações campo-cidade se intensificaram sem precedentes. À vista disso, as fronteiras materiais e imateriais entre o campo e a cidade se estreitaram, levando muitos estudiosos a proclamarem, em seus estudos, o fim de um modo de vida e de *ser* próprio do campo em detrimento de um modo de vida e de *ser* próprio da cidade. Desse modo, para ela as relações campo-cidade são comumente entendidas a partir de uma perspectiva dualista ou de *continuum* que veem o campo a partir da cidade, como se o campo fosse um resquício de passado a ser apagado com o avanço da modernização e do progresso representados pela cidade.

Entretanto, em sua tese, Maria de Assunção Lima de Paulo (2010) nos mostra o contrário. A partir de sua pesquisa e análise dos processos de construção das identidades de jovens do campo na relação com a cidade em Orobó, chega à conclusão de que as relações campo-cidade devem ser vistas e entendidas como relações dialéticas nas quais o campo reafirma sua diferença em relação à cidade tanto nas dimensões materiais quanto nas imateriais. A autora chega à essa conclusão a partir de sua constatação de que os jovens do campo no município de Orobó, apesar de viverem uma intensa relação com a cidade e seus sujeitos,

constroem suas identidades colocando tanto a cidade quanto os cidadãos no lugar do outro, do diferente. Sendo assim, é preciso considerar as diferenças que marcam o campo e a cidade e a importância de estudá-los.

A tese de Maria de Assunção de Lima de Paulo (2010) foi essencial na elaboração da pergunta de pesquisa deste trabalho. Ela organizou as minhas ideias e interesses, mostrando-me o rumo que este trabalho deveria tomar. Além disso, a questão desenvolvida em sua tese, despertou minhas memórias do tempo que morava com minha família no campo e trabalhava na roça com os meus pais. Cada página lida constituiu um exercício de autorreflexão sobre o meu *ser do campo* e, também, como a minha identidade de jovem do campo foi se construindo na relação com a cidade e os seus sujeitos.

Inspirado pela tese de Paulo (2010), busco, neste trabalho, compreender o processo de construção das identidades dos jovens do campo na relação com a cidade e os seus sujeitos. Para isso, parto da seguinte pergunta: Quais os sentidos que as(os) jovens do campo atribuem ao *ser jovem do campo* a partir das representações que fazem do outro, isto é, dos jovens *da cidade*? Então, à vista dessa pergunta, faço uma outra: o que esse processo de atribuição de sentidos de um *ser jovem do campo* a partir da representação do outro, de um *ser jovem da cidade*, revela sobre as relações campo-cidade/rural-urbano?

Com isso, o meu objetivo específico com este trabalho é pensar os jovens do campo como sujeitos que não só possuem um modo de ser, ver e viver particulares, mas que também se reconhecem marcadamente enquanto sujeitos de um modo próprio e específico de ser, ver e viver o mundo. Desse modo, assim como Paulo (2010), busco, com este trabalho, contestar as perspectivas dominantes dentro dos estudos rurais sobre as relações campo-cidade que entendem o campo a partir da cidade, como um resquício de passado a ser eliminado pela modernidade e o progresso que a cidade supostamente representa. Em contrapartida, procuro ver as relações campo-cidade como dialéticas nas quais o campo e os seus sujeitos reconhecem e conservam um modo próprio de ser, ver e viver o mundo nas suas relações com a cidade e os seus sujeitos, demarcando uma linha da *diferença* e afirmando uma identidade própria.

Como este é um trabalho que versa sobre identidades, portanto, a seguir, deixo claro, para fins analíticos e metodológicos, a concepção teórica de identidade que assumo nele.

1.4.1. Três concepções de identidade

De acordo com Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2014), há três concepções predominantes de identidade. Segundo o autor, essas concepções surgem a

partir de três diferentes noções de sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Em relação ao primeiro, de acordo com Hall (2014), o Iluminismo foi responsável por consolidar uma visão do sujeito totalmente centrado e unificado, entendido como uma entidade racional e autossuficiente dotada de uma identidade interior estável e contínua. Nessa perspectiva, entende-se que cada sujeito nasce dotado de uma essência única e fixa, isto é, uma identidade unificada e imutável, capaz de orientar suas escolhas e ações de maneira coerente ao longo da vida. A razão, tomada como atributo universal da condição humana, é o que sustenta essa identidade unificada e imutável, conferindo-lhe autonomia em relação às circunstâncias sociais, históricas e culturais. Assim, a concepção iluminista descreve um sujeito centrado, cuja identidade se mantém unificada e imutável, independentemente das transformações do contexto que o cerca. Vejamos nas palavras de Hall (2014):

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. (Hall, 2014, p. 10-11)

No que diz respeito à noção do sujeito, Hall (2014) diz que ela emerge como uma resposta às limitações da visão iluminista. De acordo com o autor, assim como o sujeito iluminista, o sujeito na perspectiva sociológica ainda possui um núcleo ou essência interior que é o “eu real”. Entretanto, ao contrário da perspectiva iluminista, para a qual o sujeito é autossuficiente e “imune” ao contexto em que se desenvolve, a perspectiva sociológica entende que o sujeito se constitui processualmente na relação direta e contínua do “eu real” com o mundo em que está inserido. Desse modo, a identidade passa a ser vista como resultado das interações do “eu real” com as normas e os valores que moldam a vida coletiva - o contexto.

Todavia, essas interações não são caracterizadas por uma relação de determinação do “eu real” pelo contexto. De acordo com Hall (2014), na perspectiva do sujeito sociológico, as identidades são constituídas a partir de um diálogo contínuo entre o “eu real” e o contexto em que está inserido. Nesse caso, a dialogicidade propõe o estabelecimento de uma relação dialética entre os dois, em que o “eu” é produto e produtor do contexto. Em outras palavras, para essa perspectiva, o sujeito é simultaneamente produto e produtor do contexto histórico, social e cultural em que está inserido: suas características, crenças e modos de agir derivam de estruturas externas, mas ele também participa ativamente da construção e modificação desses mesmos contextos (Giddens, 2009). Portanto, trata-se de uma perspectiva que concebe as identidades como processualmente construídas no entrelaçamento contínuo e dialético entre o

“interior” e o “exterior”, o mundo “pessoal” e o mundo “público”. Notemos nas palavras de Hall (2014):

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para os sujeitos os valores, os sentidos e os símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. [...] De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [...] A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público. [...] A identidade, então, costura (ou, para usar a metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (Hall, 2014, p. 11)

Por fim, para Stuart Hall (2014), a noção de sujeito pós-moderno representa a ruptura mais significativa com as concepções anteriores de identidade. Assim como a noção sociológica, essa noção assume a perspectiva de que o sujeito se constitui processualmente na relação dialética com o contexto em que está inserido, contudo, diferentemente da noção sociológica, essa noção não concebe o sujeito como processualmente contínuo e unificado, mas sim como descontínuo e fragmentado. Para essa perspectiva, a globalização⁴ e as rápidas transformações culturais, econômicas e tecnológicas intensificam a multiplicidade de referências e pertencimentos (contextos), fazendo com que o sujeito transite entre diferentes identidades conforme os múltiplos contextos em que se insere e está inserido. Dessa maneira, a identidade deixa de ser percebida como algo estável, unificado e contínuo e passa a assumir um caráter fragmentado, variável e constantemente reconfigurado.

Portanto, de acordo com Hall (2014), a identidade não é uma essência interior, como defende a perspectiva iluminista, nem um processo em movimento contínuo, como assume a perspectiva sociológica, mas sim um processo em movimento descontínuo conforme os discursos, as experiências e as relações que orientam o lugar do sujeito no mundo. Nas palavras de Hall (2014), temos que:

⁴ Neste trabalho, entende-se a globalização como um movimento sem precedentes de separação e “compressão” das noções de tempo e espaço. Segundo Anthony Giddens (1991), diferentemente do mundo pré-moderno em que tempo e espaço coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são localizadas, no mundo moderno, e consequentemente globalizado, o tempo é crescentemente esvaziado de espaço, o que “fomenta relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face” (Giddens, 1991, p. 26). Sendo assim, de acordo com Giddens (1991, p. 27), a modernidade/globalização “torna o lugar cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles”. Já para David Harvey (2008), a globalização pode ser pensada a partir do conceito de “compressão espaço-tempo”, “à medida que o espaço parece encolher numa ‘aldeia global’ de telecomunicações e numa ‘espaçonave terra’ de interdependências ecológicas e econômicas [...] e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente [...]” (Harvey, 2008, p. 219).

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as identidades sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2014, p. 11-12)

Frente a essas três concepções de identidade trazidas por Hall (2014), opto, neste trabalho, por trabalhar com a terceira. Sendo assim, este trabalho assume a concepção de identidade como um processo em movimento descontínuo conforme a relação dialética estabelecida entre as experiências e interações dos sujeitos com os múltiplos e diferentes contextos em que estão inseridos e que orientam o seu lugar no mundo. Em suma, neste trabalho, entende-se as identidades como construções⁵ processuais, dialéticas, descontínuas e fragmentadas.

Se neste trabalho se assume que as identidades são construções, então, como elas são construídas? Como dito anteriormente, as identidades surgem da relação dialética do sujeito com o contexto que o localiza. Localizar o sujeito significa inseri-lo nos valores, sentidos e símbolos - na cultura - do mundo que ele habita, orientando o seu lugar⁶ no mundo. Entretanto, no contexto da globalização de “compressão do espaço-tempo” (Harvey, 2008) em que vivemos, o local se torna cada vez mais global e vice-versa. O local se esvazia da noção de tempo e espaço para tornar-se global, provocando uma perda da noção de pertencimento a um

⁵ Opto pelo termo “construção”, porque ele reflete justamente a perspectiva teórica que assumo ao longo deste trabalho: as identidades são influenciadas, mas não totalmente determinadas pelas circunstâncias históricas, culturais e sociais, isto é, pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, reconheço que os sujeitos possuem algum grau de “agência” (Giddens, 2009; Ortner, 2007) na formação de suas identidades, ao mesmo tempo em que são influenciados pelo contexto.

⁶ Utilizo o conceito de lugar a partir da definição de “lugar antropológico” desenvolvida por Marc Augé. Para Augé (2009), o “lugar antropológico” pode ser definido como um espaço que produz pertencimento (identitário), organiza interações (relacional) e inscreve memória e continuidade (historicidade). Trata-se de um espaço vivido e simbolicamente investido, no qual os sujeitos reconhecem a si mesmos e aos outros. Nas palavras de Augé (2009), “Reservamos o termo de “lugar antropológico” a esta construção concreta e simbólica do espaço que não poderia por si só dar conta das vicissitudes e das contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles aos quais ela atribui uma colocação, por humilde ou modesta que seja. É, de resto, efetivamente porque toda a antropologia é antropologia da antropologia dos outros que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para os que o habitam e princípio de inteligibilidade para aquele que o observa.” (Augé, 2009, p. 46)

lugar, de uma identidade unificada e contínua. Desse modo, o contexto da globalização localiza, isto é, insere o sujeito nos múltiplos valores, sentidos e símbolos - na cultura - de múltiplos mundos dentro de um só mundo - aquele que ele habita no agora. Nesse caso, a noção de lugar se torna fragmentada e descontínua, e, conseqüentemente, a de identidade também.

Pois, é dentro e em relação com esse contexto que os sujeitos constroem suas identidades no século XXI. Contudo, essa relação não deve ser entendida como se o contexto fosse uma espécie de entidade com vida própria, desvinculada das interações entre os sujeitos sociais (Strathern, 2017). Neste trabalho, assumo a perspectiva de que o contexto - os valores, sentidos e símbolos - existe e se sustenta no tempo através dos sujeitos e suas interações (Giddens, 2009). É na interação com outros que os sujeitos se relacionam dialeticamente com os valores, os sentidos e os símbolos de cada contexto e constroem suas identidades. Dessa maneira, a construção identitária do sujeito pressupõe necessariamente a existência da relação com o outro.

1.4.2. Identidade: uma construção discursiva da relação e do contraste com o(s) Outro(s)

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Kathryn Woodward (2014), somente podemos definir *o que* somos e *como* somos - nossa identidade - em relação ao *que não* somos ou *como não* somos - o(s) outro(s). Por exemplo, somente podemos definir que somos brasileiros, porque não somos argentinos, chineses, franceses, senegaleses etc. Além disso, também é em relação ao *que não* somos e *como não* somos que nossa identidade adquire sentido, dado que atribuímos sentido ao que somos e como somos a partir da representação que fazemos de outras identidades, isto é, a partir dos sentidos que atribuímos ao(s) outro(s) diferente(s). Portanto, assume-se que as identidades são construídas em relação e em contraste com o(s) outro(s).

Nesta mesma linha, Brandão (1986) afirma, a esse respeito:

O outro sugere ser decifrado para que os lados mais difíceis de *meu eu, de meu mundo, de minha cultura* sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. (Brandão, 1986, p. 07)

O ato de representar o(s) outro(s) e a si mesmo somente é possível por meio da linguagem. Desse modo, pode-se dizer que as identidades são forjadas discursivamente pelos sujeitos. De acordo com Silva (2014), é justamente porque são acontecimentos da linguagem que as identidades podem ser questionadas e transformadas pelos sujeitos, provocando

mudanças nos valores, sentidos e símbolos que elas incorporam e, conseqüentemente, no contexto em que são forjadas. Isso é possível porque a linguagem é tanto indeterminada quanto instável em função das características do signo linguístico. Segundo Silva (2014), o signo nunca é a coisa em si, ou seja, tanto o significante quanto o significado nunca estão presentes no signo. Todavia, a linguagem funciona de tal forma que sempre temos uma certa “ilusão” de ver o signo como a presença do significante e do significado em si.

Além disso, o signo não carrega apenas a impossibilidade da presença daquilo que substitui, mas também daquilo que ele não substitui. De acordo com Silva (2014), “isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. [...] A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (Silva, 2014, p. 79). Em suma, o signo é caracterizado tanto pelo adiamento da presença do significante e do significado quanto dos outros signos que ele não é.

São essas duas características do signo que fazem com que a linguagem seja indeterminada e instável. Uma vez que o signo não pode ser reduzido a si mesmo, pois está sempre na dependência de outros signos para existir, e na medida em que não pode, nunca, fornecer a presença tão desejada do significante e do significado, ele emprega à linguagem indeterminação e instabilidade. Diante disso, se as identidades são forjadas por meio da linguagem, logo, são, de certa forma, indetermináveis e instáveis. Notemos o que diz Silva (2014):

Toda essa conversa sobre presença, adiamento e diferença serve para mostrar que se é verdade que somos, de certa forma, governados pela estrutura da linguagem, não podemos dizer, por outro lado, que se trate exatamente de uma estrutura muito segura. Somos dependentes, neste caso, de uma estrutura que balança. O adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença significa que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. Ansiamos pela presença – do significado, do referente (a coisa à qual a linguagem se refere). Mas na medida em que não pode, nunca, nos fornecer essa desejada presença, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade. (Silva, 2014, p. 80)

Entretanto, a linguagem não pode ser reduzida a si mesma, dado que acontece no mundo social. Se as identidades fossem produzidas meramente como atos de linguagem que se reduzissem a si mesmos, provavelmente seriam marcadas por uma total indeterminação e instabilidade, numa espécie de total fluidez. No entanto, são atos de linguagem envolvidos por relações sociais de poder. Sendo assim, as identidades são forjadas entremeio às relações de poder que configuram o contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

Há contextos em que as relações sociais são caracterizadas pela desigualdade de poder. Nesses contextos, há aqueles que possuem mais poder de definir e determinar as identidades, ou seja, de atribuir sentidos ao que se é e como se é em detrimento do sentido atribuído ao(s)

outro(s). Por isso, segundo Silva (2014, p. 91), “questionar a identidade significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”. Portanto, pensar a construção das identidades nesses contextos é indagar as relações de poder envolvidas nos atos de representação dos sujeitos.

No entanto, apenas o poder não basta, pois para que os sentidos atribuídos sejam fixados às identidades de si e do(s) outro(s) e extrapolem as fronteiras do contexto em que foram produzidos, precisam ser eficazmente reiterados por meio da “performatividade” discursiva (Butler, 1993). A respeito do conceito de “performatividade”, Judith Butler (1993, p. 02) explica: “In the first instance, performativity must be understood not as a singular or deliberate ‘act’, but, rather, as the reiterative and citacional practice by which discourse produces the effects that it names”⁷. Isso significa que a eficácia da fixação do sentido nas identidades somente acontece por causa da propriedade de repetição da linguagem⁸, dada pelo traço de “citacionalidade”⁹ que o signo porta, ou seja, a característica que possibilita que ele seja retirado de um determinado contexto e inserido em um outro diferente, repetindo-se.

Sobre isso Silva (2014) nos diz que:

É exatamente essa “citacionalidade” da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da identidade [...] efetuando uma operação de ‘recorte e colagem’. Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-a no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como o resultado de minha exclusiva operação mental. Na verdade, estou apenas “citando”. É essa citação que recoloca em ação o enunciado performativo que reforça o aspecto atribuído à identidade [...]. (Silva, 2014, p. 95)

Segundo Silva (2014), comentando o conceito de “performatividade” a partir de Butler (1993), o mesmo traço de repetibilidade do signo que garante a eficácia performativa e reforça o sentido atribuído à identidade, também pode significar a possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas produzidas pelo contexto em que o poder se distribui desigualmente. Noutros termos, a repetição pode ser questionada, contestada e interrompida. É na possibilidade do rompimento que a configuração das relações de poder, envolvida na produção das identidades, pode ser desestabilizada e mudada, dando a “possibilidade de instauração de

⁷ “Em primeiro lugar, a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, antes, como a prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos que nomeia.” (Tradução minha)

⁸ De acordo com Berger e Luckmann (1985, p. 61), “A linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária mas também de ‘fazer retornar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana”.

⁹ O conceito de “citacionalidade” foi desenvolvido por Jacques Derrida.

identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes” (Silva, 2014, p. 95).

Sendo assim, este não é meramente um trabalho sobre construção de identidades, mas também um trabalho que busca entender as relações de poder presentes nos atos de representação dos jovens do campo sobre si e sobre o(s) outro(s). Ademais, é um trabalho que busca identificar não só os sentidos atribuídos e fixados às identidades dos jovens do campo, mas também como esses jovens têm questionado e modificado esses sentidos, provocando mudanças no contexto que os localiza.

Com isso em mente, a seguir, escrevo sobre o lócus da pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado: o município de Macaúbal-SP. Evidencia-se nas próximas páginas o contexto local em que os jovens participantes da pesquisa estão inseridos e que influencia o processo de construção de suas identidades como “jovens do campo”.

1.5. O município de Macaúbal

Este trabalho trata-se de uma pesquisa etnográfica realizada no município de Macaúbal. A escolha desse município em específico se deu porque Macaúbal é tanto o lugar onde cresci, e com o qual mantenho um laço de pertencimento, quanto um município onde os jovens do campo encontram-se em situação de invisibilidade social e política, assim como mostro mais a frente. Por hora, detenho-me a dissertar brevemente sobre os aspectos históricos e demográficos do município.

Macaúbal é um município brasileiro que fica localizado no noroeste do Estado de São Paulo. Sua história começa em 1924 junto do movimento de expansão do café e da pecuária para o Oeste paulista. De acordo com José de Souza Martins (1979, 2009), a conhecida “marcha para o Oeste” no Estado de São Paulo, entre o final do século XIX e começo do século XX, envolveu duas formas de ocupação do espaço: uma que ele denominou de “frente de expansão” e outra que ele chamou de “frente pioneira”.

De acordo com José de Souza Martins (1979) e Sedeval Nardoque (2014), a “frente de expansão” foi um movimento de ocupação de áreas que tanto o poder público estatal quanto o capital consideravam “vazias”, embora já fossem habitadas por indígenas, posseiros e comunidades tradicionais. Segundo os autores, a ocupação realizada pela “frente de expansão” não foi totalmente capitalista. Isso se deve ao fato de que, além do uso extensivo da terra com baixa incorporação de tecnologia, a produção era voltada para a subsistência e o mercado local. No entanto, para Martins (1979) e Nardoque (2014), a “frente de expansão” foi essencial para a consolidação do capitalismo no Oeste paulista, pois preparou o espaço abrindo clareiras e

estradas para a expansão das fazendas de café e do mercado imobiliário com a “frente pioneira”. Vejamos nas palavras de Nardoque (2014):

Na *frente de expansão* do Oeste, a ocupação efetuou-se por trabalhadores livres – brancos, miscigenados, negros libertos e fugitivos – migrantes das regiões de ocupação mais antigas de São Paulo e de Minas Gerais. Esta ocupação foi constituída de população dispersa ao longo de rios ou estradas abertas em meio às coberturas vegetais no Oeste Paulista. Contudo, a frente de expansão não podia ou não pode ser caracterizada como economia natural porque os produtos oriundos desta possuem valor de troca na economia de mercado. Martins (1997) denominou essa faixa de *economia de excedentes*, ou seja, além do próprio autoconsumo, a produção ganha caráter mercantil, à medida que os excedentes de produção são colocados no mercado. (Nardoque, 2014, p. 71)

A “frente pioneira”, de acordo com Martins (1979; 2009) e Nardoque (2014), significou a ocupação propriamente capitalista do espaço. Segundo os autores, com a “frente pioneira” o capital se instalou de forma sistemática e organizada no Oeste paulista por meio da formalização da propriedade privada, da implantação de infraestrutura, da intensificação da venda de terras e da atuação de empresas e latifundiários com o apoio do poder público. Com a “frente pioneira” a terra deixou de ser meio de vida e passou a ser mercadoria, o que, de acordo com Martins (1979) e Nardoque (2014), gerou a expulsão de posseiros, a expropriação de populações tradicionais e o aumento da violência fundiária. Nas palavras de Nardoque (2014) temos que:

No segundo momento, efetivou-se a *frente pioneira*. No caso, as atividades estavam ligadas à economia de mercado e à incorporação de novas terras; e, essa frente, assentada da propriedade capitalista, baseada na jurisdição estabelecida – Lei de Terras. A terra tornou-se mercadoria, passou a ter preço à medida que avançou a frente, porque esse foi o ponto-chave: a terra não foi ocupada, passou a ser comprada. A incorporação de novas terras ocorreu com o objetivo de torná-las privadas e a sua produção adquiriu vínculo direto com o mercado, muitas vezes com o mercado externo, como foi o caso do café e do algodão. Dessa forma, a renda da terra se estabeleceu como equivalente de capital. (Nardoque, 2014, p. 72)

Ainda de acordo com Martins (2009), essas “frentes” de ocupação expandiram não só a fronteira geográfica ou econômica, mas também a “fronteira do humano”. Para o autor, a “fronteira do humano” constitui um espaço de exclusão e degradação produzido pela expansão territorial e pelo avanço do capitalismo, no qual determinados grupos são desumanizados e tratados como um obstáculo ao desenvolvimento social e econômico. Ademais, nesse contexto, segundo Martins (2009), a violência torna-se constante e socialmente tolerada. Em suma, na “fronteira do humano”, a “fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora” (Martins, 2009, p. 11).

Portanto, a fundação do povoado de Vila Coqueiros, atual Macaubal, em 1924, não constitui apenas a marca da expansão do café para o Oeste paulista por meio das “frentes” de povoamento, mas também da expansão daquilo que Martins (2009) conceitua como “fronteira

do humano”. A chamada “marcha para o Oeste paulista” acarretou um processo contínuo de desumanização e degradação de grupos que já habitavam o território: indígenas, posseiros e povos tradicionais, entre eles os denominados “caipiras” (Candido, 1975), frequentemente rotulados como obstáculos ao progresso. Vale destacar que essa marcha não teve um fim definido, pois a expansão capitalista no Oeste paulista manteve-se constante e ininterrupta até os dias atuais, produzindo novas formas de expropriação e exclusão social, assim como expandindo os limites da “fronteira do humano”.

Esse processo de expansão da fronteira do humano no Oeste paulista é reforçado historicamente pelo projeto capitalista de modernização do campo. Como observa Martins (1975), esse projeto não considera as condições históricas e estruturais da realidade agrária, transferindo para o próprio homem e mulher do campo - frequentemente identificados como “ignorantes” e “analfabetos” - a responsabilidade pelos obstáculos ao desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a questão da modernização é transferida dos planos material e econômico para o plano cultural e converte-se em um diagnóstico que enfatiza a necessidade de transformar “mentalidades”, ao mesmo tempo em que ausenta o papel central do capital e de seus mecanismos de reprodução da pobreza e da desigualdade no campo. Observemos nos termos de Martins (1975):

Esse quadro, contudo, não constitui a referência para a ação dos diversos especialistas que desempenham o papel de agentes da modernização no campo. Em geral, a 'ignorância e o analfabetismo' são os atributos ressaltados no homem rural como obstáculos à modernização. [...] O diagnóstico refluí para a modernização 'das mentalidades', para utilização 'ótima' das condições *dadas* e, portanto, para a identificação do problema no nível da cultura. Diversas publicações periódicas ou avulsas, destinadas à população rural, utilizam um universo de linguagem próprio do homem urbano e referem-se à modernização sem o seu aliado fundamental: o capital e a sua reprodução. [...] E é em função dessas concepções que a ação modernizadora é desencadeada. [...] É o estereótipo negativo que tem a sua contrapartida nas virtudes contrárias, atributos do homem urbano. De certo modo, a hostilização do caipira através de anedotas da cidade e a valorização do 'moderno' contra o 'tradicional', que ocorre na literatura e na sociologia brasileiras há várias décadas, constituem, na verdade, o cerne da ideologia da urbanização, pela negação do mundo rural recente ou mediato. (Martins, 1975, p. 26)

Conforme Martins (1975), esse ponto de vista sustenta um projeto modernizador baseado em estereótipos negativos atribuídos ao homem e à mulher do campo, em contraste com as qualidades positivas projetadas sobre o homem e a mulher da cidade, estabelecidas como paradigma de racionalidade, civilidade e progresso. Ao conceber a inovação como simples transposição das virtudes urbanas, simbolizadas pela técnica e pela máquina, para a sociedade agrária, a expansão capitalista consolida uma ideologia da urbanização que deslegitima o mundo camponês e naturaliza sua negação e inferioridade. Desse modo, a modernização no Oeste paulista não se restringe à reorganização do território e da economia,

mas intensifica a desumanização dos sujeitos do campo, reafirmando, como discutido anteriormente, o movimento contínuo de expansão da chamada “fronteira do humano” (Martins, 2009). Vejamos nas palavras de Martins (1975):

No geral, o afastamento do mundo rural está associado ao progresso pessoal, ao êxito. Desse modo, os agentes da inovação só a concebem como projeção das virtudes urbanas (simbolizadas pela máquina e pela técnica 'moderna') sobre a sociedade agrária. A desvinculação da racionalidade técnica e da racionalidade do capital, já apontada por Schumpeter, indica os componentes ideológicos orientadores da ação inovadora. (Martins, 1975, p. 27)

O projeto de modernização do campo funciona de forma simultaneamente excludente e degradante sobre o homem e a mulher camponeses, tanto no plano material quanto no plano simbólico. Trata-se de um processo de modernização desigual da agricultura, que aprofunda a concentração fundiária, precariza as relações de trabalho e intensifica a pobreza no campo. Nesse contexto, ao longo das últimas seis décadas, observa-se um movimento de migração em massa da população camponesa para os centros urbanos, impulsionada pela busca por melhores condições de vida e por oportunidades de ascensão social e cultural. Nesse contexto, a cidade passa a ser socialmente construída como o lócus da prosperidade econômica, da racionalidade e da civilidade, em oposição à inferiorização sistemática e naturalizada do mundo camponês.

Esse movimento de migração em larga escala manifesta-se de forma clara no município de Macaúbal ao longo dos últimos 50 anos. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população total de 7.481 habitantes, dos quais 6.694 residem na cidade e apenas 787 no campo (IBGE, 2022). A análise histórica dos censos demográficos do IBGE de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010 evidencia um processo contínuo e persistente de esvaziamento populacional do campo no município. Em 1970, a população rural era de 4.285 pessoas, reduzindo-se para 2.955 em 1980, 2.192 em 1991, 1.137 em 2000 e 890 em 2010.

Esses dados revelam a intensidade da migração campo-cidade no município. Em resumo, entre 1970 e 1991, em um intervalo de 21 anos, a migração já representava uma diminuição de 48,8% da população rural registrada em 1970. Em 30 anos, entre 1970 e 2000, essa perda alcançava 73,4%. Mais recentemente, considerando o período de 52 anos, entre 1970 e 2022, a migração campo-cidade passou a corresponder a 81,63% da população rural registrada em 1970. Essa tendência migratória evidencia que a modernização do campo, longe de promover inclusão social, tem contribuído largamente para o esvaziamento populacional do campo e para a intensificação da desigualdade entre o campo e a cidade.

A história de Macaúbal está diretamente associada à expansão capitalista em direção ao Oeste do Estado de São Paulo. Como discutido anteriormente, essa “marcha capitalista para o

Oeste” ocorreu à custa da exclusão e da degradação de diversos grupos que já habitavam o território, ampliando aquilo que Martins (2009) denomina de “fronteira do humano”. Essa condição de liminaridade, que persiste até os dias atuais e se intensifica continuamente, está vinculada a um projeto capitalista de modernização do campo que marginaliza o homem e a mulher camponeses, tanto no âmbito do trabalho quanto nos planos material e simbólico. Tal contexto é fundamental para o presente trabalho, na medida em que indica o contexto no qual os jovens participantes da pesquisa estão inseridos e com o qual se relacionam no processo de construção de suas identidades como “jovens do campo”.

À vista desse contexto, passo a tratar da invisibilidade social e política que marca os jovens participantes da pesquisa no município.

1.6. A invisibilidade social e política das juventudes do campo em Macaúbal

No município de Macaúbal a migração campo-cidade acontece principalmente entre os mais jovens. Comparando os censos demográficos de 2000 e 2010¹⁰, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que se refere à população rural de Macaúbal distribuída por grupos etários, constata-se que o segmento da população mais afetado pela migração campo-cidade entre 2000 e 2010 foi justamente o dos jovens entre 15 e 29 anos.

Os números demonstram que, em 2000, o grupo etário de 15 a 19 anos era composto por 119 pessoas; em 2010, após dez anos, esse número passou a ser de apenas 42 pessoas no grupo de 25 a 29 anos. Em relação ao grupo etário de 20 a 24 anos que, em 2000, contabilizava 127 pessoas, passou a contar somente 46 pessoas no grupo de 30 a 34 anos em 2010. Já o grupo etário de 25 a 29 anos, que somava 95 pessoas em 2000, passou a contar 77 pessoas no grupo de 35 a 39 anos em 2010. Desse modo, nota-se um déficit populacional de 176 pessoas na faixa etária dos 15 aos 29 anos, o que significa 71,25% do total de 247 pessoas que deixaram o campo entre 2000 e 2010 no município. (IBGE, 2000; 2010)

Esses dados não só reforçam o fenômeno de esvaziamento demográfico do campo no município, como também evidenciam a situação de marginalização social em que os jovens do campo se encontram, o que é um dado importante para a compreensão dos processos de construção das identidades dos jovens participantes da pesquisa.

¹⁰ Utilizo os dados do censo demográfico de 2000 para fazer o comparativo, porque os dados de que necessito ainda não foram publicados pelo censo demográfico de 2022, realizado pelo IBGE. Contudo, percebe-se, por meio de observação, que a tendência de deixar o campo para morar na cidade continua a mesma entre os jovens no município.

Aliada ao processo de migração campo-cidade, observa-se também uma condição persistente de invisibilidade e esquecimento dos jovens do campo na agenda política e governamental do município ao longo dos anos. À título de exemplificação, em 1994, foi instituído o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Macaubal, por meio da Lei Municipal nº 07, de 23 de fevereiro de 1994. Entretanto, ao longo do texto da referida Lei, não existe qualquer menção aos jovens do campo, o que já indica o seu não reconhecimento como sujeitos relevantes nas políticas locais de desenvolvimento rural.

À vista disso, em conversa com um representante da atual gestão do Conselho de Desenvolvimento Rural, questionei se os jovens do campo faziam parte das reuniões do Conselho. O representante respondeu que não, reiterando, contudo, que todas as políticas locais de desenvolvimento rural beneficiam indiretamente esse segmento da população. Tal afirmação evidencia o entendimento do poder público local de que os jovens do campo não constituem sujeitos de políticas públicas específicas, o que acaba reforçando a situação de marginalização social e política desses jovens.

Além disso, segundo a Diretora da Secretaria de Serviços Ambientais de Macaubal, não se verifica a existência de programa ou política pública voltados especificamente aos jovens do campo no município. De acordo com ela, embora não seja uma política específica direcionada a esse segmento da população, esses jovens têm, enquanto estudantes da educação básica, o seu direito ao transporte escolar assegurado tanto pelo Estado quanto pelo município, assim como previsto no art. 10, inciso VII, e art. 11, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Essa informação reforça novamente o entendimento do poder público local de que os jovens do campo não constituem sujeitos de políticas públicas específicas, permanecendo alvos de políticas gerais que não levam em conta suas demandas, experiências e condições de vida particulares.

Verifica-se, no município, em 1994, sob os termos do art. 88 da Lei Federal nº 8.069/90, a criação do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente pela Lei Municipal nº 54, de 24 de novembro de 1994. Da mesma forma como na Lei de instituição do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, seu texto não faz qualquer menção aos jovens do campo ou mesmo alusão à execução de políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente que atendam às suas peculiaridades enquanto pessoas em condição de desenvolvimento no campo.

Essa lacuna somente começou a ser preenchida em 2023, com a promulgação da segunda Lei de reestruturação e funcionamento do Conselho, Lei Municipal nº 582, de 23 de novembro de 2023. Nota-se no texto desta Lei a adição de uma nova competência ao Conselho,

conferida pelo art. 12, inciso III: “zelar pela execução das políticas previstas nesta Lei, **atendidas as peculiaridades das crianças e dos adolescentes**, de suas famílias, de seus grupos de vizinhança e dos bairros, **da zona urbana ou rural**, na qual se localizem” (Macaubal, 2023, grifo meu).

Essa nova competência representa o reconhecimento do poder público municipal da necessidade de considerar as crianças e os adolescentes do campo como sujeitos de políticas públicas específicas. No entanto, ao mesmo tempo, evidencia o longo histórico de invisibilização social e política desses sujeitos.

Além do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, foi criado, em 2021, o Conselho Municipal da Juventude, pela Lei Municipal nº 405, de 11 de agosto de 2021. A criação do Conselho Municipal da Juventude representa um avanço no reconhecimento, na proteção e na promoção dos direitos dos jovens, conforme previsto na Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

No tocante às juventudes do campo, o Estatuto da Juventude estabelece dispositivos que reconhecem suas particularidades e demandas. Em seu Capítulo II, Seção II, art. 3º, parágrafo 5º, lê-se que “A política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais” (BRASIL, 2013). Além disso, nesse Capítulo, na Seção III, art. 15, inciso VI, fica assegurado “apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais” (BRASIL, 2013).

Ainda no Capítulo II, Seção VI, art. 22, inciso VIII, diz que, na consecução dos direitos culturais da juventude, compete ao poder público “assegurar ao jovem do campo o direito à produção e à fruição cultural e aos equipamentos públicos que valorizem a cultura camponesa” (BRASIL, 2013). Por fim, no Capítulo II, Seção IX, art. 31, lê-se que “O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade” (BRASIL, 2013).

Além do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), em 2025, foi sancionada a Lei nº 15.178, de 23 de julho de 2025, que institui a Política e o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural. Em seu art. 5º, que dispõe sobre os eixos de atuação da Política Nacional de Juventude e Sucessão Rural, a referida Lei destaca o direito dos jovens do campo de acesso à terra e ao território, ao crédito rural, ao apoio à criação de cooperativas e de associações de

jovens agricultores, acesso à educação do campo, boa infraestrutura, mobilidade, conectividade, qualidade de vida entre outros. Observemos:

Art. 5º São eixos de atuação da Política Nacional de Juventude e Sucessão Rural:

I – acesso à terra e ao território;

II – acesso ao crédito rural adequado, inclusive o crédito fundiário e o habitacional, conjugado com assistência técnica e extensão rural e instrumentos direcionados à comercialização agrícola;

III – apoio à criação de cooperativas e de associações de jovens agricultores para a promoção da geração de renda e participação ativa na gestão das propriedades;

IV – parcerias com instituições de ensino e pesquisa e entidades vinculadas aos serviços sociais autônomos (Sistema S) para a oferta de cursos técnicos e de treinamentos;

V – acesso à educação do campo, com adoção da pedagogia da alternância;

VI – promoção da qualidade de vida, com acesso à cultura, ao esporte e ao lazer;

VII – acesso a políticas públicas de infraestrutura, de mobilidade e de conectividade;

VIII – garantia da presença da juventude rural nos espaços de negociação e debate e nas instâncias de controle e representação social e popular instituídos para elaborar, implementar e monitorar a execução das ações previstas na referida Política;

IX – regularização fundiária simplificada das áreas objeto da sucessão patrimonial. (BRASIL, 2025)

Como pode-se observar, os jovens do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos pelas Leis Federais nº 12.852 e nº 15.178, o que significa um avanço no reconhecimento e promoção de políticas públicas voltadas especificamente a esse segmento da população. Contudo, no âmbito municipal, conforme notado até aqui, esse reconhecimento não acontece de forma efetiva.

Nesse cenário, caberia ao Conselho Municipal da Juventude cobrar o poder público municipal pela inclusão dos jovens do campo na agenda política e governamental. Entretanto, de acordo com o Diretor Municipal de Convênios, o Conselho não foi efetivamente implementado desde a sua criação em 2023. Além disso, segundo ele, inexistia no município um Plano Municipal de Juventude, assim como previsto no art. 43, inciso II, da Lei Federal nº 12.852/13, o que indica um descompasso entre o nível federal e o plano local.

Frente a essa situação de invisibilidade ao poder público local, a única iniciativa existente no município voltada a atender particularmente os jovens do campo é o programa Jovem Agricultor do Futuro, promovido pelo Sindicato Rural de Macaúbal em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de São Paulo (FAESP). Segundo uma funcionária do sindicato, o programa Jovem Agricultor do Futuro tem como objetivo oferecer qualificação profissional na área agrícola para jovens de 14 a 17 anos, com o intuito de prepará-los e inseri-los no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com a funcionária, o programa tem duração de 422 horas, divididas em 8 módulos que envolvem tanto aulas teóricas quanto práticas. Ademais, segundo ela, o

programa busca desenvolver os sentidos de cidadania e comunidade nos jovens, além de conscientizá-los de uma agricultura e pecuária pautadas pela sustentabilidade.

No entanto, de acordo com a funcionária, das 15 vagas ofertadas para o curso, poucas são preenchidas por jovens que residem no campo, sendo a maioria das vagas preenchidas por jovens que moram na cidade. Tal situação revela a dificuldade de acesso que esses jovens têm a políticas e programas voltados a suas especificidades.

À vista do que foi apresentado, pode-se afirmar que as juventudes do campo em Macaúbal permanecem em situação de invisibilidade social e política. Essa situação de invisibilidade evidencia a condição de liminaridade em que esses jovens vivem, retomando o conceito de “fronteira do humano” proposto por Martins (2009). Tal situação é central para o presente trabalho, pois coloca em evidência o contexto de exclusão no qual os jovens participantes da pesquisa estão inseridos e com o qual se relacionam no processo de construção de suas identidades como “jovens do campo”.

A partir dessas considerações, na sequência, apresento um panorama geral dos participantes da pesquisa, tomando como referência os marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade, origem e faixa etária, categorias analíticas importantes para este trabalho.

1.7. Um panorama geral dos jovens participantes da pesquisa

As categorias de juventude e campo são fundamentais para compreender a construção das identidades dos jovens participantes da pesquisa. No entanto, essas categorias não devem ser entendidas como fixas e/ou isoladas, uma vez que são construções sociais e históricas permeadas por diversas relações de poder. Sendo assim, a perspectiva da interseccionalidade surge indispensável para este estudo, pois possibilita a compreensão de como diversos marcadores sociais, como raça, classe, gênero, sexualidade, faixa etária e pertencimento territorial, se relacionam, forjando experiências particulares no dia a dia desses jovens. Esses marcadores, mais do que categorias separadas, se entrelaçam e se influenciam mutuamente, influenciando a construção das identidades desses jovens como “jovens do campo”. Segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, s/p)

Desse modo, a interseccionalidade surge como uma ferramenta de análise que proporciona apreender a complexidade das experiências juvenis dos participantes da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda de suas experiências pessoais e sociais com o contexto em que estão inseridos.

À vista disso, faz-se necessário que as e os jovens participantes da pesquisa sejam apresentados levando-se em conta os marcadores sociais que atravessam mutuamente suas vidas, influenciando tanto a maneira como se inserem no contexto em que vivem quanto os seus processos de identificação e pertencimento. Para tanto, na sequência, traço um panorama geral de cada um e cada uma das e dos jovens, considerando os recortes de raça, classe, gênero, idade e pertencimento territorial.

Com a finalidade de preservar suas identidades pessoais, os jovens serão identificados com nomes fictícios que fogem completamente a sua realidade local, sendo uma decisão com a qual consentiram. Essas identificações fictícias serão reiteradas ao longo do trabalho.

Ademais, as informações seguintes foram coletadas a partir de formulário aplicado com os jovens participantes da pesquisa ao longo do final do mês de outubro e início do mês novembro de 2024 na escola onde a pesquisa de campo foi realizada e sobre a qual disserto mais adiante. As informações coletadas com o formulário foram sendo ratificadas ao longo da pesquisa de campo por meio de observação participante. Para melhor visualização, o modelo do formulário encontra-se no Apêndice A - Formulário Aplicado.

Joseph é um jovem de 14 anos, preto e heterossexual. Solteiro, mora com a sua família em uma propriedade rural pertencente a terceiros. Ele e os pais trabalham na extração do látex nos seringais existentes na propriedade, assim como na manutenção do lugar, capinando, construindo e arrumando cercados. O pagamento pelo trabalho familiar é feito com base no percentual de 50% da produção de látex, no entanto, o custo da produção é exclusivamente da família de Joseph. A renda da família oscila de acordo com as condições climáticas e a variação do preço do látex no mercado nacional e internacional.

Dante é um jovem de 14 anos, branco e heterossexual. Solteiro, mora com a sua família em uma propriedade rural pertencente a terceiros. Sua família, com ênfase no pai, trabalha no cuidado de animais de grande porte, como vacas, bois, bezerros e novilhas. Além disso, trabalham para a manutenção do bom estado da propriedade, capinando, fazendo podas de árvores, construindo e arrumando cercados. O pagamento da família é fixo e a renda gira em torno de 3 a 4 salários mínimos mensais.

Hans é um jovem de 15 anos, pardo e homossexual. Solteiro, mora com os pais e a irmã mais nova em uma propriedade que pertence a terceiros. Ele e os pais trabalham na

extração do látex nos seringais existentes na propriedade, assim como na manutenção do lugar, capinando, construindo e arrumando cercados. O pagamento da família é feito com base no percentual de 50% da produção de látex. Contudo, assim como no caso da família de Joseph, o custo da produção é exclusivamente de responsabilidade da família de Hans. A renda familiar oscila de acordo com as condições climáticas e a variação do preço do látex no mercado nacional e internacional.

Martín é um jovem de 15 anos, branco e heterossexual. Solteiro, mora com os pais e a irmã mais nova em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Ele com os pais e a irmã trabalha com agricultura e pecuária. Também ficam a cargo da manutenção da propriedade, capinando, construindo e arrumando cercados. A renda da família é composta por 1 salário fixo mensal mais a renda das colheitas e do leite vendido ao laticínio local.

Martina é uma jovem de 15 anos, parda e heterossexual. Solteira, mora com os pais e o irmão mais novo em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Martina cuida do irmão e realiza os afazeres domésticos enquanto seus pais trabalham na extração de látex dos seringais existentes na propriedade, assim como na manutenção das benfeitorias presentes no lugar. Assim como nos casos anteriores, o pagamento da família é feito com base no percentual de 50% da produção de látex, sendo os custos da produção por conta da família. A renda da família também oscila conforme as condições climáticas e a variação de preço do látex.

Olga é uma jovem de 15 anos, branca e heterossexual. Solteira, mora com a mãe, o padrasto e o irmão mais velho em uma propriedade rural que pertence a terceiros. O padrasto de Olga trabalha no cuidado com o gado e na manutenção da propriedade. Por outro lado, sua mãe e irmão deslocam-se diariamente para trabalhar na cidade. Já Olga fica encarregada dos afazeres de casa. A renda dos membros da família é fixa, o que proporciona certa estabilidade financeira à família.

Beatrice é uma jovem de 16 anos, branca e bissexual. Solteira, mora com os pais em uma propriedade rural pertencente a terceiros. Beatrice, assim como as jovens anteriores, cuida dos afazeres da casa enquanto seus pais trabalham na extração de látex das seringueiras existentes na propriedade, bem como na manutenção do lugar. Seguindo a tendência, o pagamento da família também é realizado com base no percentual de 50% da produção de látex, sendo os custos da produção por conta família. A renda da família de Beatrice oscila devido às condições climáticas e à variação de preços do látex.

Amélia é uma jovem de 16 anos, branca e heterossexual. Solteira, mora com a família em uma propriedade rural cedida pelo avô paterno. Amélia cuida do irmão pequeno e ajuda sua mãe nos afazeres domésticos. Seu pai trabalha extraindo o látex das seringueiras presentes na

propriedade e cuidando da manutenção do lugar. A renda de sua família sofre variações, no entanto, gira em torno de 3 a 4 salários mínimos mensais.

Judith é uma jovem de 16 anos, branca e heterossexual. Solteira, mora com os pais e o irmão mais velho em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Judith trabalha com os pais e o irmão em granjas de frango que ficam na propriedade. Eles cuidam tanto da alimentação dos frangos quanto da limpeza e manutenção da temperatura dentro das granjas. A renda da família depende de variáveis tanto econômicas quanto biológicas e climáticas, contudo, em média, gira em torno de 4 a 5 salários mínimos mensais.

Sebastião é um jovem de 16 anos, branco e heterossexual. Solteiro, mora com a família em uma propriedade rural de médio porte pertencente à própria família. Sebastião trabalha com a família na extração de látex das seringueiras existentes na propriedade. Da mesma forma como a de outros, a renda de sua família sofre variações por causa das condições climáticas e das oscilações do preço do látex. Entretanto, diferentemente das outras famílias, a sua retém 100% da produção do látex.

Téo é um jovem de 17 anos, preto e heterossexual. Solteiro, mora com os pais e a irmã mais nova em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Téo e seus pais trabalham na extração de látex das seringueiras na propriedade onde moram. Além disso, também trabalham na manutenção do lugar, capinando, construindo e arrumando cercados. Assim como as outras famílias, a família de Téo também arca com os custos de produção e recebe o pagamento com base na porcentagem de 50% do látex vendido. Do mesmo modo, a renda de sua família varia conforme as condições climáticas e o preço do látex.

Odílio é um jovem de 17 anos, branco e heterossexual. Solteiro, mora com os pais e o irmão mais velho em uma propriedade rural pertencente à própria família. Odílio junto de sua família trabalha com pecuária e agricultura na propriedade em que mora. A renda da família de Odílio gira em torno de 4 a 5 salários mínimos mensais.

Luigi é uma jovem de 17 anos, branco e homossexual. Solteiro, mora com os pais em uma propriedade rural que pertence a sua própria família. Luigi e sua mãe trabalham na cidade enquanto seu pai trabalha na propriedade supervisionando as granjas de frango que existem no lugar. A renda da família de Luigi é superior a 6 salários mínimos mensais.

Silvia é uma jovem de 17 anos, branca e heterossexual. Solteira, mora com a mãe e o padrasto em uma propriedade rural própria. Sua mãe e seu padrasto trabalham na extração do látex na propriedade onde moram. Silvia cuida de sua irmã mais nova e faz os afazeres domésticos. A renda mensal familiar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos mensais, com variações a depender do clima e do preço do látex no mercado.

Solange é uma jovem de 17 anos, parda e heterossexual. Solteira, mora com a família em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Solange e os pais trabalham na extração de látex das seringueiras existentes na propriedade. Ademais, trabalham como caseiros da propriedade, fazendo a sua manutenção. Do mesmo modo como outras famílias, o pagamento da família de Solange se dá com base na porcentagem de 50% da produção de látex. Ademais, a renda familiar também sofre variações conforme o clima e o preço do látex.

Sônia é uma jovem de 17 anos, branca e heterossexual. Solteira, mora com os pais e a irmã mais nova em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Sônia e os pais trabalham em granjas que ficam localizadas na propriedade. Eles cuidam tanto da alimentação dos frangos quanto da limpeza e manutenção da temperatura dentro das granjas. O pagamento da família é realizado com base na porcentagem de 11% da produção, sendo sua renda variável de acordo com fatores econômicos, biológicos e climáticos.

Rui é um jovem de 18 anos, branco e heterossexual. Solteiro, mora com a mãe, o padrasto e a irmã Olga em uma propriedade rural que pertence a terceiros. Rui trabalha na cidade, assim como sua mãe. Como já se sabe a renda de sua família apresenta certa estabilidade.

Com vista esse panorama geral dos jovens participantes da pesquisa, a fim de contextualização, na sequência disserto sobre o *lôcus* da pesquisa de campo: a escola Porfírio Pimentel.

1.8. A escola Porfírio Pimentel: quando o campo de pesquisa é a escola

A pesquisa etnográfica que fundamenta as reflexões e análises desenvolvidas neste trabalho foi realizada em uma escola pública. A Escola Estadual Porfírio Pimentel, fundada em 1942, fica localizada na área citadina do município de Macaúbal. Atualmente, atende um público local de aproximadamente 360 alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio. Recentemente, em 2025, passou a integrar o Programa de Ensino Integral (PEI) de um turno único de sete horas, sendo uma das duas únicas escolas no estado de São Paulo a implantar esse regime. Até então se configurava como uma escola PEI de dois turnos.

A escola Porfírio Pimentel é o ponto de encontro diário dos jovens participantes da pesquisa com o meio urbano, representado pela cidade de Macaúbal. Sem a presença de escolas no campo, esses jovens se deslocam diariamente em vans e ônibus escolares até a cidade para estudarem. A duração do trajeto até a escola depende tanto da distância entre a casa desses jovens e a cidade quanto da condição das estradas de terra, variando de duas horas a trinta

minutos. Alguns deles tomam a condução às cinco e cinco e meia da manhã para chegar às sete horas na escola, que é o horário de início das aulas.

Durante a pesquisa de campo tive a oportunidade de acompanhar esses jovens durante o trajeto de suas casas até a escola. Como já comentado, alguns deles tomam a condução às cinco e cinco e meia da manhã, quando ainda nem mesmo clareou. Outros caminham distâncias relativamente longas até chegarem ao ponto onde tomam a condução. Dentro dos ônibus e vans, a maioria deles escoram a cabeça nos bancos ou janelas e dormem, haja visto haja vista que muitos acordam às três e quatro da madrugada para trabalhar com os pais na extração do látex, na ordenha das vacas ou na manutenção dos frangos nas granjas antes de tomar a condução para a escola.

Chegam à escola com olhos avermelhados e tomados pelo desânimo que denunciam o estado de sonolência e cansaço físico em que se encontram. Como observado durante a pesquisa, muitos deles escoram a cabeça nas carteiras e dormem durante as últimas aulas, não resistindo ao sono e ao cansaço. Essa situação se repete com frequência, impactando negativamente o aprendizado e o desempenho escolar desses jovens.

É nessa situação de sonolência e cansaço que os jovens participantes da pesquisa se encontram e se relacionam diariamente com o meio urbano e os seus sujeitos, representados pelos jovens citadinos, no espaço da escola Porfirio Pimentel. Esse dado é importante para as posteriores análises.

Voltando à questão do campo de pesquisa, a escola apresenta-se como um campo de pesquisa potencial, dado que se configura como o lugar de encontro diário dos jovens com o meio urbano. Sendo assim, levanta-se a necessidade, neste trabalho, de pensar a escola, assim como de assumir uma perspectiva sobre ela, com a finalidade de compreender as próprias potencialidades e limitações da pesquisa empreendida.

Segundo Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989), a escola é compreendida na teoria tradicional como uma instituição ou aparelho estatal que representa a vontade do Estado. Nessa interpretação, a escola apresenta-se como uma instituição homogênea, difusora e transmissora de um sistema de valores universais ou dominantes. Em particular, para Pierre Bourdieu (2007), expoente da versão crítica, a escola é um aparelho estatal reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção, operando eficazmente na conservação da desigualdade social. Segundo Bourdieu (2007), a escola, sob as aparências da equidade formal e da neutralidade política, legitima e conserva um estado de desigualdades sociais. Nas próprias palavras do autor:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionais pela sua posição na hierarquia social e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. (Bourdieu, 2007, p. 58-59)

No entanto, para Ezpeleta e Rockwell (1989), embora haja a forte presença estatal na escola, o Estado não possui controle sobre toda a trama de inter-relações entre os sujeitos e os sentidos de suas práticas sociais no cotidiano escolar. Segundo as autoras, os sujeitos que se relacionam com a escola - trabalhadores, alunos, pais e a comunidade - não devem ser compreendidos como meramente passíveis e/ou determinados pela força normativa do Estado, mas sim como sujeitos que agem, negociam e se apropriam das prescrições estatais de múltiplas formas. Desse modo, na perspectiva das autoras, a escola não é apreendida como exclusivamente um aparelho de controle homogêneo e fixo do Estado, mas como uma construção social contínua, diversa e dinâmica que envolve múltiplas relações e práticas sociais complexas. Segundo suas próprias palavras,

Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Sua interação produz determinada vida escolar, dando sentido exato à relação entre o Estado e classes subalternas na escola. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, “natural”, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos. (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 58)

Fundamentado em Ezpeleta e Rockwell (1989), assumo, neste trabalho, uma perspectiva que concebe a escola como um espaço dinâmico e complexo de poder, onde uma multiplicidade de sentidos estão continuamente sendo negociados, transformados e apropriados pelos sujeitos em suas práticas sociais. Nesse sentido, a escola Porfírio Pimentel apresenta-se como um espaço de poder, propriamente urbano, com o qual os participantes da pesquisa se relacionam, negociando, transformando e apropriando-se de sentidos por meio de suas práticas sociais.

Essa perspectiva reforça o objetivo da pesquisa que é justamente o de compreender como esses jovens, na relação com o meio urbano, representado pela escola urbana e os jovens citadinos, negociam, transformam e apropriam-se dos sentidos com os quais constroem suas identidades como “jovens do campo”.

A partir dessa discussão sobre o campo da pesquisa, na sequência, é apresentada uma discussão sobre o método de pesquisa etnográfico e as técnicas de coleta de dados empíricos utilizados no desenvolvimento do trabalho de campo.

1.9. Metodologia

1.9.1. O método etnográfico

Fundamentado nas perspectivas apresentadas por Roy Wagner (2017) e Marilyn Strathern (2017), o método etnográfico é entendido, neste trabalho, como um modo particular de fazer pesquisa de campo e que produz um efeito singular sobre o pesquisador: “o efeito etnográfico” (Strathern, 2017).

De acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1996) o fazer etnográfico consiste no registro de uma observação e escuta atenta do campo. De modo complementar, Clifford Geertz (2008) alega que esse registro etnográfico deve se caracterizar por uma “descrição densa” do que o pesquisador observa e escuta em trabalho de campo. No entanto, à luz de Wagner (2017), essa “descrição densa” somente pode ser caracterizada como etnográfica quando a observação e a escuta acontecem por meio da experiência do pesquisador com o objeto de sua investigação.

A experiência surge como o ponto central que diferencia o método etnográfico de outros métodos de pesquisa. Com base no conceito de Walter Benjamin (1987), a experiência implica no pesquisador de campo permitir que seu objeto de investigação lhe passe e lhe aconteça, à medida que enxerga a si como parte integrante daquilo que investiga. À vista disso, o etnógrafo é o sujeito da experiência do encontro com o(s) outro(s) sobre cujo funcionamento da vida busca compreender. Para Bondía (2002), o “sujeito da experiência”

[...] não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (Bondía, 2002, p. 24)

Como referência, cito o trabalho sobre feitiçaria entre os camponeses do Bocage, na França, realizado pela antropóloga Jeanne Favret-Saada. Um dos pontos centrais do trabalho de Favret-Saada no Bocage diz respeito à questão do método de pesquisa etnográfico de que ela lançou mão. Segundo Favret-Saada (2005), o início de sua pesquisa de campo foi marcado pela resistência dos camponeses do Bocage em demonstrar e/ou falar sobre os seus rituais de feitiçaria, principalmente por causa do forte estigma existente na atual Europa associado à feitiçaria. Entretanto, de acordo com a antropóloga, essa situação mudou quando os camponeses passaram a suspeitar de que ela havia sido enfeitiçada, convidando-a para participar dos rituais

de desenfeitiçamento. Favret-Saada então passou a participar, deixando que os rituais e a feitiçaria entre os camponeses do Bocage lhe acontecessem. Após os rituais, a antropóloga, se valendo da etnografia, redigia uma espécie de crônica desses eventos de que participava. Nas palavras de Favret-Saada (2005):

Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tampouco o porquê, surpreendo-me hoje com a clareza das minhas escolhas metodológicas de então: tudo se passou como se tivesse tentado fazer da “participação” um instrumento de conhecimento. Nos encontros com os enfeitiçados e desenfeitiçadores, deixe-me afetar, sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter. Chegando em casa, redigia um tipo de crônica desses eventos enigmáticos (às vezes aconteciam situações carregadas de uma tal intensidade que me era impossível fazer essas notas *a posteriori*). (Favret-Saada, 2005, p. 157-158)

O trabalho de Favret-Saada exemplifica a perspectiva sobre o método etnográfico assumida neste trabalho: o método etnográfico proporciona ao pesquisador em campo um fazer investigativo que não se caracteriza por um “participar observando”, mas sim por um “observar participando”, deixando ser afetado. Para Favret-Saada (2005),

[...] quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar o seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (Favret-Saada, 2005, p. 160)

A experiência etnográfica do pesquisador de campo produz tanto afetos, no sentido de afetamentos, quanto deixa efeitos. Nesse sentido, baseando-se no conceito de Strathern (2017), a experiência etnográfica constitui-se do “efeito etnográfico”. De acordo com Strathern (2017), tal efeito está ligado ao “momento etnográfico”, quando o etnógrafo rememora os afetos da pesquisa de campo, recriando-os por meio da escrita à luz do arcabouço teórico de que dispõe. Portanto, para a autora, o “efeito etnográfico” consiste no efeito de envolver juntamente os campos da observação e da análise. Em suas palavras:

[...] a divisão entre os dois campos cria dois tipos de relação (inter-relacionados). Um deles é a consciência aguda da tração exercida por trilhas divergentes de conhecimento, e o antropólogo pode considerar que uma dessas trajetórias pertence à observação e a outra, à análise; o outro é o efeito de envolver juntamente os dois campos, o que podemos chamar de *momento etnográfico*. (Strathern, 2017, p. 317)

O “efeito etnográfico” cria um novo campo que se materializa na etnografia produzida pelo pesquisador. Quando escreve sua etnografia, o etnógrafo carrega consigo a necessidade de compreender e comunicar aquilo que foi entendido por ele durante o trabalho de campo. Para isso, munido dos aparatos teóricos e conceituais de que dispõe, rememora seus afetos, recriando sua experiência com relação ao seu objeto de investigação. Nesse sentido, o etnógrafo cria uma narrativa, não no sentido fictício, mas no sentido de que traça relações arbitrárias entre

significantes (campo da observação) e significados (campo da análise), em um movimento de representação-expansão-reificação de seu objeto de pesquisa.

O/a antropólogo/a está em busca do sentido do(s) outro(s) e seu mundo. Com essa finalidade, traça relações arbitrárias entre significantes (campo da observação) e significados (campo da análise) por meio das quais cria representações sobre o(s) outros(s) e seu mundo que, então, reifica no conceito de “cultura”. Em relação a isso, Wagner (2017) conclui que:

De fato, poderíamos dizer que um antropólogo 'inventa' a cultura que ele acredita estar estudando, que a relação – por consistir em seus próprios atos e experiências – é mais 'real' do que as coisas que ela 'relaciona'. No entanto, essa explicação somente se justifica se compreendermos a invenção como um processo que ocorre de forma objetiva, por meio de observação e aprendizado, e não como uma espécie de livre fantasia. Ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade. A cultura estudada se torna 'visível' e subsequentemente 'plausível' para ele [...]. (Wagner, 2017, p. 29)

Além disso, para Wagner (2017), no processo de “inventar” a cultura do(s) outro(s), o antropólogo acaba por “inventar” a própria. Segundo o autor, as relações que o antropólogo traça entre significantes (campo da observação) e significados (campo da análise) são mediadas pelos sistemas de representação de sua própria cultura. Nesse caso, o antropólogo, no processo de representar o(s) outro(s) e seu mundo, reifica a si mesmo e o próprio mundo, tornando a própria cultura “visível”. Nos termos de Wagner (2017):

A cultura estudada se torna 'visível' e subsequentemente 'plausível' para ele; de início ele a apreende como uma entidade distinta, uma maneira de fazer as coisas, e depois como uma maneira segundo a qual ele (p. 28) poderia fazer as coisas. Desse modo, ele pela primeira vez compreende, na intimidade de seus próprios erros e êxitos, o que os antropólogos querem dizer quando usam a palavra 'cultura'. Antes disso, poder-se-ia dizer, ele não tinha nenhuma cultura, já que a cultura em que crescemos nunca é realmente 'visível' – é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são percebidas como autoevidentes. É apenas mediante uma 'invenção' dessa ordem que o sentido abstrato de cultura (e de muitos outros conceitos) pode ser apreendido, e é apenas por meio do contraste experienciado que sua própria cultura se torna 'visível'. No ato de inventar outra cultura, o antropólogo inventa a sua própria e acaba por reinventar a própria noção de cultura. (Wagner, 2017, p. 29)

É sob a égide dessa compreensão sobre o fazer etnográfico que a pesquisa se apropria do método. Consiste no pesquisador, no caso eu, adentrar o campo, a escola Porfirio Pimentel, e deixar ser afetado tanto pelas narrativas dos meus interlocutores quanto pela trama de relações em que estão inseridos e cuja dinâmica perfazem. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica empreendida traduz-se na experiência do encontro entre os seus sujeitos - inclusive o pesquisador - e os seus afetos.

Na busca pelos sentidos por meio dos quais os jovens participantes da pesquisa se compreendem e se identificam, traço relações entre significantes e significados através das

quais crio representações desses jovens que reifico na categoria de “jovens do campo”. Nesse processo de “inventar” os “jovens do campo”, também torno “visível” o próprio mundo.

Isto posto, na sequência, comento sobre as técnicas e ferramentas de que lancei mão para a coleta dos dados empíricos e o resultado final do material coletado.

1.9.2. As técnicas de abordagem e as ferramentas de pesquisa

A pesquisa etnográfica realizada contou com três técnicas de abordagem que envolveram diferentes ferramentas de pesquisa. A observação participante foi a técnica predominante durante toda a pesquisa de campo. Ademais, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas e reuniões com grupos focais em diferentes momentos.

De acordo com Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo objeto de sua investigação. Nesse caso, o pesquisador integra-se ao grupo à medida que passa a participar das atividades que constituem a dinâmica grupal. O seu objetivo é fazer observações e coletar informações que o possibilitem a compreensão da pergunta geradora da pesquisa.

Em questão a pesquisa etnográfica empreendida, foram aproximadamente cinco meses de observação participante. Um diário de campo foi utilizado e mantido como ferramenta de registro de dados ao longo desse período de observação.

Outra técnica de abordagem utilizada foi a aplicação de formulário. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o formulário é essencial para as ciências sociais. Consiste na obtenção de informações diretamente do entrevistado e, diferentemente do questionário, caracteriza-se pelo contato face a face entre o pesquisador e o informante.

A aplicação de formulário foi um recurso utilizado no início da pesquisa de campo, no final de outubro de 2024. Foi aplicado um formulário com os jovens participantes da pesquisa com o objetivo de levantar algumas informações iniciais sobre eles, como nome, idade, cor, sexualidade, trabalho e renda familiar. Os dados obtidos possibilitaram construir um panorama geral e comparativo entre os jovens, contribuindo para nortear a pesquisa de campo. O modelo do formulário aplicado encontra-se no Apêndice A - Formulário Aplicado.

Durante a pesquisa de campo também houve a abordagem por meio de encontros com grupos focais. De acordo com Sônia Maria Guedes Gondim (2003), grupos focais são uma técnica que coleta dados através das interações grupais ao se discutir algum tópico sugerido pelo pesquisador. Além disso, pode ser caracterizada como um recurso que possibilita a compreensão do processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2003).

Os grupos focais aconteceram na fase inicial da pesquisa de campo, durante a última semana de outubro e a primeira semana de novembro de 2024. Os jovens participantes da pesquisa foram divididos em grupos conforme o seu ano e série escolar, sendo dispensados das aulas de Projeto de Vida para participarem das reuniões em uma sala reservada por mim em acordo com a equipe gestora da escola.

Ocorreram dois encontros com cada grupo durante o período. Foram sugeridos dois tópicos diferentes para cada encontro. No primeiro encontro, foi colocado à discussão o tópico: “O que é ser jovem?” com o intuito de coletar dados que possibilitem a compreensão da percepção que esses jovens têm da juventude a partir das representações que fazem dela. Já no segundo encontro foram propostos dois tópicos para serem discutidos: “O que é ser jovem do campo?” e “O que é ser jovem da cidade?”. Nesse caso, os dados coletados possibilitam a compreensão da percepção que esses jovens têm do campo e da cidade, do rural e do urbano, assim como de si próprios como “jovens do campo” na relação com a cidade.

Por fim, a pesquisa também contou com algumas entrevistas. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é considerada por alguns estudiosos como o instrumento por excelência da investigação social. Trata-se de uma conversação face a face entre o pesquisador e o informante. Tal conversação é dada de forma metódica por meio de perguntas estruturadas ou semiestruturadas feitas ao informante pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas com alguns dos participantes da pesquisa entre os meses de março e maio de 2025 em pontos isolados da escola. Elas ocorreram com aqueles participantes que pouco interagiram durante as reuniões dos grupos focais ou que, na minha percepção de pesquisador, sentiam-se embaraçados em compartilhar alguns de seus pensamentos durante as discussões em grupo. Além disso, seguiram um roteiro de perguntas semiestruturadas elaborado por mim, cujo objetivo era o mesmo dos tópicos propostos nos encontros com os grupos focais.

Tanto as discussões realizadas pelos grupos focais quanto as entrevistas foram gravadas por meio do gravador de voz de um telefone celular. No total, foram aproximadamente 12 horas de conversas gravadas que, posteriormente, foram transcritas.

Vale ressaltar que as transcrições das gravações foram feitas obedecendo a literalidade das falas dos meus interlocutores. A intenção é preservar a linguagem falada que muito contextualiza a origem geográfica e sociocultural dos meus interlocutores, revelando suas particularidades. Contudo, para o uso neste trabalho, alguns recortes das transcrições tiveram de ser minimamente modificados a fim de proporcionar uma melhor leitura e compreensão pelo

leitor. Em alguns casos foram evitadas repetições demasiadas de termos como “tipo”, “tipo assim”, “né” etc.

Dando sequência, no próximo e último tópico deste capítulo, narro como se deu a minha entrada em campo e os primeiros contatos com os jovens participantes da pesquisa - meus interlocutores.

1.10. Da minha entrada em campo e os primeiros contatos

Seguindo o cronograma da pesquisa, saí de Dourados (MS) com destino à Macaubal (SP) no dia 15 de outubro de 2024. O objetivo com a viagem foi o de dar início à pesquisa de campo na escola Porfírio Pimentel. À vista disso, vale pontuar que, durante os quatro meses que antecederam a viagem, uma relação entre mim e a equipe gestora da escola foi sendo progressivamente construída por meio de mensagens de texto.

Nas ocasiões em que troquei mensagens com a Coordenadora Pedagógica da escola, lhe expliquei o projeto, deixando claro quais eram os objetivos e a metodologia que utilizaria para a coleta de dados. Cumpre ressaltar que já havíamos nos conhecido pessoalmente em outras ocasiões, o que facilitou o estabelecimento de uma relação de confiança. Então, no final de setembro, recebi oficialmente o seu aceite para realizar o trabalho de campo na escola.

Cheguei à Macaubal no dia 16 de outubro e alojei-me na casa dos meus pais. No dia seguinte, às 14 horas, caminhei da casa dos meus pais até a escola Porfírio Pimentel para dar início ao meu trabalho de campo, assim como havia combinado antecipadamente com a Coordenadora Pedagógica por via mensagem de texto.

Ao chegar à escola, anunciei-me na portaria e, após alguns segundos, adentrei efetivamente o espaço da escola. Caminhei até o pátio central e, no percurso, a quantidade excessiva de grades, portões e câmeras de segurança me chamou a atenção. No pátio, sentei-me em um dos bancos que ficavam às mesas de refeição e aguardei para conversar com a Coordenadora Pedagógica.

Algum tempo depois, a Coordenadora compareceu onde eu estava e me convidou para conversarmos em sua sala. Dessa vez expliquei-lhe pessoalmente sobre o projeto da pesquisa, seus objetivos e a metodologia que utilizaria para a coleta de dados. Destaco que durante a conversa a Coordenadora me persuadiu a mudar o tema de pesquisa, sugerindo-me realizar um trabalho que tivesse como pretensão compreender a formação de grupos entre os alunos da escola e o sentimento de intolerância à diferença que, assim como observado por ela, funciona como eixo das relações intergrupais. Entretanto, optei por prosseguir com o tema das juventudes do campo, considerando o tema proposto por ela para trabalhos futuros.

Terminada a conversa com a Coordenadora, retornei para o banco no qual estava sentado. Minutos depois o sinal para o lanche da tarde foi acionado. Os alunos começaram a sair das salas de aula em direção ao pátio onde eu estava e onde a merenda estava sendo servida. Ressalto que no final de outubro de 2024 a escola ainda seguia o regime PEI de dois turnos. No caso dos jovens participantes da pesquisa, eles estudavam no contraturno, das 14:30h às 21:30h no ano 2024. Já em 2025, período em que a maior parte do trabalho de campo foi realizado, esses jovens passaram a estudar das 7h às 14h.

Voltando ao intervalo do lanche da tarde daquele dia, recorde-me que, logo de início, os alunos perceberam a minha presença no pátio. Apesar de já terem me visto em algum momento pelas ruas da cidade, a minha presença na escola era algo inesperado: foram tomados pela curiosidade que expressavam nas rodas de cochicho. Então, abri o meu diário de campo e comecei a registrar essas e algumas outras observações.

Observei que se distribuem em grupos pelo espaço da escola. Alguns grupos se localizam na região das arquibancadas, ao lado da quadra de esportes coberta; outros grupos ficam na região do descampado, onde têm algumas árvores. Também existem os grupos que se encontram na região do pátio, onde as refeições são servidas. Finalmente, há os grupos que permanecem em um pátio secundário, onde ficam as mesas de “ping-pong”.

À primeira vista, os grupos não apresentam um número homogêneo de integrantes. Existem grupos tanto grandes quanto médios e pequenos. Ademais, observei que os integrantes de cada grupo compartilham características semelhantes entre si, tais como o estilo de vestimenta e o comportamento. Também notei que, dentro das regiões mencionadas, há grupos isolados que permanecem às suas margens. Tais observações consolidaram-se ao longo do trabalho de campo.

O sinal foi acionado novamente, indicando o término do intervalo do lanche da tarde. Na sequência de um segundo sinal, os alunos retornaram às suas respectivas salas de aula.

Dado um tempo, caminhei em direção às escadas que davam acesso a um piso superior onde existem algumas salas de aula. No ano de 2024, os alunos do Ensino Médio estavam distribuídos nessas salas e, conseqüentemente, os jovens participantes da pesquisa. Então, com a autorização da Coordenadora e dos professores, conversei com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio.

Apresentei-me e expliquei-lhes os motivos da minha presença na escola. Contei que desenvolvo uma pesquisa de mestrado que busca compreender o processo de construção das identidades das juventudes do campo no contexto de suas relações com a cidade no município de Macaúbal. Para isso, disse que teria de passar alguns meses na escola convivendo com eles.

Então, comentei algumas perguntas que me fizeram, tais como o que é antropologia e para que serve uma pesquisa científica. Ao final, convidei os alunos oriundos do campo para me acompanharem até uma outra sala com o objetivo de não só conhecer os jovens participantes da pesquisa, como também ter uma primeira conversa face a face com eles.

Cinco dias depois já havia conhecido todos os jovens participantes da pesquisa, meus interlocutores. São meninos e meninas, de 14 a 17 anos de idade, que se identificam, e são identificados, como “jovens do *sítio*¹¹”.

À primeira vista, são jovens que, em geral, apresentam um olhar sonolento e cansado. Não é para menos, dado que acordam às quatro ou cinco horas da madrugada para trabalhar nos seringais, nas granjas, no retiro ou nas plantações. Além do olhar, há o detalhe de seus rostos avermelhados devido ao trabalho cotidiano ao descampado, sob exposição direta aos raios solares. Também tem a particularidade de suas mãos, nas quais as calosidades e os arranhões fazem referência às suas vidas laborais no campo.

Além das marcas visíveis em seus corpos, percebi também os gestos, sua linguagem corporal. Majoritariamente, não olham diretamente para o meu rosto enquanto conversamos, mantendo o olhar baixo. Ademais, o ritmo de suas falas geralmente acompanha o de seu caminhar, sempre mais calma e vagaroso em relação aos outros alunos. Também, com exceção de alguns, são jovens de poucas palavras, comportamento que se manteve ao longo de todo o trabalho de campo, mesmo quando já me chamavam de “professor” e conversavam comigo sem muito pudor. Talvez fosse questão de mais tempo, mas, nas possibilidades do cronograma da pesquisa, as poucas palavras foram o suficiente.

Por fim, não posso deixar de mencionar que são jovens que vira e mexe estão com um sorriso no rosto, sempre dispostos a participarem de nossas conversas e interessados nas perguntas feitas por mim.

Portanto, é nesta dimensão entre a lacuna das poucas palavras e o muito que o corpo e a labuta falam, que fui adentrando ao contexto das vivências desses jovens que constituem um grupo específico no contexto daquela escola urbana.

Retornei definitivamente para Macaúbal em dezembro de 2024, após ter cumprido a carga horária presencial do mestrado na UFGD. Alojei-me na casa dos meus pais e, em fevereiro

¹¹ De acordo com Candido (1975, p. 59), é comum em várias regiões do Estado de São Paulo “chamar ‘sítio’ qualquer propriedade rural, grande ou pequena”. No entanto, ao longo do trabalho de campo, observei que os jovens participantes da pesquisa utilizam o termo “sítio” de forma diferente. De modo mais amplo, utilizam “sítio” para designar qualquer área que não apresente traços de urbanidade. Por outro lado, de modo mais específico, utilizam o termo para designar a pequena e média propriedade rural, enquanto que a grande propriedade eles designam de “fazenda”.

de 2025, com o fim das férias escolares e o retorno das aulas na rede pública de ensino, dei prosseguimento ao trabalho de campo na escola Porfírio Pimentel. Dessa vez passei a conviver com os jovens participantes da pesquisa de segunda à sexta-feira na escola.

Devido à alteração do regime de turnos, observei algumas mudanças na disposição dos grupos no espaço da escola. A região do descampado passou a ser constituída principalmente por grupos de alunos do Ensino Fundamental, enquanto a região das arquibancadas, ao lado da quadra de esportes coberta, tornou-se o local onde se concentram os grupos formados pelos alunos do Ensino Médio. À vista disso, observa-se uma clara divisão do espaço por faixa etária, entre “mais novos” e “mais velhos”.

Com o passar dos dias fui estabelecendo contato com esses grupos e fortalecendo um vínculo de confiabilidade com os seus integrantes. Depois de dois meses de trabalho de campo, tanto os jovens participantes da pesquisa quanto os demais alunos já conversavam comigo sem muitos receios. A minha presença entre eles tornou-se rotineira, comum: parte do dia a dia deles.

Diante disso, pude entender melhor a formação desses grupos que preenchem o espaço da escola. A semelhança entre as vestimentas e os comportamentos dos integrantes dos grupos são símbolos que representam preferências e trajetórias de vida parecidas.

Especificamente em relação aos jovens participantes da pesquisa constatei, ao longo do trabalho de campo, que eles não formam um grande grupo com base no lugar onde moram - o campo -, mas que estão esparramados entre os vários grupos. No entanto, mesmo espalhados entre os grupos, esses jovens se identificam enquanto pertencentes a um coletivo particular: “os jovens do sítio”. Essa identidade que eles assumem, enquanto um coletivo, não parece ser simplesmente pelo de morarem no campo, mas, porque, devido ao seu lugar no mundo, tanto experienciam o mundo de forma singular, quanto apresentam uma visão de mundo particular, o que contrasta com o meio urbano e os seus sujeitos citadinos.

Com isso em mente, este trabalho versa justamente sobre isso: esse modo de experienciar o mundo de forma singular, bem como essa visão de mundo particular que constituem a identidade desses jovens como *jovens do sítio* em relação à cidade e os seus sujeitos.

Como visto, o Capítulo 1 é fundamental para que o leitor se envolva e se situe na pesquisa que fundamenta este trabalho, sendo um aprofundamento e expansão da Introdução. Com isso, na sequência, desenvolvo uma discussão mais teórica sobre o tema central deste trabalho: juventude. No Capítulo 2 “A juventude como Categoria de Análise” disserto sobre diferentes perspectivas teóricas sobre a categoria juventude, tais como a corrente geracional e

a corrente classista. No final, comento sobre a perspectiva assumida neste trabalho que entende a juventude como uma condição social diversificada e desigual, à medida que os sujeitos experienciam sua “condição juvenil” a partir de “situações” sociais diferentes e desiguais.

CAPÍTULO 2: A JUVENTUDE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

O objetivo deste capítulo é apresentar, analisar e discutir os dados coletados em trabalho de campo. Para isso, antes, é tecida uma discussão teórica sobre a categoria juventude, central neste trabalho. A partir dessa discussão, é possível entender a perspectiva adotada sobre a juventude que tanto fundamentou a coleta dos dados, quanto fundamenta a análise e discussão acerca deles.

Sendo assim, segue-se uma discussão sobre a juventude como uma categoria de análise, bem como a compreensão e a perspectiva de juventude que norteiam este trabalho.

2.1. A juventude como categoria de análise

Tradicionalmente, a juventude é concebida como um elemento “natural” e universal da vida humana, delimitada pela idade cronológica e cuja existência independente de qualquer construção social (Groppo, 2017). No entanto, essa interpretação apresenta-se um tanto quanto equivocada, à medida que o “natural” é socialmente manipulado e manipulável pelos seres humanos (Bourdieu, 2003). Desse modo, a juventude trata-se de uma construção social e, enquanto tal, também é histórica e cultural, sendo, portanto, sua definição variável conforme o tempo, o espaço e as relações sociais que a produzem. Portanto, a juventude não pode ser analisada de forma homogênea ou naturalizada.

Nesse sentido, a juventude não se resume à questão da idade biológica. Segundo Luís Antonio Groppo (2017), a concepção da juventude como categoria etária é própria da era moderna, quando marcadores objetivos, de caráter universal, foram criados com a finalidade de reificar e ordenar linearmente um suposto curso natural da vida. Para o autor, a modernidade acarretou a “cronologização do curso da vida” por meio da criação de categorias etárias que estabeleceram os limites etários do público a ser atendido pelas instituições modernas, assim como quais instituições seriam destinadas a atender cada categoria etária, resultando na “institucionalização da vida”.

Desde o final do século passado, esses processos modernos de cronologização e institucionalização do curso da vida parecem ter entrado em colapso, mesmo naqueles locais e grupos em que haviam se efetivado como práticas sociais (Giddens, 1991). Todavia, de acordo com Groppo (2017, p. 14), “seus marcadores e anseios continuam fortes no imaginário social, como parte das representações coletivas que pretendem orientar as atitudes dos sujeitos e que são usadas para aliviar as situações”.

Levando isso em consideração, este trabalho não nega a concepção da juventude como uma categoria etária, porém não se resume a ela. Para além dela, assume-se também a juventude como uma categoria social, porque trata-se de uma coletividade de sujeitos que se assemelham pelo seu status etário intermediário entre a infância e a vida adulta. Além disso, é uma categoria social, porque faz parte do imaginário social, como um símbolo que representa um conjunto de atribuições - ora negativas, ora positivas - forjadas por uma coletividade e associadas à condição juvenil (Grosso, 2017).

Assume-se também a juventude como uma categoria histórica. Isso porque a juventude não é um fenômeno observado em todas as sociedades e períodos históricos. Quando se faz presente, a juventude opera de múltiplas formas, variando de sociedade para sociedade (Mead, 1981) ou dentro de uma mesma coletividade (Whyte, 2005), conforme os grupos específicos ou classes sociais que a constituem. No mais, é uma categoria histórica, porque está sujeita a mudanças e transformações ao longo do tempo, podendo até mesmo desaparecer em alguns casos como, por exemplo, na passagem das sociedades antigas às medievais na Europa (Ariès, 1981). Vejamos o que diz Maria Wendel Abramo (1994):

A noção mais geral e usual do termo juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de transformações psicológicas e sociais ocorre, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social. (Abramo, 1994, p. 01)

Por fim, assume-se a juventude como uma categoria relacional. Nas sociedades em que se manifesta, a juventude apresenta-se concretamente como representação social e como grupo etário em relação a outras categorias etárias, tais como a infância, a vida adulta e a velhice. Isso significa que seus significados, sentidos e funções são construídos socialmente em contraste, e de forma dependente, aos significados, sentidos e funções que a infância e a vida adulta assumem na vida social.

Portanto, neste trabalho, a juventude, enquanto uma categoria de análise, apresenta-se como uma construção social, histórica, cultural e relacional complexa. Sua definição e funcionalidade é sempre relativa ao tempo, ao espaço e às relações sociais que a produzem. Ao fim e ao cabo, pode-se compreendê-la como uma categoria etária produto da interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas (“naturais”) que os seres humanos passam ao longo do curso da vida. No entanto, concordando com Grosso (2017), essa relação não consiste em uma via de mão única, dado que essa interpretação coletiva acaba

influenciando o próprio tempo, espaço e as relações sociais que as produzem. Logo, a juventude é tanto produto quanto produtora da sociedade em que opera e do curso da vida que representa.

No contexto dos meus interlocutores, como se verá mais adiante no Capítulo 3 “O que é ser jovem?”, por meio da narrativa deles, compreende-se que existe esta interpretação coletiva de que a juventude desponta a partir de alguns marcadores, tais como o início da puberdade, por volta dos 12 e 13 anos, e o desinteresse pelo brincar. Aos 14 anos, auge da puberdade, e da mudança de “mentalidade”, que reflete o desinteresse em brincar, assim como relatam os meus interlocutores, meninos e meninas começam a assumir mais responsabilidades tanto com o trabalho quanto com a escola. Essas responsabilidades são socialmente impostas seja pelos pais ou pela instituição escolar, o que demonstra como a juventude é uma condição e categoria socialmente construída.

Pois, é a partir desse entendimento coletivo, apreendido a partir das narrativas dos meus interlocutores, que se faz o recorte da pesquisa a partir dos 14 anos. Contudo, ressalta-se que, assim como relatado pelos meus interlocutores, como se verá mais adiante, a juventude não tem uma idade pré-determinada para começar ou terminar, na medida que não se resume a um fenômeno social imposto: ela também é subjetiva. Assim como eles relatam, é uma questão também de autopercepção das mudanças corporais e mentais.

A partir dessa discussão, na sequência, disserto sobre a definição ampliada de juventude que predomina na literatura moderna e ocidental sobre o tema.

2.2. A juventude como transição e crise

Apesar das diferentes definições encontradas na literatura moderna/ocidental sobre o tema, a juventude é amplamente compreendida como uma etapa de transição da infância para a vida adulta. Nesse sentido, ela marca o processo da passagem dos sujeitos sociais de uma condição social mais limitada e dependente para uma outra mais ampla e independente. Portanto, a juventude é geralmente entendida como um momento ou fase de preparação para a vida adulta. Nas palavras de Abramo (1994):

Antes de tudo, a condição de transitoriedade: a juventude é entendida como uma etapa de transição, que processo a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla, um período de preparação para o ingresso na vida social adulta. (Abramo, 1994, p. 11)

De acordo com Abramo (1994), existe essa ideia predominante de que a juventude se constitui como uma fase que antecede e prepara os sujeitos para a entrada na vida social adulta, caracterizada principalmente pelo trabalho. À vista disso, por se tratar de uma situação de passagem, a juventude consiste em uma “condição de relatividade: de direitos e deveres, de

responsabilidades e independência, mais amplos do que os da criança e não tão completos quanto os do adulto” (Abramo, 1994, p. 11). Ademais, segundo a autora, nas sociedades modernas, essa passagem não apresenta um início e término claro e delimitado, o que torna esses direitos e deveres indefinidos e difíceis de serem institucionalizados.

Atrelada à concepção da juventude como um período de preparação, está a ideia de “suspensão da vida social”. Tal ideia se materializa na necessidade moderna de prolongamento do período escolar, que surge como essencial para a preparação desses sujeitos para a atuação na vida social plena. Sendo assim, os sujeitos jovens permanecem em uma situação que pode ser interpretada, por um lado, como de marginalização, porque permanecem “fora” dos processos de poder, de decisão e de criatividade social, e, por outro lado, como de “moratória”, isto é, tempo para a experimentação e o erro, devido à ponderação coletiva que existe em relação à aplicação das normas sobre o comportamento dos jovens (Abramo, 1994).

Um dos pontos mais marcantes dessa transição reside na independência e diferenciação do sujeito jovem com relação à sua família. Aos poucos, os jovens vão deixando o âmbito estrito das relações familiares para integrar um âmbito social mais amplo, adquirindo certa independência do núcleo familiar. Pois, é justamente nessa passagem que eles buscam elaborar uma identidade própria, que os tornem sujeitos mais singularizados, o que pode resultar geralmente na recusa do código moral e dos padrões socioculturais do universo familiar. Por isso a tendência juvenil de circular entre diversos grupos, porque, é por meio dos grupos, que entram em contato com novos conjuntos de regras, normas, valores e comportamentos com os quais vão construir sua identidade, descolada do mundo familiar. (Abramo, 1994)

De acordo com Abramo (1997), é nesse movimento de elaboração de uma identidade própria e circulação entre grupos, que os jovens acabam entrando em conflito com a família e com as instituições responsáveis pela socialização, como a família e a escola. Segundo a autora, muitas vezes, os códigos morais e os padrões socioculturais socializados pela família e pela escola surgem contraditórios às regras, normas, valores e comportamentos assumidos pelos jovens em seus espaços de sociabilidade. Por causa disso, é predominante a percepção social da juventude como uma condição potencial para crises e problemas. Vejamos nos termos de Abramo (1994):

Dessa forma, uma das concepções básicas que estrutura grande parte da percepção sobre a condição juvenil é a de *crise potencial*. Desde Rousseau, que associa a juventude a um período de turbulência, e Hall, que a define como uma fase de grande agitação e tensão (Grinder e Strickland, 1968, p. 33) plasmou-se a ideia de que a juventude é uma idade difícil; uma etapa conturbada pelas profundas transformações envolvidas no processo de transição, que muitas vezes dizem respeito a rupturas profundas e abruptas e que produzem uma relação conflituosa do jovem com seu ambiente. (Abramo, 1994, p. 13)

De forma extrema, os jovens podem entrar em choque com a própria ordem social na qual está efetivando a sua entrada. Tal situação pode gerar questionamentos e conflitos que acarretem tanto na ruptura do processo de integração do jovem a essa ordem, quanto na ruptura da própria ordem social. Geralmente, essa possibilidade de ruptura é vista a partir de duas perspectivas: uma que a concebe como um problema e, outra, que a vê como potência para a mudança sociocultural (Abramo, 1997). Ou seja, enquanto a primeira compreende a ruptura como um desvio e delinquência, a segunda, como a possibilidade de transformação sociocultural. Portanto, a juventude e o comportamento juvenil, dependendo da perspectiva, ora apresentam-se como negativos, ora como positivos.

Neste trabalho, adota-se a perspectiva que considera a possibilidade da ruptura como um potencial para a transformação sociocultural. Nesse caso, as crises juvenis que geram os questionamentos e os conflitos com a ordem social revelam a potencialidade que os jovens possuem não só de provocar mudanças, mas também de transformar o estado das coisas. Desse modo, quando os jovens participantes da pesquisa narram para mim seus conflitos e questionamentos sobre a própria realidade, ou mesmo quando se comportam em desacordo com as regras de comportamento da escola, assim como ver-se-á adiante, procuro entender essas manifestações ou comportamentos não como um desvio ou delinquência, mas sim como possibilidades de ruptura e transformação sociocultural.

A partir dessa discussão, a seguir, fundamentado em José Machado Pais (1990), discuto brevemente as duas correntes teóricas predominantes nos estudos sobre juventude: a corrente geracional e a corrente classista.

2.3. A corrente geracional

A corrente geracional concebe a juventude como uma fase da vida, imprimindo-lhe um aspecto unitário. Segundo Pais (1990), a questão central de discussão dessa corrente diz respeito às continuidades e descontinuidades das normas e valores intergeracionais. Para isso, fundamenta-se nas teorias da socialização (Berger; Luckmann, 1985) e na teoria das gerações (Mannheim, 1967). À vista disso, segundo o autor, enquanto que para os adeptos das teorias da socialização as descontinuidades intergeracionais são vistas como “disfunções” no processo de socialização, para os adeptos das teorias da geração essas descontinuidades são fundamentais para a existência das próprias gerações.

Embora tais diferenças, tanto as teorias da socialização quanto as teorias da geração formam uma só corrente dentro dos estudos sobre a juventude, que considera como ponto central de discussão as descontinuidades intergeracionais. Conforme Pais (1990, p. 152), para

essas teorias, “as *descontinuidades intergeracionais* estariam na base da formação da juventude como uma *geração social*”. No mais, admitem a existência de uma “cultura juvenil” em oposição à cultura de outras gerações, como a cultura da geração adulta. Segundo essas teorias, tal oposição pode levar tanto a uma socialização contínua entre as gerações, quanto a uma socialização caracterizada por rupturas, conflitos e crises intergeracionais.

A socialização contínua ocorre quando, na situação de descontinuidade intergeracional, os jovens são socializados às normas, regras, valores e comportamentos predominantes das gerações mais velhas sem muitas tensões. Por outro lado, esse processo de socialização pode, muitas vezes, traduzir-se em confrontos que resultam na possibilidade de ruptura com os códigos morais e os padrões socioculturais das gerações anteriores, gerando uma crise intergeracional.

De acordo com Pais (1996), de um modo ou de outro, para a corrente geracional, tanto a renovação quanto a continuidade da sociedade dependem das relações entre as gerações. Segundo esta corrente, determinado sujeito experiencia o seu mundo, suas possibilidades e problemas, como membro de uma geração, o que significa que suas experiências, expectativas e problemas, são compartilhadas por outros sujeitos que pertencem à mesma situação que ele, por exemplo, a juventude, no processo histórico e social em que se encontram. Para Mannheim (1967), pertencer a uma geração proporciona

[...] aos indivíduos participantes uma situação comum no processo histórico e social e, portanto, os restringe a uma gama específica de experiência potencial, predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência e a um tipo característico de ação historicamente relevante. (Mannheim, 1967, p. 72)

De modo geral, quando se trata da “socialização da juventude”, tende-se a atribuir aos jovens um papel passivo de internalização dos códigos morais e padrões socioculturais das gerações mais velhas. No entanto, embora a passagem da juventude para a vida adulta envolva necessariamente um processo de socialização, orientado à integração dos jovens a uma vida social mais ampla, não quer dizer que os jovens sejam sujeitos passivos nesse processo.

Para a corrente geracional, segundo Pais (1996), os jovens, no curso do processo de socialização para a entrada na vida adulta, não só são moldados pelos conjuntos de regras, normas, valores e comportamentos estabelecidos pelas gerações mais velhas, como também os influenciam, contribuindo para a transformação sociocultural. Desse modo, pode-se pensar o processo de socialização dos jovens como um processo constituído de relações dialéticas por meio das quais os jovens são tanto produto quanto produtor do mundo social em que estão inseridos e sendo integrados. Notemos isso nas palavras de Pais (1996):

De facto, quando se fala em “socialização da juventude”, é geralmente atribuído aos jovens um papel passivo de assimilação de normas e valores. Mas, se um dos aspectos da entrada dos jovens na vida adulta se liga a um *processo de socialização* - entendido este como um processo de influências sociais orientado para a integração dos jovens num sistema existente de relações e valores sociais -, também é certo que este mesmo sistema se encontra sujeito à influência dos comportamentos e atitudes juvenis. É este processo que se pode designar de *juvenilização* e que implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça. (Pais, 1996, p. 155)

Em resumo, para a corrente geracional, as gerações mais jovens passam por um processo de socialização - mediado principalmente por instituições como a família e a escola - por meio do qual internalizam os conjuntos de regras, normas, valores e comportamentos das gerações mais velhas, o que contribui para uma continuidade intergeracional e, conseqüentemente, para a reprodução de códigos morais e padrões socioculturais. Todavia, os jovens não são sujeitos passivos nesse processo, à medida que interpretam, negociam, questionam e ressignificam os códigos morais e os padrões socioculturais das gerações mais velhas, o que pode resultar em rupturas e distanciamentos intergeracionais e, conseqüentemente, na transformação sociocultural.

Com essa discussão, na sequência, introduzo a outra perspectiva mais usual dentro dos estudos sobre juventude: a corrente classista.

2.4. A corrente classista

A corrente classista apresenta-se como um contraponto à noção da juventude como uma “fase da vida”, unitária e homogênea, presente na ideia de geração da corrente geracionista. Para os adeptos desta corrente, a preocupação ainda reside no processo de continuidade e descontinuidade da reprodução sociocultural entre os sujeitos de diferentes categorias etárias, embora não compreendam mais a juventude como uma unidade homogênea, mas sim como uma condição diversa do curso da vida.

Segundo a corrente classista, a juventude é uma condição sociocultural e histórica cujos sujeitos experienciam de diversas formas, a depender de sua situação na estrutura social. Ou seja, embora determinados sujeitos pertençam à uma mesma coletividade e vivam um mesmo momento histórico, isso não significa que experienciam sua condição juvenil da mesma maneira, uma vez que suas experiências são influenciadas pela situação em que se encontram na estrutura social, seja em relação ao seu gênero, classe, raça, sexualidade, origem, idade ou lugar de vida. Desse modo, não se fala mais em juventude ou cultura juvenil, mas sim em “juventudes” e “culturas juvenis”, no plural.

De modo geral, enquanto a corrente geracional restringe a reprodução sociocultural à análise das continuidades e descontinuidades intergeracionais, a corrente classista preocupa-se

em compreender a reprodução sociocultural como uma reprodução das classes sociais¹², sendo a transição dos jovens para a vida adulta pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas na dimensão econômica, mas também nas dimensões de gênero, raça, sexualidade, origem, idade e lugar de vida. Vejamos o que diz Pais (1996):

Com efeito, enquanto, para a corrente geracional, a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das *classes sociais*. Por esta razão, os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude - isto é, quando aparece associada a uma “fase da vida” - e acabam mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como *categoria*, acabaria por ser dominada por “relações de classe”. De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. (Pais, 1996, p. 157)

Diante disso, por fim, de acordo com a corrente classista, as culturas juvenis são sempre “culturas de classe”. Isso significa que os adeptos desta corrente entendem as culturas juvenis como produto das relações antagônicas de classe, sendo geralmente apresentadas como “culturas de resistência” (Pais, 1996). Nesse sentido, as culturas juvenis surgem como resposta aos problemas compartilhados pelos jovens que pertencem a uma determinada classe social.

Considerando que o que diferencia e distancia as duas correntes são suas concepções distintas da juventude, por um lado, como uma condição homogênea e unitária, e, por outro, como uma condição heterogênea e diversificada, na sequência, discuto a perspectiva assumida neste trabalho.

2.5. A perspectiva assumida neste trabalho

Este trabalho assume a perspectiva da juventude como um conjunto diversificado. Sendo assim, entende-se que, embora determinados sujeitos pertençam a uma mesma faixa etária e vivam sob a mesma “condição juvenil”, não significa que constituam um conjunto homogêneo, mas sim diversificado, à medida que esses sujeitos experienciam sua “condição juvenil” a partir de “situações” sociais diferentes e desiguais.

Tal concepção dialoga com o entendimento de Mario Margulis e Marcelo Urresti (2022) sobre a juventude. Para os autores, a juventude, enquanto categoria social, não se reduz a um

¹² Neste caso, “classe social” não pressupõe uma homogeneidade cultural ou comportamental, como se os jovens pertencentes a uma mesma classe social vivessem e se comportassem da mesma maneira. Pois, longe de uma concepção determinista, compreende-se “classe social” neste trabalho, assim como em vários trabalhos da corrente classista, como um fenômeno social heterogêneo que, para além da dimensão econômica, é atravessada pelas dimensões de gênero, raça, sexualidade, origem, idade e lugar de vida.

signo ou a atributos “juvenis” de uma classe, mas representa diversas maneiras de “ser jovem” a partir de variáveis sociais como classe, idade, geração, gênero etc. Vejamos:

Por todo lo dicho, la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos “juveniles” de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género.¹³ (Margulis; Urresti, 2022, p. 44)

Essa concepção também dialoga com a distinção entre “condição juvenil” e “situação juvenil” presente em Abramo (2005). Para a autora, enquanto a “condição juvenil” refere-se ao “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida”, a “situação juvenil” diz respeito “o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia etc” (Abramo, 2005, p. 42)

De modo geral, compreende-se que, no “curso da vida”, determinados sujeitos, pertencentes a uma mesma faixa etária, vivem sob a “condição juvenil”. Tal “condição” marca a passagem da infância para a vida adulta, constituindo-se como um período de preparação para a entrada na vida adulta, no qual os sujeitos são socializados aos conjuntos de regras, normas, valores e comportamentos das gerações mais velhas, por meio de instituições como a família e a escola, com a finalidade de integração à vida social adulta. Entretanto, assim como já discutido, os sujeitos jovens não assumem papel de passividade no processo de socialização, uma vez que, na busca de construir uma identidade singularizada (Abramo, 1994), podem romper com os códigos morais e os padrões socioculturais das gerações mais velhas, transformando a cultura e a sociedade e, conseqüentemente, a própria “condição juvenil”.

A “condição juvenil” faz com que determinados sujeitos, pertencentes a uma mesma faixa etária, constituam um conjunto. Todavia, como um conjunto de sujeitos, a juventude não pode ser entendida como categoria sociocultural e histórica homogênea, dado que os sujeitos a experienciam sempre a partir de uma situação social. Nesse sentido, a juventude é influenciada por outras categorias sociais como a de gênero, classe, raça, sexualidade, origem, idade e lugar de vida. Fala-se, portanto, neste trabalho, de “juventudes”, no plural.

À vista dessa discussão, compreende-se, então, que os jovens participantes da pesquisa, embora pertençam à mesma faixa etária e vivam sob a mesma “condição juvenil” que os jovens citadinos, não significa que experienciam a juventude da mesma forma que os jovens da cidade, na medida que se encontram em uma situação social diferente, no caso, um lugar de vida

¹³ Por tudo o que foi dito, a juventude não é apenas um signo nem se reduz aos atributos ‘juvenis’ de uma classe social. Ela apresenta diferentes modalidades de acordo com a incidência de uma série de variáveis. As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do contexto institucional e do gênero. (Tradução minha)

diferente. Desse modo, experienciam sua juventude de forma diversa e, conseqüentemente, atribuem sentidos particulares às suas experiências e identidades juvenis.

No entanto, apesar dos jovens participantes da pesquisa constituírem um conjunto, considerando o seu lugar de vida, destaca-se que, mesmo assim, não formam um conjunto homogêneo. Embora experienciem a sua “condição juvenil” a partir de um mesmo lugar de vida, o campo, esses jovens também são atravessados por outras categorias sociais que influenciam suas experiências juvenis, como gênero, classe, raça e sexualidade. Por isso, fala-se, neste trabalho, de “juventudes do campo”, no plural.

Portanto, partindo dessa discussão, na sequência, procuro compreender o entendimento que os jovens participantes da pesquisa, meus interlocutores, têm sobre a própria “condição juvenil”. O objetivo é identificar quais os sentidos que eles atribuem à juventude e às suas experiências juvenis, a partir dos quais constroem sua identidade de “jovens do sítio”. No entanto, mais do que identificar esses sentidos, busca-se compreender como eles são construídos e atribuídos, quais as relações de continuidade, descontinuidade e rupturas que carregam. Ao final, procura-se construir uma definição de juventude do campo que reflita o contexto sociocultural e histórico em que meus interlocutores estão inseridos e com o qual se relacionam dialeticamente na construção de suas identidades de “jovens do sítio”.

2.6. Dos achados de campo, análise e discussão

A seção de apresentação, análise e discussão dos achados de campo divide-se em dois capítulos. No primeiro (Capítulo 3), partindo do pressuposto que a juventude é um símbolo que representa um conjunto de atribuições de significados forjados por uma coletividade e associadas à condição juvenil (Groppo, 2017, Abramo, 2005), busca-se analisar e discutir quais os significados que os jovens participantes da pesquisa associam à própria condição juvenil, pois é a partir deles que eles atribuem sentidos tanto às suas experiências juvenis quanto às experiências juvenis dos outros.

Já no segundo capítulo (Capítulo 4), o objetivo é compreender o processo de construção das identidades dos jovens participantes da pesquisa como “jovens do sítio”. Para isso, partindo do pressuposto de que as identidades são construídas e assumidas em relação e em contraste com o outro (Silva, 2014; Woodward, 2014), busca-se analisar e discutir as relações e os contrastes com a cidade e os seus sujeitos que esse processo carrega, bem como os sentidos que os jovens participantes da pesquisa atribuem às suas experiências juvenis enquanto jovens que vivem no campo.

Isto posto, na sequência, apresento, analiso e discuto os dados obtidos nos primeiros encontros com os grupos focais, nos quais o ponto discutido foi “O que é ser jovem?”, assim como aqueles obtidos por meio de entrevistas e observação participante no decorrer do trabalho de campo.

CAPÍTULO 3: “O QUE É SER JOVEM?”

3.1. A juventude como transição e período de preparação

Os meus interlocutores concebem a juventude como uma transição da infância para a vida adulta. Embora a palavra “transição” não seja enunciada de forma explícita, seu sentido aparece por meio da palavra “fase”, assim como na fala de Sebastião, quando perguntado por mim o que é ser jovem: “Ah, sei lá. É uma nova fase, saindo da infância. Você já vai começando a ter uma visão de vida diferente. Ah, eu não sei explicar muito bem isso aí não” (Sebastião).

Ademais, essa transição, ou “fase”, constitui um período de preparação para a entrada na vida adulta, tal como evidenciado nas falas de Beatrice e Luigi sobre o que é juventude: “um preparamento para a vida adulta” (Beatrice) ou “o que prepara nós tudo para pular para a parte adulta” (Luigi).

Portanto, para os meus interlocutores, de modo geral, a juventude é compreendida como uma transição da infância para a vida adulta, bem como um período de preparação para a entrada na vida social adulta.

Essa concepção de juventude apresentada pelos jovens dialoga com a perspectiva estrutural-funcionalista. Assim como esta perspectiva, ao definir a juventude como uma transição para a vida adulta, tal concepção apresenta a juventude mais pelo que ela deve vir a ser do que pelo que ela realmente é. Ou seja, nos termos de Groppo (2017, p. 23), “[...] a juventude não interessa tanto pelo que é, mas pelo que será ou que deveria ser quando seus membros se tornarem adultos”.

Além disso, o também entendimento que eles apresentam da juventude como um período de preparação está ligado ao fato de haver uma descontinuidade acentuada entre o mundo infantil e o mundo adulto nas sociedades modernas. Segundo Abramo (1994), com as rápidas e profundas transformações sociais e econômicas, principalmente a partir do século XX, a descontinuidade entre o mundo infantil e o mundo adulto se intensificou nessas sociedades, resultando no prolongamento do tempo de preparação para a entrada na vida adulta e, consequente, na extensão da juventude. Nas palavras da autora:

A acentuada divisão de trabalho e a especialização econômica, a segregação da família das outras esferas institucionais e o aprofundamento das orientações universalistas agudizam a descontinuidade entre o mundo das crianças e o mundo adulto, implicando um tempo longo de preparação que, comparado ao das sociedades primitivas, é menos institucionalizado e com papéis menos definidos”. (Abramo, 1994, p. 03) .

Desse modo, a juventude tornou-se marcadamente um período prolongado para a preparação nas sociedades modernas.

Esse último ponto leva ao próximo tópico desta seção, em que analiso e discuto, a partir dos dados obtidos, a juventude como um período de preparação para o futuro.

3.2. A juventude como preparação para o futuro

A juventude, entendida como período de preparação, está frequentemente ligada à exigência tanto de pensar o futuro, quanto de fazer escolhas fundamentais, assim como evidenciado nas falas de alguns dos meus interlocutores, quando perguntados o que é ser jovem. Vejamos: “Ah, ser jovem seria... Ah, começar a pensar no meu futuro, né.” (Martín); “Pensar no futuro, fazer as escolhas do caminho certo” (Joseph); “[...] o futuro tá aí, ó, batendo na porta e tem que dar um jeito de saber o que vai ser, de saber o que vai fazer da vida” (Sônia).

Além disso, espera-se que as escolhas levem ao “caminho certo”, isto é, tanto a uma vida sexual responsável e segura, quanto uma vida voltada para o estudo e longe do vício em drogas, assim como nos termos de Joseph, Dante e Olga:

Eu: Bem, vocês mencionaram escolhas, né. Quais seriam essas escolhas?

Joseph: Pensar no futuro, fazer as escolhas do caminho certo.

Dante: Ah, eu acho que não fazer nada errado. Não beber, não fumar. Estudar.

Olga: Eu vou falar na visão feminina. A escolha de ter a sua primeira relação. Ela sabe do que pode causar se ela não usar o mé... é... se ela não... se ela tem a consciência do que ela está fazendo ela vai usar o preservativo. Se ela tem estudos ela vai usar e ela sabe das consequências que é uma IST, uma gravidez indesejada. Isso na visão feminina.

Também se espera que essas escolhas sejam “certas” ao ponto de proporcionar uma vida profissional pessoalmente exitosa, marcada por estabilidade ou ascensão socioeconômica e material, tal como observado nas falas de Sônia, Beatrice e Martín. Notemos: “Eu falo assim, e se eu estiver estudando, querendo ser professora de biologia, fazer faculdade, ter o estudo e tudo mais e chegar na hora e não gostar, entendeu? Tipo assim, de não ter, de não escolher o certo” (Sônia); “Você sabe que vai ter que fazer, tipo, muitas coisas. O que você vai fazer agora para no futuro você ter, tipo, né, uma vida boa, um trabalho, uma reputação melhor” (Beatrice); “Ah, ter um lugar para morar, né, pelo menos. Um trabalho bom” (Martín).

Esse cenário de ter de pensar no futuro e fazer as escolhas “certas” acarreta cobranças e preocupações como: “saber o que vai ser”, “saber o que vai fazer da vida”, “ser alguém na vida”, que frequentemente vêm acompanhadas de sentimentos de insegurança, ansiedade e medo, assim como evidenciado nas falas de Rui, quando perguntado o que é ser jovem: “Ah, sei lá. Mais pressão pra ser alguém na vida”, “Ah, tipo assim, nego fala ‘Estuda pra você ser alguém na tua vida’ e fica, tipo assim, fica uma pressão”, “Você tem que, tipo assim, ser o responsável. Alguém na vida”.

Isso também fica evidente nas falas de Sônia:

Eu: Como vocês expressariam em palavras o que é ser jovem?

Sônia: No momento, para mim, acho que é... tipo assim, ser jovem é você ter muita curiosidade de saber porque você tá aprendendo. Querendo ou não você tá começando a viver, tá querendo começar a abrir as asas... só que ao mesmo tempo é... um medo, porque o futuro tá aí ó batendo na porta e tem que dar um jeito de saber o que vai ser, de saber o que vai fazer da vida.

Eu: E esse futuro, você acha que ele te gera medo por quê?

Sônia: Por medo de mim não conseguir ser aquilo que eu sonhei.

Eu: E qual é o seu sonho?

Sônia: Olha, é... eu quero fazer ciências biológicas para entrar como professora de biologia.

Eu: E qual seria o seu medo?

Sônia: De não conseguir... tipo assim, meu maior medo é ir indo para frente e os anos se passando e eu num... tipo assim... o que a Ana Carolina é? Não é nada ainda. Então, é disso que eu tenho medo, de não ser ninguém ao passar dos anos.

As falas de Rui e Sônia demonstram sentimentos de insegurança, ansiedade e medo e, de certa forma, uma antecipação do sentimento de culpa em relação à possibilidade de fracasso em seu projeto de vida. Fundamentado em Ulrich Beck (2010), isso é reflexo de uma sociedade marcada pela individualização, nas quais os sujeitos são cada vez mais responsabilizados por suas trajetórias de vida, sendo o fracasso interpretado como individual e não como o resultado de desigualdades econômicas e sociais. Nas palavras de Beck (2010):

Na sociedade individualizada, o indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer-se a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às suas capacidades, orientações, parcerias etc.[...]. Como consequência, abrem-se as comportas da subjetivação e individualização dos riscos e contradições social e institucionalmente produzidos. Para o indivíduo, as posturas institucionais determinantes já não são apenas os eventos e circunstâncias que lhe sobrevêm, mas incluem também as consequências das decisões tomadas, que precisam ser reconhecidas como tais e assimiladas. [...] Portanto, na sociedade individualizada, os riscos não apenas aumentam de um ponto de vista meramente quantitativo, como também acabam surgindo qualitativamente novas formas de risco pessoal: somam-se-lhes novas formas de “atribuição de culpa”, o que é ainda mais agravante. (Beck, 2010, p. 199-200)

Dessa maneira, a juventude também pode ser compreendida como um período de forte carga emocional, no qual as escolhas feitas no presente são avaliadas com base no futuro.

Além disso, baseado em Abramo (1994), fazer a escolha do “caminho certo” para o futuro presume um processo de socialização dos códigos morais. Nesse sentido, a juventude surge como um período de preparação no qual os sujeitos são socializados a conjuntos de regras, normas e valores socioculturais que determinam o que é adequado e inadequado na sociedade em que estão inseridos, com a finalidade de que sejam integrados a uma vida social “mais ampla”. Tal ponto de vista aparece nas falas de Luigi e Sebastião:

Eu: Como vocês colocariam em palavras o que é ser jovem?

Luigi: Eu acho que é a parte de nós descobre o mundo. Que nós descobre tudo. O que é que a gente quer fazer...

Sebastião: O que é certo, o que é errado. Ter uma base.

Luigi: É. O que é certo, o que é errado. O que a gente vai seguir. Sim ou não.

De acordo com Abramo (1994), nas sociedades modernas, a socialização dos jovens aos padrões socioculturais ocorre por meio de instituições como a família e a escola, principalmente esta última. Nesse caso, a escola aparece como a instituição moderna central na preparação dos jovens para a entrada na vida social adulta, socializando-os ao que é “certo” e “errado” social e culturalmente. Isso se confirma na fala de Olga, vista anteriormente, quando ela diz que, se determinada jovem frequenta ou frequentou a escola, “tem estudos”, fará uso do preservativo nas suas relações sexuais, dado que está socializada aos possíveis riscos do não uso do preservativo, como a contração de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) ou uma gravidez indesejada. Ou, também, na fala de Beatrice, quando a jovem diz que a preparação para a entrada na vida adulta, que presume saber fazer escolhas “certas”, envolve principalmente o estudo e o aprendizado. Em suas palavras: “Ah, acho que estudar. Aprender também bastante sobre as coisas da vida também que é o principal eu acho” (Beatrice).

Um outro meio de preparação para a entrada na vida adulta elencado pelos meus interlocutores é o trabalho, aparecendo frequentemente como elemento central para a aquisição de maturidade que, segundo Amélia, “É você saber lidar com as coisas de uma forma correta”. Diante disso, na sequência, analiso a posição de centralidade que o trabalho assume na definição de juventude.

3.3. O trabalho como central na experiência juvenil

Para os meus interlocutores, o trabalho assume papel central na definição da juventude. Em muitas falas, ser jovem significa, sobretudo, começar a trabalhar. Isso fica claro quando a jovem Solange responde que ser jovem é “sair pra trabaíá”, ou quando o jovem Odílio responde de imediato que ser jovem é “trabalhar”:

Eu: O que é ser jovem para vocês? E como é ser jovem?

Odílio: Trabalhar, né...

Eu: Trabalhar?

Odílio: Lucas: É...

Ou, também, na fala de Beatrice, quando questionada o que seria o período de “preparação”: “Ah, eu acho que estudar. Aprender também bastante sobre as coisas da vida também que é o principal eu acho. E, também, começar, tipo, a trabalhar”.

À vista disso, o trabalho aparece como marcador simbólico importante da juventude dos meus interlocutores, o que contradiz a perspectiva linear da modernidade sobre esse período de “transição”. De acordo com esta perspectiva, a juventude surge como um período de preparação e postergação da entrada no mundo do trabalho, um dos marcadores simbólicos da iniciação à vida adulta (Groppo, 2015). Contudo, fundamentado em Juarez Dayrell (2003), esta perspectiva

nunca contemplou a realidade das classes populares, cujos sujeitos estão expostos à vida laboral desde a infância e a adolescência.

Ademais, de acordo com Pais (2016), na contemporaneidade, essa noção moderna de linearidade do curso da vida implode. Isso acontece, segundo o autor, à medida que os marcadores simbólicos da infância, juventude, vida adulta e velhice se tornam cada vez mais “líquidos” (Bauman, 2001) no curso da vida. À exemplo disso, assiste-se, nos dias atuais, uma tendência crescente de jovens que adquirem experiência profissional ainda na fase de estudantes, de velhos que buscam uma certa “juvenilização” da vida, ou de adultos que voltam a morar na casa dos pais depois de algum tempo vivendo sozinhos ou que voltam a estudar depois de terem constituído família. Vejamos nas palavras de Pais (2016):

De facto, os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta – abandono da família de origem, casamento, obtenção de emprego – são manifestamente reversíveis. As oposições estudante/não estudante, activo/inactivo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios ou precários. As próprias sequências desses umbrais de passagem não são lineares ou uniformes: o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável. Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis discontinuidades e rupturas. (Pais, 2016, p. 60)

Os meus interlocutores não percebem o trabalho simplesmente como uma obrigação econômica, mas também e, sobretudo, como um meio de aprendizagem. Isso fica evidente quando Téo diz, em determinado momento de nossas discussões, que o trabalho “é o impulso de aprendizagem”, e Sônia o complementa dizendo “Pra vida”. Vejamos:

Téo: Acho que é o impulso de aprendizagem.
 Eu: Aprendizagem? O trabalho como aprendizagem?
 Sônia: Para a vida.
 Téo: É.

Por meio do trabalho, os jovens sentem que adquirem valores como responsabilidade, disciplina e autonomia, assim como é indicado nas falas de alguns deles. Por exemplo, Olga apresenta o trabalho como uma referência de responsabilidade: “Eu já tô tendo as minhas responsabilidades. Trabalho, meu dinheiro”. Já Sebastião e Luigi referem-se ao trabalho como um mecanismo de disciplinarização da vida: “Se eu sair no sábado eu sei que na segunda eu tenho que voltar, que eu tenho que trabalhar” (Sebastião), “Eu sei que se eu for quinta-feira agora [no rodeio], sexta-feira eu tenho que tá em pé 7 hora da manhã pra ir pro trabalho, entendeu” (Luigi). Por fim, Sônia e Téo evidenciam o trabalho como um instrumento de aprendizagem, por meio do qual adquirem autonomia em relação aos pais:

Sônia: Eu penso assim é... quando eu comecei a trabalhar eu falava: "Nossa, eu com doze anos já fazendo comida. O que é que eu vou fazer...". Hoje em dia, eu já vejo

diferente: "Nossa, ainda bem que eu aprendi", porque... por exemplo, se um dia minha mãe ou meu pai....

Téo: É. Eu cresci ouvindo muito isso também.

Sônia: ... é... minha mãe e meu pai não estiver mais aqui eu sei me virar.

Téo: É. Já vai saber lidar sozinho.

Sônia: ... Eu sei fazer tudo, entendeu? Eu sei me virar sozinha, eu sei fazer as coisa sozinha.

Sônia: Por exemplo, eu me considero uma pessoa, tipo assim, não tão dependente, porque, por exemplo, eu cresci entre duas irmãs, eu sou a do meio, e querendo ou não, a do meio sempre é mais... Então, tipo assim, desde os meus treze anos de idade eu tô na beira de um fogão, eu tô fazendo comida, entendeu? Eu falo assim se me colocar numa casa sozinha eu sei varrer, limpar, cozinhar.

Frequentemente, os jovens resumem essa aquisição de responsabilidade, disciplina e autonomia por meio do trabalho como “maturidade”. A “maturidade” que, nas palavras de Amélia, é a capacidade de “saber lidar com as coisas de forma correta”, ou, nos termos de Sônia, saber “o que pode ou não estar fazendo no momento”, apresenta-se, para eles, como um marcador social de entrada na vida adulta, assim como apontado nas falas de Luigi: “Eu acho que a maturidade vem quando a gente começa a ter os nossos... Pelo menos eu comecei a ter muita maturidade quando eu comecei a trabalhar”; “Eu sou jovem, mas eu já tenho um olhar mais maduro, um olhar mais adulto. Eu já tenho as minha responsabilidade, meu trabalho, essas coisa, entendeu”.

Portanto, para os meus interlocutores, o trabalho surge central na definição de juventude como transição e preparação para a vida adulta, sendo um recurso educacional por meio do qual adquirem valores como responsabilidade, disciplina e autonomia, marcadores sociais que associam à entrada na vida adulta.

Entretanto, essa centralidade do trabalho não está isenta de contradições. Em suas falas, os jovens apresentam o trabalho simultaneamente como uma fonte de aprendizagem e cansaço. Frequentemente, também o associam à perda de tempo livre ou ao adiamento de alguns desejos pessoais. Por exemplo, Sônia relatou que recusou o convite de seus amigos para ir a uma festa de rodeio, em outro município, por causa do cansaço provocado pelo trabalho. Vejamos:

Sônia: Ah, tipo, por exemplo, é... Na verdade tô que nem minha mãe. Eu acordo, nossa, tem tanta coisa, tanto serviço pra fazer. Aí eu já acordo com dor nas costa. Aí o povo... Hoje mesmo o povo me chamou pra ir pra rodeio. Eu falei assim: "Gente, rodeio?!". Vai ter dois show hoje, né. O segundo show vai começar lá por umas três da manhã. Você acha que eu vou?!

Eu: Onde é o rodeio?

Sônia: Em Monte [no município de Monte Aprazível].

Eu: Ah, sim.

Sônia: Aí eu falei: "Ai, gente, você acha que eu vou pra rodeio?! Não, tenho que dormir!".

Eu: Mas, então, você não vai pelo motivo de se sentir cansada?

Sônia: É. Acha que eu aguento ficar? Um tempão, nossa, não dou conta.

Ou, ainda, Luigi que desistiu de ir a essa mesma festa, porque tinha de trabalhar no dia seguinte às 7 horas da manhã, assim como relatou para mim: “Eu sei que se eu for quinta-feira agora [no rodeio], sexta-feira eu tenho que tá em pé sete hora da manhã pra ir pro trabalho, entendeu. E eu literalmente quinta-feira eu não vou, porque sexta-feira eu já tenho compromisso. Eu sei que não vou conseguir acordar cedo”.

Tal cenário contribui para a construção de uma imagem negativa da vida adulta, à medida que, para os meus interlocutores, ela está ligada ao trabalho intenso, assim como demonstrado na fala de Judith, quando questionada o que é ser jovem: “Não trabalhar tanto, né, porque adulto trabalha bastante”. À vista disso, frequentemente, representam a vida adulta como excessivamente pesada e repetitiva, tal como na fala de Hans, quando também questionado o que é ser jovem: “Ai, eu não sei. Acho que seria a mesma coisa. Seria aproveitar a vida, né, porque quando... Você aproveitar a juventude, né, que você tem, porque, depois que você fica adulto, fica chato. É só trabalho, a mesma rotina”.

A fala de Hans fornece um novo dado para a definição de juventude: a juventude como um período de “aproveitar a vida”. Dessa maneira, a seguir, desenvolvo uma análise e discussão em torno deste novo dado.

3.4. Lazer, prazer e sociabilidade juvenil

Os jovens participantes da pesquisa também definem a juventude como um tempo para “aproveitar a vida”, tal como verificado nas falas de Olga, Judith e Amélia. Observemos: “Aproveitar a vida, curtir” (Olga); “Ah, sei lá. Sair para vários lugares, aproveitar” (Judith); “Acho que aproveitar. Pela idade que eu tô, eu acho que seria aproveitar, porque eu tô numa idade de... para mim, para mim aproveitar e curtir a minha vida” (Amélia).

Nota-se ainda que o uso da expressão “aproveitar a vida” aparece associado a momentos de lazer, fortalecimento de vínculos de amizade e experiências prazerosas. Por exemplo, Martín, em sua fala, diz que “aproveitar a vida” é “se divertir”, “sair com os colega”. Beatrice, por sua vez, diz que é “Sair para os lugares, tipo, para as festa”. Já para Judith é “Sair para vários lugares”, se referindo a viagens.

Além disso, “aproveitar a vida” também significa consumir bebidas alcoólicas, assim como observado na fala de Solange: “Sair para curtir por aí, beber” “Eu: Beber?” “É. Beber álcool”.

Como pode-se perceber, essa dimensão da juventude apresentada pelos meus interlocutores revela-se como contraponto simbólico à vida adulta, frequentemente

representada por eles como caracterizada pela rotina, obrigação para com o trabalho e falta de tempo livre, assim como visto anteriormente.

Percebe-se também, a partir dessa dimensão apresentada por eles, a centralidade que o lazer assume nas experiências juvenis. De acordo com Pais (1990, p. 591), “é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão”, à medida que ele funciona como um espaço de sociabilidade e expressão identitária dos jovens.

Além disso, fundamentado em Pais (1990), é na dimensão do lazer que os jovens sentem a necessidade de aproveitar o “presente vivido” (Dayrell, 2003), a juventude, em contraste com as exigências do futuro - a vida adulta, assim como evidenciado na fala de Hans, quando questionado o que é ser jovem: “Ai, eu não sei. Acho que seria a mesma coisa. Seria aproveitar a vida, né, porque quando... Você aproveitar a juventude, né, que você tem, porque depois que você fica adulto fica chato. É só trabalho, a mesma rotina”.

No entanto, o lazer não anula o compromisso dos jovens com o trabalho e o futuro. Embora apareça associado a festas, consumo de bebidas alcoólicas e diversão com os amigos, ele não é entendido pelos meus interlocutores como ausência de responsabilidade. Tal entendimento fica evidente na fala de Olga: “Ser jovem é saber aproveitar cada momento e saber fazer escolhas certas”, e, também, na fala de Sebastião: “Se eu sair no sábado eu sei que na segunda eu tenho que voltar, que eu tenho que trabalhar”.

Essa convivência entre a preparação para o futuro e o aproveitamento do presente evidencia a ambiguidade da juventude: um período em que se exige planejamento, mas também no qual se reivindica o direito ao prazer e à experimentação da vida.

Diante disso, no próximo tópico, discuto sobre o direito à experimentação e ao erro, que de acordo com os meus interlocutores, é próprio da juventude.

3.5. Erro, experimentação e aprendizado

A possibilidade de errar aparece nas falas dos meus interlocutores como um elemento importante na definição da juventude. Por exemplo, nas palavras de Odílio, Sebastião e Amélia, a juventude é tempo para “cometer erro”, “fazer umas cagada”. Observemos: “Cometer erro sem os pai nem dizer. Juventude é pra isso” (Odílio); “É poder fazer umas cagada” (Sebastião); “Então, ser jovem, para mim, eu acho que é isso, tipo assim, igual o pessoal fala ‘fazer uma cagada’, vamos dizer assim” (Amélia).

Ademais, as falas de Odílio e Sebastião evidenciam que comportamentos moralmente determinados como errados são socialmente tolerados durante a juventude. Essa tolerância reflete a compreensão sociocultural de que a juventude é um período para a experimentação,

assim como verificado nas falas dos meus interlocutores. Para eles, ser jovem significa ter curiosidade de conhecer e experimentar todas as coisas possíveis, assim como observado na fala de Luigi “acho que é aonde a gente descobre, aventura, onde a gente tem que experimentar um pouco de tudo” e, também, na fala de Sônia “ser jovem é você ter muita curiosidade de saber”.

As experimentações frequentemente aparecem associadas à vida sexual e à sexualidade. Durante as discussões dos grupos focais, pude perceber que a palavra “curiosidade” ou a expressão “experimentar de tudo” geralmente fazem referência à vida sexual dos jovens. Percebe-se um certo sentimento de constrangimento e pudor quando, especialmente, a expressão “experimentar de tudo” vem à tona: eles cruzam os olhares, ficam com as bochechas avermelhadas e rapidamente encerram o assunto. No entanto, a jovem Martina rompe a barreira do constrangimento e do pudor ao dizer que “experimentar de tudo” significa “namorar”, vejamos: “Poder namorar! Eu amo namorar [risos]”.

Em relação à sexualidade, o jovem Hans diz:

Hans: Eu acho assim... Tipo assim, o mundo de hoje tá... Não é à toa que as pessoas mudam, né, principalmente os jovens. Tem a quebra desse padrão de só homem e mulher, entendeu. Aí os jovens tentam experimentar essas coisas novas. Tipo, de relacionamento diferente. Teve essa quebra desse padrão de antigamente. Então, acho que isso que mudou bastante.

Percebe-se na fala de Hans que existe entre os jovens o entendimento da juventude como um período potencial para promover mudanças socioculturais. Segundo o jovem, essas mudanças surgem principalmente de rupturas com os padrões socioculturais de identidade de gênero e sexualidade das gerações mais velhas.

Além da vida sexual e da sexualidade, as experimentações também estão ligadas ao consumo excessivo de drogas como álcool e cigarro. Embora não tenham adentrado esse assunto durante as nossas discussões, com exceção do breve comentário de Solange em que ela diz que ser jovem é “beber álcool”, durante o trabalho de campo tive a oportunidade de observar alguns desses jovens na festa da virada de ano (2024 para 2025) no município. Na ocasião, constatei um consumo excessivo de bebidas alcoólicas e de cigarros como cigarro de paieiro, tradicional e eletrônico entre alguns dos meus interlocutores, assunto que desenvolvo melhor na próxima seção “O que é ser jovem do sítio?”.

A compreensão sociocultural da juventude como um tempo para experimentação aproxima-se da noção de “moratória psicossocial” discutida por Erik Erikson (1994). De acordo com Erikson (1994), a noção de “moratória social” refere-se à juventude como um intervalo no qual a sociedade suspende, ainda de parcialmente, algumas exigências morais e socioculturais

da vida adulta, entendendo-o como um período de experimentação e aprendizado. Sendo assim, comportamentos juvenis considerados moralmente e socioculturalmente errados são tolerados pela coletividade. Nas palavras de Erikson (1994) temos que:

A moratorium is a period of delay granted to somebody who is not ready to meet an obligation or forced on somebody who should give himself time. By psychosocial moratorium, then, we mean a delay of adult commitments, and yet it is not only a delay. It is a period that is characterized by a selective permissiveness on the part of society and of provocative playfulness on the part of youth, and it also often leads to deep, if often transitory, commitment on the part of youth, and ends in a more or less ceremonial confirmation of commitment on the part of society.¹⁴ (Erikson, 1994, p. 157)

Entretanto, essa suspensão não significa que todos os comportamentos juvenis são tolerados socialmente. Existe uma fronteira moral e sociocultural clara entre os erros que são toleráveis e aqueles que comprometem de forma irreversível o futuro. Essa fronteira aparece nítida na fala de Amélia:

Eu: E o que você define como "fazer cagadas"? O que seria "fazer cagadas"?
Amélia: Ah, tipo... igual muita gente fala a gente tá numa idade de aproveitar muitas coisas, a gente tem bastante oportunidade. Então, a gente aproveita bastante. O tipo de cagada que eu falo é sair, se divertir, é... fazer ruaça [arruaça], fazer amizades novas, sair. Porque eu quando... eu mudei para o sítio faz um ano, em dezembro vai fazer um ano. Quando eu morava na cidade juntava eu e uns amigos meus a gente saía para a rua para fazer um monte de porcaria, coisa que adolescente geralmente faz: é... tocar campainha, arregaçar portão. Então, eu acho que é isso as merdas... Para mim, na realidade, seria isso. Não pegar e fazer alguma outra coisa, tipo, meio que afundar a minha vida assim em outras coisas.

Para Amélia comportamentos juvenis socialmente toleráveis seriam fazer arruaça como, por exemplo, tanto tocar os interfones quanto empurrar abruptamente os portões de casas aleatórias. Por outro lado, os comportamentos não toleráveis seriam “afundar a vida em outras coisas”, sendo que, na ocasião, ela gesticulou simulando as ações de fumar e cheirar, provavelmente referindo-se ao uso de drogas ilícitas, como a cocaína.

Desse modo, a experimentação juvenil ocorre sob uma vigilância moral e sociocultural, muitas vezes internalizada pelos próprios jovens. Essa vigilância demonstra o caráter ambíguo da juventude, assim como ressaltado anteriormente: um tempo em que é permitido errar, mas que simultaneamente é orientado para a correção.

¹⁴ “Uma moratória é um período de adiamento concedido a alguém que ainda não está preparado para cumprir uma obrigação ou imposto a alguém que deveria dar a si mesmo mais tempo. Por moratória psicossocial, então, entendemos um adiamento dos compromissos adultos; contudo, ela não é apenas um adiamento. Trata-se de um período caracterizado por uma permissividade seletiva por parte da sociedade e por uma atitude de experimentação provocativa por parte dos jovens. Frequentemente, também conduz a compromissos profundos, ainda que muitas vezes transitórios, assumidos pelos jovens, culminando em uma confirmação mais ou menos cerimonial desse compromisso por parte da sociedade.” (Tradução minha)

Na sequência, analiso e discuto os dados referentes à questão da liberdade, independência e responsabilidades, que comumente surge como importante na definição da juventude, de acordo com os meus interlocutores.

3.6. Liberdade, independência e responsabilidades

As falas dos meus interlocutores ressaltam uma distinção importante entre liberdade e independência. Segundo alguns deles, a juventude significa um ganho progressivo de independência, que não necessariamente vem acompanhado de liberdade, mas sim de responsabilidades. No entendimento deles, o ganho de independência traz consigo responsabilidades, tais como o trabalho, que condicionam e determinam a sua liberdade, sendo essa frequentemente associada à infância.

Por exemplo, em determinado momento da discussão sobre o que é ser jovem, questionei os jovens Sebastião e Luigi sobre qual foi o lado bom de entrar na juventude. De imediato, Sebastião respondeu “Ganhar certa liberdade”, enquanto Luigi disse ganhar “a confiança do pai e da mãe”. No entanto, na sequência, perguntei-lhes o oposto, qual foi o lado ruim, e, então, Sebastião respondeu: “Trouxe uma certa responsabilidade”. Diante disso, fiz uma outra pergunta: “Vocês acham que são livres com essas responsabilidades?” e, logo, Sebastião respondeu que não. De acordo com o jovem, responsabilidade significa cumprir com compromissos¹⁵, tal como com o trabalho, complementa Luigi. O compromisso com o trabalho aparece frequentemente acima de qualquer vontade, determinando suas vidas e escolhas. Vejamos o trecho da discussão:

Eu: Caminhando para o final do nosso encontro eu tenho algumas perguntas finais. Qual foi o lado bom de entrar na juventude?

Sebastião: Ganhar certa liberdade.

Luigi: Eu acho que confiança do pai e da mãe.

Eu: E o lado ruim?

Sebastião: Trouxe uma certa responsabilidade.

Eu: Vocês acham que são livres com essas responsabilidades?

Sebastião: Não. Por exemplo, se eu sair hoje eu sei que eu tenho que voltar, que amanhã eu tenho compromisso.

Luigi: É. Exatamente.

Sebastião: Se eu sair no sábado eu sei que na segunda eu tenho que voltar, que eu tenho que trabalhar.

À vista da resposta negativa para a terceira pergunta, percebe-se que aquela “certa liberdade” a que Sebastião se referiu na primeira resposta é, na verdade, independência em relação aos pais. Nesse sentido, a juventude aparece como o período em que os pais depositam

¹⁵ Sebastião deixa claro essa percepção na seguinte resposta à minha pergunta: “Eu: O que é criar responsabilidades?” “Sebastião: Tem na cabeça que você vai ter que fazer aquilo lá. Se você fez o compromisso com alguém, você vai ter que cumprir. Não é mais uma brincadeira ‘Ah, eu vou fazer’ e não vou”.

confiança nos filhos para que eles comecem a planejar e realizar atividades sozinhos como ir a festas e organizar o cronograma diário, assim como observado nas falas de Martina “Ir pras festas sem os pais” e Luigi “Que o pai e a mãe já passou a olhar para nós que a gente consegue já organizar nosso próprio tempo, nossas próprias coisas”.

Dessa maneira, a juventude está ligada à independência progressiva em relação ao núcleo familiar. Entretanto, essa independência é parcial e negociada, dado que esses jovens são menores de idade e dependem legalmente dos pais para realizarem diversas atividades.

Esse entendimento fica claro quando Sônia diz que, embora sinta-se pronta para viver a vida sozinha, ainda é dependente dos pais, dando a entender que é por conta da sua idade. Vejamos: “Então, eu falo que eu sou uma pessoa não tão dependente. Eu aprendi a dirigir moto, vou para a cidade, eu volto da cidade. Então, eu acho que eu sempre me viro nos trinta, mas sempre tem aquele negócio que a gente tem que ter o pai e mãe por enquanto, né”.

Na sequência, Téó reforça a perspectiva de Sônia dizendo: “Isso que me segura para falar a verdade... isso que me segura, porque, tipo, às vezes, você sente imprensado também por causa que você não pode nem para um lado e nem para o outro, você tem que esperar mesmo”.

E, então, ela conclui: “É... eu fico assim, eu fico querendo bater as asas, mas eu não posso ainda”.

Tal condição faz com que a juventude seja entendida como um período em que a autonomia é vigiada, seja diretamente pela família ou direta e indiretamente pelas instituições sociais, por meio de aparatos legais como a maioridade neste caso, o que dialoga com a definição de juventude desenvolvida por Groppo (2017):

[...] podemos considerar a juventude como uma fase da vida social que é caracterizada por um *status* social com independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares.” (Groppo, 2017, p. 13)

Em relação à liberdade, ela é compreendida pelos meus interlocutores como a ausência de responsabilidades e “preocupações”, sendo associada à infância. De acordo com Sônia, “liberdade é quando a gente tá criança”, porque “não tem preocupação com nada”. A ausência de preocupação permite a vontade de “brincar”, “viver”, “sair pros pastos”, “brincar com terra”. Além disso, Sônia deixa evidente em suas falas o que tem se discutido nesta seção: a distinção entre independência e liberdade. Observemos:

Sônia: Na minha opinião, liberdade é quando a gente é criança, porque a gente não tem preocupação com nada. Você não tá preocupado. Você quer brincar, você quer viver, você quer sair pros pasto, brincar de terra. Então, pra mim, liberdade é quando a gente tá criança.

Eu: Entendi. Acho que foi você que pontuou nos encontros anteriores que, então, não seria liberdade mas, sim, independência. É isso?

Sônia: Isso.

Eu: Verdade. Você pontuou, no primeiro encontro, que da infância para a juventude você ganha uma certa independência, mas não é...

Sônia: A liberdade que a gente tinha.

Feita essa discussão, a seguir, proponho analisar e discutir os dados a partir das categorias de classe, gênero e sexualidade, atendendo a perspectiva de que a juventude é uma condição heterogênea, vivida e experienciada de diversas formas conforme a situação social do sujeito que a vive e experiencia.

3.7. Classe, gênero e sexualidade: juventudes desiguais

As falas dos meus interlocutores também evidenciam que a experiência juvenil é profundamente desigual, sobretudo quando se leva em conta os marcadores sociais de classe, gênero e sexualidade. Isso corrobora com o ponto de vista assumido neste trabalho de que não existe uma juventude homogênea, mas múltiplas juventudes, produzidas a partir de situações sociais diferentes e desiguais que influenciam as experiências e trajetórias juvenis.

As diferenças de classe atravessam a experiência juvenil produzindo juventudes marcadamente desiguais. Isso fica evidente na fala de Beatrice, quando ela compara as possibilidades e expectativas associadas aos jovens ricos e pobres. Segundo Beatrice, enquanto um jovem de família rica tem fácil acesso a bens de prestígio social, como um celular, os jovens de família muito pobre, por sua vez, geralmente têm esse acesso negado. Para a jovem, isso leva os jovens pobres a se compararem com os jovens ricos, dando a entender que passam a alimentar um sentimento de inferioridade social. Vejamos:

Beatrice: [...] se você nasce de uma família basicamente rica você sabe que você vai ter tudo nas mão. Tudo o que você quer, tipo, "Ah, pai, eu quero um celular", aí o pai vai lá pode comprar para você. Agora se você nasce numa família literalmente pobre você que, né, seus pais não vão poder. No máximo vão trabalhar, tipo, para colocar o que comer, para vestir, essas coisa. Mas se você pedir alguma coisa para eles, tipo, de um valor mais alto eles vai falar: "Olha, a gente não vai poder, porque a gente não temos condição. E, sim, basicamente, uma pessoa pobre vai viver uma vida mais complicada que uma pessoa que fosse mais rica. Tipo, ela vai se comparar muito por não ter aquilo, né, que ela não consegue ter.

Quando Beatrice diz que um jovem pobre vive uma vida mais complicada do que um jovem rico, ela evidencia uma percepção que dialoga com Brenner, Dayrell, Carrano (2005, p. 18) que, a partir de suas pesquisas, evidenciam que as condições socioeconômicas desiguais incidem diretamente sobre “as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre” juvenis, produzindo juventudes desiguais.

Dayrell (2003) também reforça essa percepção, na medida que evidencia como as condições socioeconômicas desiguais incidem diretamente na possibilidade de escolha dos

jovens. Segundo Dayrell (2003), para os jovens das camadas populares, o mundo do trabalho não é uma escolha, mas uma obrigação necessária para a própria sobrevivência e da família. Diante disso, o tempo do trabalho, segundo o autor, acaba frequentemente restringindo as possibilidades desses jovens de acesso, experimentação e criação do mundo da cultura e do lazer, contribuindo para produção de experiências juvenis desiguais. Vejamos:

Nas suas experiências no mundo do trabalho não esteve e não está presente a dimensão da escolha, o trabalho sendo encarado como uma obrigação necessária. Convive com o conflito entre o tempo de trabalho e o tempo das atividades musicais, quando o primeiro restringe as possibilidades de investir na música, que é aquilo que gosta e que o faz se sentir produtivo. (Dayrell, 2003, p. 45)

As experiências juvenis também aparecem desiguais quando se considera a questão da diferença de gênero. As falas das minhas interlocutoras revelam uma cobrança social e familiar mais intensa sobre as jovens mulheres, quando comparadas com os jovens do sexo masculino. Beatrice deixa isso explícito em sua fala quando diz:

Beatrice: Acho que muitas mulheres hoje em dia literalmente tem que ter um ponto de muita mais responsabilidade do que a maioria dos homens. Tipo, na vida, na sociedade, os dois deveriam ter, tipo, né, as mesmas... como é que fala... as mesmas responsabilidades, mas acaba que sempre a mulher, né, é o ponto fixo. Tipo, é ela que tem que ter mais responsabilidade. Tipo, se você for sair, por exemplo, com alguém, com um homem, tipo, as pessoa vai falar o que? Para você ter mais responsabilidade, saber o que tá fazendo. Já um homem não. No máximo, você vai falar, tipo, ah, sai. Tipo, se cuida e pronto. Mas a mulher, literalmente, na vida é a que tem que ter mais responsabilidade.

Além disso, as falas das jovens também revelam uma espécie de controle exercido pela família e pela comunidade que incide diretamente sobre os seus corpos e escolhas. Por exemplo, Amélia relata que, certa vez, foi a uma festa de peão (rodeio) acompanhada de quatro amigas e que, durante a ocasião, beijou um menino. Contudo, dias após o evento, passou a circular em sua vizinhança uma informação falsa segundo a qual ela teria beijado trinta homens na festa, o que a tornou alvo de difamação no município. Vejamos em suas palavras:

Amélia: [...] eu fui para um rodeio em Monções [município vizinho de Macauba], tava eu e mais quatro amigas e aí, nesse rodeio, uma colega minha ficou acho que com muitos, muitas pessoas e... acho que ela ficou com mais de vinte pessoas lá e... falaram para minha mãe, chegaram na minha mãe e falou que eu tinha ficado com trinta homens lá. Eu malemá beije uma boca e falaram para minha mãe um monte de coisa, falaram que eu tinha ficado com um monte de gente lá, começaram a falar um monte de coisa de mim, falaram um monte de porcarias, me chamaram de... com nomes horríveis.

Além desse episódio, Amélia também relata que costumava sair frequentemente de casa acompanhada do seu grupo de amigos, que majoritariamente era composto por meninos, dado que ela sempre teve mais facilidade de fazer amizade com meninos do que com meninas. À vista disso, sua vizinhança passou a circular comentários dirigidos à sua mãe, segundo os quais, sempre que ela ia à praça e à feira, se envolvia sexualmente com diversos meninos. Começaram,

então, a inventar histórias que não correspondiam à realidade, inclusive boatos de que ela poderia voltar grávida para casa, tornando-a alvo de difamação novamente. Observemos:

Amélia: Porque eu saía bastante e os meus amigos, meus colegas ali eram todos homens, porque eu nunca fui de ter amizade mais com mulher, eu sempre tive mais amizade com homem... até eu namorando tenho mais amizades com homem do que com mulheres, dá para contar nos dedos quantas amigas mulheres eu tenho. E aí começaram a falar para minha mãe que toda vez... eu ia bastante para praça na feira... falaram que toda vez que eu ia eu ia pegar uma pessoa diferente. Começaram a inventar um monte de coisa horrível que eu não chegava nem aos pés de fazer aquilo... falaram também que eu ia parecer buchuda [grávida] em casa. É... as piores coisas que você possa imaginar é que falaram para minha mãe.

As experiências relatadas por Amélia evidenciam como a sexualidade feminina é socialmente controlada por mecanismos de controle como os boatos difamatórios. Com efeito, esse controle acarreta na limitação da autonomia juvenil das meninas em relação ao próprio corpo e à própria vida.

Além de Amélia, Judith relata a desigualdade de direitos entre ela e o irmão no âmbito familiar. Segundo a jovem, os seus pais ensinaram seu irmão, três anos mais novo, a dirigir motocicleta, trator e carro, permitindo que ele dirija livremente na propriedade rural onde moram. Entretanto, em relação à ela, os pais sempre adiam as aulas de direção de carro, assim como dificilmente a deixam dirigir a moto e o trator da família pela propriedade. Nas poucas vezes que a autorizam dirigir a motocicleta, o tempo e a distância são limitados. Vejamos:

Judith: Porque "Ai, menino pode fazer, mas menina não pode fazer isso". Minha mãe mesmo deixa meu irmão fazer muita coisa, aí quando eu vou fazer ela não deixa.

Eu: Não deixa?

Judith: Não deixa. Ai, eu fico revoltada, mas, né, fazer o quê.

Eu: O que o seu irmão pode fazer que você não pode?

Judith: O meu irmão, tipo assim, ele anda. Lá em casa é, tipo, um sítio bem grande e, tipo assim, ele pega o trator, pega a moto, o carro até e anda pra onde que ele quiser. Ele tem treze anos. Aí ele sai andando. Aí quando eu quero fazer isso eu não posso. A única cuida que, tipo assim, que eu sei dirigir é moto. Quando eu pegava pra andar o meu pai: "Ô, vai só até ali e volta". Aí o meu irmão andava tudo e eu só tinha que ir ali e voltar. Trator também, mas aí o trator nhé [expressão utilizada para indicar desaprovação por desinteresse]. Mas é legal.

Eu: Mas até hoje eles não deixam?

Judith: Não deixam. Todo dia, literalmente todo dia, eu falo: "Mãe, quando você vai me ensinar a dirigir carro? Mãe, quando você vai me ensinar a dirigir carro?" e ela: "Ai, não sei. Qualquer dia desses". E nunca me ensina! Aí quando o meu irmão, a gente tá voltando de Macaubal, da cidade, aí quando o meu irmão: "Ai, mãe, deixa eu dirigir?" e ela: "Ah, vem". E deixa! Aí quando eu peço ela não deixa. Não deixa.

À luz do relato de Judith, Martina também conta que, na época quando residia no município de Américo de Campos (SP), um professor a convidou para participar dos jogos escolares como jogadora de futebol, esporte predominante entre os meninos e pelo qual ela demonstrava interesse. Desse modo, o professor recomendou que ela treinasse com os meninos no horário do intervalo como meio de se preparar para os jogos. Entretanto, ela relata que, durante as partidas de futebol no intervalo, os meninos ficavam zombando dela pelo fato dela

ser uma garota jogando futebol. Além dos garotos, alguns professores também reproduziam o mesmo pensamento, dizendo-lhe que futebol era coisa de menino. Notemos:

Martina: Quando eu comecei a jogar bola. Aconteceu isso, né, porque... Foi lá em Américo de Campo. Aí como tinha jogos escolares, aí o professor me chamou pra jogar bola, porque eu sempre gostei. Aí ele pegou e falava assim: "Fica entrando pra jogar com os meninos na hora do intervalo". Aí quando eu ia jogar os menino ficava falando coisa ou senão até os professor pegava e falava assim: "Não, Martina, não joga não. É coisa de menino isso".

Os relatos de Judith e Martina demonstram como as desigualdades de gênero se reproduzem no interior da família e da escola, instituições que podem funcionar tanto como espaços de socialização e construção identitária, quanto como espaços de normalização e reprodução das desigualdades.

A respeito da escola, Dayrell (2001), fundamentado em Ezpeleta e Rockwell (1989), diz que ela deve ser entendida como um espaço institucional e sociocultural. Enquanto espaço institucional, a escola é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam “unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (Dayrell, 2001, p. 137), reproduzindo desigualdades. Entretanto, enquanto espaço sociocultural, ela deve ser compreendida como “uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos” (Dayrell, 2001, p. 137). Nesse sentido, a escola aparece como espaço onde regras, normas, valores e comportamentos morais e socioculturais dominantes são apropriados, questionados, ressignificados e transformados pelos seus sujeitos no cotidiano escolar.

A escola como espaço de confrontos, rupturas e transgressões, principalmente em relação às desigualdades de gênero, aparece em um outro relato de Amélia.

A jovem contou que, tempo atrás, uma situação envolvendo sua amiga a afetou profundamente, na medida que era parecida com a situação que ela já havia enfrentado. Segundo ela, sua amiga, que era solteira, passou a ser alvo de difamações após ter se envolvido amorosamente com um rapaz, sendo rotulada com termos pejorativos que colocavam sua moral e conduta em julgamento.

Esses comentários teriam sido espalhados por um rapaz, o que levou a jovem a tirar satisfação. Ela disse, em conversa com o rapaz, que, independentemente se os comentários eram verídicos ou não, ela não aceitaria aquele tipo de exposição e difamação da amiga. No entanto, o rapaz continuou com os comentários e as acusações, o que intensificou o sofrimento da sua amiga.

Amélia relata que o sofrimento foi tamanho que presenciou a sua amiga chorar, o que nunca tinha visto antes. Segundo a jovem, aquele momento de sofrimento fortaleceu o vínculo

de amizade entre elas por meio de um sentimento mútuo de dor e solidariedade, uma vez que a jovem já havia vivido episódios semelhantes.

Então, movida por esse sentimento, Amélia decidiu confrontar o rapaz na escola. Embora não fosse alguém que costumava se envolver em confusões, ela decidiu confrontar o rapaz, chamando a atenção dele e expondo-o na frente de todos os alunos.

Vejamos nas palavras de Amélia:

Amélia: [...] um tempo atrás, aconteceu uma coisa com uma amiga minha e eu me... eu entrei no meio porque eu senti como se fosse comigo, porque eu já passei aquilo. A menina era solteira, ela faz o que ela quiser. Mas começaram a taxar ela de um monte de nome... puta, biscate... um monte de coisa por causa que ela tinha ficado com uma pessoa. E aí foi um menino que espalhou... e o que foi que a gente fez? A gente foi tirar satisfação com ele. Não sei se é verdade, eu não tô nem aí... porque se for eu já falei com ele que o negócio vai ser mais baixo porque ele me conhece. E aí ele começou a falar que ela era isso, que ela era aquilo, que ela ia... enfim... E aí eu meio que, tipo, eu senti como se fosse comigo, porque foi uma coisa que eu já passei e eu sei que isso não é fácil, porque a menina chorou na minha frente. Eu vi ela chorar uma vez na minha vida. Eu nunca tinha visto ela chorar. A primeira vez que eu vi foi por causa disso e ela ficou bem mal. E eu não era tão próxima dela, mas, hoje em dia, a gente tá mais próxima. Eu fui tirar satisfação com o menino aqui na escola. Aí como eu nunca sou de me intrometer em briga, discussão e nem nada, fui atrás... aí um amigo meu chamou esse menino e aí eu comecei a falar com ele. Aí, como eu nunca arrumo briga, todo mundo da escola que tava jantando no pátio ficou assim ó [simulou boca aberta e olhos arregalados], porque eu me alterei e então eu comecei a gritar e ele bem me encarando e debochando da minha cara. Se não tivesse com gente olhando eu tinha virado um soco, olha...

A jovem termina o seu relato questionando a desigualdade de gênero que existe em relação à vida sexual. Segundo ela, um homem que se relaciona amorosamente com várias mulheres é reconhecido socialmente como o “fodão, melhor de todos”, já uma mulher que se relaciona com um homem, sem necessariamente estar em relacionamento sério, é difamada e estigmatizada com rótulos pejorativos. Observemos:

Amélia: É... tem um menino aí que é praticamente um galinha. Para mim, ele é um galinha. Ele pega várias meninas e se acha. Faz coisas horríveis, que eu nunca faria, e é o bam-bam-bam, é o fodão melhor de todos. Aí uma mulher fica com uma pessoa e ela é difamada de vários nomes.

De modo geral, os relatos de Beatrice, Amélia, Judith e Martina demonstram como a situação social de gênero opera na responsabilização das jovens, principalmente no que diz respeito ao controle de seu direito de ir e vir, de sua vida sexual e de suas práticas cotidianas. De acordo com Joan Scott (1995), o gênero constitui uma categoria analítica central para a compreensão das relações de poder, na medida que organiza simbolicamente as diferenças entre homens e mulheres e significa hierarquias socialmente construídas entre os sexos. Vejamos nos termos de Scott (1995):

[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...]. O gênero é uma forma primária de dar

significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (Scott, 1995, p. 86-88)

Nesse sentido, enquanto os comportamentos dos jovens são frequentemente naturalizados ou valorizados socialmente (Bourdieu, 1995), esses mesmos comportamentos, quando atribuídos às jovens, aparecem como alvo de difamação e controle familiar e social.

As desigualdades também aparecem quando as experiências juvenis fogem às expectativas heteronormativas. Por exemplo, as falas de Hans revelam que viver a juventude enquanto um jovem homossexual é ter de enfrentar mais “turbulências” do que os jovens heterossexuais. Tais “turbulências” começam no âmbito individual com o processo de autorreconhecimento da própria sexualidade, que pode ser confuso e gerar ansiedade, assim como evidenciado no relato de Hans. Vejamos:

Hans: Eu me assumi esse ano. Até ano passado eu fiquei com uma menina ainda. Aí eu fui entender dentro de mim que eu, tipo assim, todas as experiência que eu tive, tipo assim, eu não me identificava, sabe. Meio que na minha cabeça não ia que eu gostava de menina. Aí eu fui pesquisar e aí eu me identifiquei como homossexual.

Eu: Então, foi um processo meio confuso?

Hans: Isso. E, tipo assim, do nada, eu como eu tenho muita ansiedade, pra mim, foi um choque tremendo, entendeu. Falar, tipo assim, "Ah, eu sou gay". Aí eu falei, tipo assim, "Nossa, o que é isso?". Aí eu fui pesquisar e falei assim "Ah, tá. Então, eu realmente acho que me identifico como isso".

Além do âmbito individual, lida-se com as tensões no âmbito familiar com o processo de reconhecimento sobretudo dos pais. Esse processo é frequentemente conturbado, marcado por ansiedade, medo e insegurança, podendo, muitas vezes, resultar na não aceitação, assim como no caso de Hans. O jovem relata que tanto seu pai quanto seus parentes não aceitam a sua orientação sexual, porém que sua mãe tem avançado no processo de aceitação. Ademais, em vista da não aceitação, Hans diz sentir-se “pressionado” pelo pai quando está em casa. Observemos:

Hans: Olha, na minha primeira parte, meu pai não foi muito a favor, né. Aí a minha mãe, tipo assim, ela já meio que desconfiava por causa do meu jeito. Meu pai sempre foi contra, porque, dependendo de como os pais são ensinados, eles repassam, né, o que eles aprendem, muitos pai. Minha mãe, mais ou menos, tá aceitando ainda. [...] Meus parente nunca foi muito a favor, né. [...] Eu, em casa, principalmente por causa da minha sexualidade, no caso, eu me sinto meio pressionado pelo meu pai, porque ele nunca foi muito a favor.

Por fim, as tensões também acontecem no âmbito das interações sociais mais amplas, nas formas de preconceito, discriminação, ofensas e violência física - homofobia. No caso de Hans, o jovem relata ser alvo de xingamentos como “viadinho”, “putinha”, seja no cotidiano da escola ou em outros lugares públicos.

Apesar dessas “turbulências”, as falas de Hans também revelam estratégias de resistência e afirmação identitária. Uma dessas estratégias é o autorreconhecimento que, segundo o jovem, é libertário, na medida em que ele não se submete mais às expectativas heteronormativas presentes na família e na sociedade. Notemos:

Hans: Pra mim, eu não importo o que as pessoa falam de mim, porque mémo [mesmo] elas falando de mim eu vou ser como eu sou. Não vou mudar por causa delas. E a parte boa é você se conhecer e saber o que você vai gostar, entendeu. É a parte de você ter essa liberdade. De você gostar de outra pessoa, não ficar preso.

Outra estratégia é a construção de redes de apoio, tal como evidenciado na fala de Hans quando ele diz que, para fora da “pressão” do pai em casa, ele encontra apoio das amigas na escola. Notemos:

Hans: Eu, em casa, eu me, principalmente por causa da minha sexualidade, no caso, eu me sinto meio pressionado pelo meu pai, porque ele nunca foi muito a favor. Ai quando eu tô aqui eu tenho a Judith e outras meninas que são muito legais, que me apoiam nessa passagem.

Por fim, outra estratégia de resistência e afirmação identitária é a reivindicação do respeito como princípio fundamental da convivência familiar e social, assim como o reivindica o jovem Hans:

Hans: Eu não vou obrigar ninguém a gostar de mim, do jeito que eu sou. O importante, pra mim, é eu me amar e, se a pessoa não gosta de mim, eu não quero ser julgado. Quero que ela me respeite. Não quero que ela me discrimine. Se ela não quer ficar comigo eu não me importo. Se ela me quer, tudo bem, mas se ela não quer, não me julgue. Só me respeite, só não venha com palavras de mal gosto pro meu lado. Acho que é assim que eu lido.

Destaca-se que tanto os relatos das jovens quanto o de Hans demonstram que os jovens não são apenas sujeitos passivos diante das desigualdades, mas também sujeitos que interpretam, questionam e resistem aos valores, normas e regras dominantes que oprimem seus corpos e vidas, rompendo com códigos morais e padrões socioculturais, o que corrobora com a noção de performatividade de Judith Butler (1993), segundo a qual, como já visto anteriormente, as identidades são construídas por meio da repetição de normas sociais, mas também podem ser transformadas em suas reiteraões. Desse modo, ao questionarem, romperem e ressignificarem esses códigos e padrões, os jovens produzem formas de resistência que revelam sua capacidade de agência e de transformação social.

Em suma, os relatos das jovens e de Hans revelam que a juventude é uma condição marcada por experiências juvenis desiguais entre meninas e meninos, pobres e ricos, heterossexuais e não-heterossexuais. Nesse caso, deve ser entendida como uma condição pautada por relações de poder caracterizadas pelo controle de determinados corpos e vidas, mas também pelas resistências desses mesmos corpos e vidas.

Para finalizar esta primeira parte da seção de apresentação, análise e discussão dos dados, verso sobre as fronteiras simbólicas entre a infância, juventude e a vida adulta, segundo as percepções dos meus interlocutores.

3.8. Fronteiras simbólicas entre infância, juventude e vida adulta

Como constatado, os meus interlocutores compreendem a juventude como uma fase de transição da infância para a vida adulta. Nesse sentido, a juventude aparece como uma condição e um período entremeio. Diante disso, neste último tópico, da primeira parte, busca-se analisar e discutir as fronteiras simbólicas que, de acordo com as percepções dos meus interlocutores, marcam a passagem da infância para a juventude, assim como desta para a vida adulta.

A princípio, a passagem da infância para a juventude é uma questão de percepção das mudanças físicas do corpo. De acordo com Martín, Dante e Odílio, essa passagem ocorre entre os doze e treze anos de idade, período marcado biologicamente pela entrada na puberdade e, conseqüentemente, por mudanças corporais significativas. Vejamos o que eles respondem quando questionados sobre se existe uma idade que marca essa passagem: “Uns treze mais ou menos”, disse Martín; “Acho que a partir dos doze”, respondeu Dante; “Ah, duns treze pra cima fui mudando”, afirmou Odílio.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no corpo aparecem como um marcador simbólico que indica o afastamento da infância e a entrada na juventude, assim como podemos perceber na fala de Martín, quando questionado sobre como soube que tinha passado da infância para a juventude. Observemos: “Eu: Como você soube que havia passado da infância para a juventude?” “Martín: Ah, eu cresci, né, bastante”.

No entanto, essa passagem não se restringe à percepção de mudanças relacionadas ao corpo, mas também envolve a percepção de mudanças que ocorrem no pensamento, tal como evidenciado nas falas de Sebastião, Martín e Sônia, quando questionados sobre quais as mudanças percebidas por eles na passagem da infância para a juventude. Vejamos: “Pensamentos diferentes”, respondeu Sebastião; “Mudança de mentalidade”, afirmou Martín; “A gente vai sentindo os pensamento mudar”, disse Sônia.

Essa mudança de pensamento está associada a uma “mentalidade” “um pouco mais madura”, de acordo com Martín. Ter um pensamento mais maduro, segundo Olga, é “já ter consciência do que faz, suas conseqüências”. Com efeito, isso resulta em uma mudança de comportamento, assim como exemplifica Martín: “Saber brincar na hora certa assim. Não falar besteira assim, porque antes eu falava besteira toda hora”.

Outro ponto importante que aparece como símbolo da passagem da infância para a juventude é o fato de parar de brincar. Frequentemente, o tempo de brincar vai sendo consumido pela gradual intensificação de responsabilidades e compromissos para com a escola e, sobretudo, para com o trabalho. Aos poucos, o tempo de brincar vai dando lugar ao tempo da escola e do trabalho na vida cotidiana dos jovens. Isso fica evidente na fala de Odílio, na qual ele diz que a passagem de sua infância para a juventude foi marcada pela intensificação do trabalho e pela perda do tempo de brincar, o que ocasionou um desinteresse no ato de brincar. Vejamos: “Como é no sítio eu comecei a trabalhar mais. Fui perdendo o tempo de brincar, fui perdendo o interesse... Não fui tendo tempo, fui perdendo mais o interesse”.

Tal percepção também aparece evidente na fala de Sônia, quando ela exemplifica uma situação na qual a vontade de brincar é colocada em segundo plano em relação às “muitas coisas para fazer”:

Sônia: Ah, eu acho que a gente vai sentindo. A gente vai sentindo os pensamento mudar. Por exemplo, até que eu nem tanto, mas, por exemplo, uma hora a gente tá pensando que vai chegar em casa e vai fazer o que? Que vai brincar. Mas tem hora que a gente vai chegar em casa e vai ter muita coisa pra fazer. Ou que a gente tem alguma responsabilidade, que a gente tem algum compromisso.

As “muitas coisas para fazer” de que Sônia fala refere-se às responsabilidades e compromissos com a escola e o trabalho, assim como aparece nas falas de Judith e Hans:

Eu: Como vocês perceberam que estavam entrando na juventude? Como e quando vocês perceberam que estavam passando da infância para a juventude?

Judith: Responsabilidade.

Hans: É. Ia falar isso agora. Para mim, foi um avanço, tipo assim, parece que caiu um peso em cima de mim de responsabilidade da escola e para o trabalho.

Judith: Principalmente da escola.

Como pode-se perceber, essas responsabilidades e compromissos são criados institucionalmente pela família e pela escola, sendo impostos aos jovens. Dessa maneira, o ato de parar de brincar geralmente não está associado a uma escolha subjetiva dos jovens, mas sim a uma imposição social sobre eles. Isso reforça a concepção da juventude como uma condição socialmente produzida.

Outro marcador simbólico dessa passagem, apontado pelos meus interlocutores, é o afastamento em relação ao núcleo familiar. Conforme Sônia, a entrada na juventude é marcada por um gradual desinteresse na família, contrastando com o crescente interesse em “farrear”, isto é, frequentar festas, sair com os amigos etc. Observemos: “Quando você é criança, até aí tá tudo bem. Aí você vai crescendo, aí você vai começando a virar um adolescente. Aí você não quer nem saber de família. Você quer saber de farrear, você quer saber... já não tá nem aí”.

Tal afastamento pode ser entendido como parte do processo de independência e diferenciação dos jovens com relação ao seu núcleo familiar de origem. Segundo Abramo

(1994), na psicologia, esse processo significa a busca pela elaboração de uma identidade própria, mais singularizada, que, muitas vezes, pode envolver a recusa dos valores e normas consideradas fundamentais pelos pais. Sendo assim, de acordo com a autora, daí decorre a necessidade da circulação e da experimentação, assim como da importância dos grupos juvenis como meio de elaboração e estruturação dessas identidades (Abramo, 1994).

Portanto, a passagem da infância para a juventude, segundo os meus interlocutores, é uma questão de percepção das mudanças corporais, mentais e, como efeito desta última, comportamentais. Além disso, essa passagem é destacadamente marcada pela intensificação de responsabilidades e compromissos com a escola e o trabalho, acarretando gradualmente o fim do tempo de brincar. Por fim, tal passagem também é marcada pelo afastamento dos jovens com relação à família.

No que diz respeito à fronteira simbólica entre a juventude e a vida adulta, esta é marcada tanto pela indeterminação etária quanto pela responsabilidade de viver e construir uma vida sozinho, apartada do núcleo familiar. Tal percepção aparece na fala de Sônia quando ela diz que não há um “tempo determinado” que indique a passagem da juventude para a vida adulta, assim como classifica essa passagem como um “baque maior” com relação à passagem da infância para a juventude. Segundo a jovem, o impacto é maior porque, da infância para a juventude, não existe a responsabilidade de ter de viver e construir uma vida sozinho, longe do núcleo familiar, o que, na vida adulta, de modo contrário, assume obrigatoriedade. Vejamos em suas palavras:

Eu: Você, agora, está vivendo a juventude. Mas quando você imagina que seja o momento de deixar de ser jovem para se tornar adulto?

Sônia: Acho que aí não tem um tempo determinado. Só que eu acho que seria um baque maior. Um baque, tipo assim, de... porque da infância pra juventude eu não tenho responsabilidade de tentar viver pra frente sem ninguém. Agora da juventude pro mundo adulto, aí eu já tenho que dar um jeito pro meu futuro.

À luz da percepção de Sônia, Luigi destaca que a passagem da juventude para a vida adulta é marcada sobretudo pela saída da casa dos pais, quando a pessoa passa a assumir suas próprias obrigações, assim como uma vida material própria. Observemos:

Eu: Quando vocês acham que acaba esse período da juventude?

Luigi: Eu acho que é quando sai da casa do pai e da mãe.

Eu: Como vocês irão saber que estão passando da juventude e tornando-se adultos? Como vocês imaginam?

Luigi: Acho que é ter suas próprias obrigações.

[...]

Luigi: Sim. E eu acho que a gente se torna literalmente adulto, adulto, adulto, adulto mesmo quando a gente já tem as nossas próprias... própria casa, próprio carro, quando a gente sai, entendeu. Porque nós pode ser adulto dentro da casa dos nossos pais e das nossas mães, mas eu acho que a gente se torna adulto completo quando a gente sai, entendeu.

Além disso, um outro marcador dessa fronteira é o matrimônio. Essa percepção aparece de forma implícita na fala de Sebastião quando ele afirma que ser jovem é “poder fazer umas cagada, mas você não precisa pensar que é casado”. À vista disso, o casamento aparece como um sinalizador de que a juventude e seus atributos, como a experimentação e a possibilidade do erro, terminaram, dando início à vida adulta.

Portanto, de maneira geral, a fronteira entre a juventude e a vida adulta, de acordo com os meus interlocutores, é marcada pela saída da casa dos pais e, conseqüentemente, a obrigação de levar uma vida autônoma do núcleo familiar. Além disso, o casamento também aparece como um marcador destacado dessa passagem.

À vista dessas fronteiras, a juventude surge como um período de transição, um tempo entremeio a infância e a vida adulta. Por causa disso, geralmente revela-se como um tempo de mistura e confusão entre aspectos da infância e da vida adulta, segundo os meus interlocutores. De acordo com Beatrice, ela vive um sentimento de confusão, porque ao mesmo tempo que ela se considera uma adulta, por ter de lidar com muitas responsabilidades, ela ainda é considerada uma criança pelas pessoas ao seu entorno. Vejamos:

Beatrice: Ah, eu me sinto confusa, sabe. Ao mesmo tempo que eu sou, tipo, considerada uma criança ao mesmo tempo eu tenho que me considerar um adulta por ter muita responsabilidade, saber o que eu faço e o que eu não faço, porque, querendo ou não, dezesseis ano você já tá, tipo, entrando quase para a vida adulta. E também que é isso. Não tenho muito o que dizer.

Reafirmando o ponto de vista de Beatrice, Sônia relata uma mistura de aspectos da infância, como a sua vontade de brincar, com as responsabilidades da vida adulta. Observemos:

Sônia: Ai, vamos dizer assim, é... Eu sou uma pessoa que eu gosto muito de brincar. Eu tenho as minhas responsabilidade, só que eu gosto de me sentir criança. É que nem quando vai minhas priminha lá em casa, aí eu carrego ela pro quintal, aí eu vou brincar de casinha com elas. Brinco na chuva, brinco de vôlei, entendeu. Então, eu brinco de tudo. Eu não posso ver um pula-pula na minha frente que eu quero pular. Não posso ver um algodão doce... nada disso.

A fala de Sônia revela uma relação não só de oposição entre a infância e a vida adulta, como também uma relação de conflito e exclusão. Percebe-se que as “responsabilidades” a que ela se refere surgem como um impedimento à sua vontade de se sentir criança, de brincar. Nesse sentido, pode-se dizer que a vida adulta se dá às custas da repressão do desejo de ser criança e, com efeito, da vontade de brincar.

Em linhas gerais, a juventude, nesse caso, pode ser entendida como uma “fase de margem” dentro do “rito de passagem” da infância para a vida adulta (Gennep, 2011). De acordo com Arnold van Gennep (2011), os ritos de passagem ou de “transição” caracterizam-se por três fases: separação, margem e (re)agregação.

A primeira fase (de separação), constitui-se de marcações simbólicas que indicam o afastamento do sujeito de uma condição fixa anterior na estrutura sociocultural. Como vimos, no rito de passagem da infância para a vida adulta, essa primeira fase é caracterizada pelas mudanças corporais, mentais e de comportamento, assim como pelo cessamento do brincar e o afastamento do núcleo familiar.

Já a segunda fase (de “margem” ou “liminar”) é o período durante o qual o sujeito vive e apresenta características ambíguas e instáveis, que misturam tanto aspectos da condição anterior quanto da condição futura. Ou seja, o sujeito não se situa aqui nem lá, mas sim transita no meio (Turner, 1974). Nesse sentido, a juventude se enquadraria nessa segunda fase de “liminaridade”, caracterizada pela confusão e ambiguidade entre aspectos do mundo infantil e do mundo adulto. Vejamos melhor, nas palavras de Victor Turner (1974) o que significa esse estado de “liminaridade” próprio da juventude:

Os atributos de liminaridade, ou de *persone* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizar as transições sociais e culturais. assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol e da lua. (Turner, 1974, p. 117)

Por fim, a terceira fase (de [re]agregação) é quando se consuma a passagem e o sujeito passa a permanecer novamente em um estado relativamente estável, com direitos e obrigações claramente definidas perante o coletivo a que pertence. Nesse caso, como vimos, no rito de passagem da infância para a vida adulta, essa terceira fase é marcada tanto pela saída da casa dos pais, quanto pela responsabilidade de viver e construir uma vida apartada do núcleo familiar. Ademais, destaca-se também o matrimônio.

Com essa discussão, finalizo a primeira parte da presente seção de apresentação, análise e discussão dos dados.

Esta primeira parte foi fundamental, na medida que fornece o quadro de significados, atribuídos e associados à condição juvenil, que meus interlocutores mobilizam na atribuição de sentidos tanto à sua experiência juvenil quanto à experiência juvenil dos outros. Dessa maneira, na sequência, busco apresentar, analisar e discutir quais os sentidos que meus interlocutores atribuem às suas experiências juvenis enquanto sujeitos que vivem sua condição juvenil sob a mesma “situação” de lugar de vida: o campo. Porém, mais do que isso, intento compreender como esses sentidos são atribuídos, quais as relações sociais de contraste com a cidade que

essas atribuições carregam. Ao final, espera-se entender não só o que é “ser jovem do sítio”, mas também o processo de construção dessa identidade.

CAPÍTULO 4: “O QUE É SER JOVEM DO SÍTIO?”

4.1. O sítio como território de vida

Os meus interlocutores comumente usam o termo “jovens do sítio” para identificarem-se como jovens que são oriundos do campo. Nesse sentido, o termo “sítio” é usado por eles como sinônimo de campo ou meio rural. De acordo com Candido (1975, p. 59), é comum, em várias regiões do Estado de São Paulo, “chamar ‘sítio’ qualquer propriedade rural, grande ou pequena”.

No entanto, ao longo do trabalho de campo, pude perceber que o termo “sítio” também pode ser usado por eles para designar especificamente a pequena e média propriedade rural, em contraste com o termo “fazenda”, geralmente usado para se referir à grande propriedade.

Desse modo, o termo “sítio” aparece com diferentes sentidos, dependendo do contexto no qual ele aparece nas narrativas dos meus interlocutores. Se ele é usado como termo distintivo da cidade e dos sujeitos citadinos, seu sentido é amplo, referindo-se ao campo como um todo. Agora, se ele é usado como termo distintivo da fazenda, seu sentido é específico, referindo-se à pequena e média propriedade rural.

No caso deste trabalho, o termo “sítio” é comumente usado em referência ao campo, como categoria distintiva e contrastiva com a cidade e os sujeitos citadinos. Entretanto, também é usado como referência à pequena e média propriedade rural, uma vez que o núcleo familiar dos meus interlocutores mora e trabalha, como proprietários ou não, em pequenas e médias propriedades rurais.

Diante disso, na sequência, apresento, analiso e discuto os dados que revelam o “sítio” como um território de vida, entendido não somente como um espaço físico, mas também como um lugar onde os jovens vivem suas vidas de modo particular, assim como um lugar de onde eles entendem e vivem o mundo a partir de uma perspectiva singular. Observemos nas palavras de Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2009):

Para Bernard Kayser, “o ‘rural’ é um modo particular de utilização do espaço e da vida social” (Kayser, 1990, p. 13). Seu estudo supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade). (Wanderley, 2009, p. 204)

4.2. Cotidiano

A vida cotidiana dos meus interlocutores, embora diferentes, envolvem comumente quatro âmbitos: trabalho, família, escola e lazer. Apresentá-la mostra-se importante, na medida

em que surge como a realidade objetiva interpretada por eles, e cujos sentidos são subjetivamente atribuídos por eles (Berger; Luckmann, 1985). Portanto, conhecer a vida cotidiana dos meus interlocutores possibilita ter conhecimento da realidade objetiva que interpretam e à qual atribuem os sentidos com os quais constroem a sua identidade como jovens do sítio.

Desse modo, a seguir, apresento, de maneira geral, a vida cotidiana de Sônia, Téo, Joseph, Olga, Amélia, Judith e Hans. Opto por não apresentar o dia a dia de todos os meus interlocutores para não ser deveras repetitivo, porque, como se verá, embora possuam particularidades, o cotidiano dos jovens comumente envolve os mesmos âmbitos: trabalho, família, escola e lazer.

Sônia

O cotidiano de Sônia divide-se em tempo de trabalho, escola e lazer. Segundo a jovem, ela acorda entre 4h e 5h, toma seu café da manhã acompanhada dos pais e, então, junto com eles, parte para a lida nas granjas de frango, onde permanece trabalhando até por volta das 11h. Nesse horário, retorna para casa para realizar os afazeres domésticos, como limpar a casa e preparar o almoço para os pais, que permanecem na granja trabalhando, e também para a irmã mais nova que chega da escola após às 14h.

Depois da casa limpa e do almoço pronto, a jovem toma banho, almoça e se arruma para ir à escola que fica localizada na cidade. Ela toma a condução escolar em torno das 14h e chega à escola às 14:20h, dado que o trajeto de sua casa à escola dura aproximadamente 20 minutos. Às 14:30 suas aulas se iniciam¹⁶.

Sônia permanece na escola até às 21:30h, horário do término de suas aulas. Então, nesse horário, toma a condução de volta para sua casa. Percorrendo o mesmo trajeto, chega à sua casa a cerca de 21:50h. Segundo ela, quando chega, vai direto tomar banho para, em seguida, dormir. Dorme aproximadamente 6h por dia, das 22:30h às 4:30h, de segunda-feira à sexta-feira, que são os dias nos quais ela frequenta a escola.

Nos finais de semana, sábado e domingo, a jovem relatou que costuma dormir um pouco mais e, como não vai à escola, costuma realizar atividades de lazer durante a tarde e à noite.

¹⁶ Ressalta-se que Sônia cursava o 3º ano do Ensino Médio, em 2024, quando participou dos grupos focais. No referido ano, assim como já destacado anteriormente neste trabalho, a escola Porfirio Pimentel, onde o trabalho de campo foi realizado, era adepta ao regime de Período Integral de dois turnos, 7 horas cada. Sônia, em questão, frequentava o contraturno do Ensino Médio, das 14:30h às 21:30h.

Téo

A rotina de Téo é semelhante à de Sônia, com a diferença de que ele trabalha com a família na extração do látex das seringueiras. De acordo com o jovem, na época de sangria das árvores, que varia conforme o ano e as condições climáticas, ele costuma acordar entre 4h e 5h, toma café da manhã com os pais e, logo em seguida, sai acompanhado deles para o seringal, onde recolhem o látex extraído nas canecas, assim como também fazem novas sangrias nas árvores. Às 11h, ele retorna para casa, toma banho, descansa e almoça.

Depois do almoço, o jovem começa a se arrumar para ir à escola. O ônibus escolar passa em frente à sua casa por volta das 14h e chega à escola às 14:20h. Assim como Sônia, Téo permanece na escola até às 21:30h, quando ele toma o ônibus de volta para casa. Chegando em casa, Téo toma banho e, em seguida, vai dormir, pois no outro dia tem de acordar cedo.

Essa é a sua rotina de segunda-feira à sexta-feira. Aos finais de semana, semelhante à Sônia, tende a dormir mais e realizar atividades de lazer durante a tarde e à noite.

Joseph

Em seu relato, Joseph diz que acorda às 5h, toma café da manhã e logo se arruma para ir à escola. A van escolar passa em frente à sua casa às 5:40h. Segundo ele, o percurso de sua casa até a escola dura por volta de 1:10h. Desse modo, chega à escola cerca de 6:50h, onde aguarda o sinal de início das aulas, às 7h¹⁷.

O jovem toma a van para a casa às 14h, horário no qual suas aulas se encerram. Chega em casa aproximadamente às 15:10h, descansa um pouco e, quando tem serviço na roça, vai para o seringal trabalhar com os seus pais, mas quando não tem, fica em casa e ajuda a mãe nos afazeres domésticos.

Quando trabalha com os pais no seringal, Joseph relatou que costuma parar o trabalho entre 17h e 18h. Então, volta para casa, toma banho, janta e fica sentado em uma cadeira, na varanda da casa, mexendo no celular até dar sono. Segundo ele, o seu horário de dormir varia entre 20h e 22h.

¹⁷ Joseph, assim como os demais jovens na sequência, informaram sua rotina em entrevistas realizadas durante o primeiro semestre de 2025, ano em que a escola Porfírio Pimentel passou a ser adepta do regime de Período Integral de turno único, das 7h às 14h.

Assim como Sônia e Téo, essa é a sua rotina de segunda-feira à sexta-feira, sendo que, nos finais de semana, costuma realizar mais atividades de lazer no período em que estaria na escola.

Olga

Olga contou que acorda às 6h, toma café da manhã, banha-se e, então, se arruma para ir à escola. Ela toma a condução escolar às 6:45 e chega à escola às 7h, quando se iniciam as suas aulas. Às 14h, toma a van escolar de volta para a casa.

Quando chega em casa, a jovem realiza os afazeres domésticos pendentes como lavar a louça, varrer e passar pano na casa. Além disso, às vezes, recolhe os ovos das galinhas e ajuda o padraço a tocar as vacas. Também cuida de sua cacatua de estimação, com quem passa um tempo “conversando”. Depois disso, ela frequentemente dorme o resto da tarde.

Ademais, relatou que, depois de acordar do seu sono da tarde, costuma tomar banho, jantar e ficar mexendo no celular até por volta das 2h, horário em que vai dormir.

Seguindo a tendência dos jovens anteriores, Olga também despende mais tempo em atividades de lazer durante os finais de semana.

Amélia

Amélia não forneceu muitos dados sobre a sua rotina, tais como o horário que ela acorda, toma a van da escola ou que vai dormir. Entretanto, contou que quando chega da escola geralmente realiza os afazeres domésticos e cuida do seu irmão mais novo de quatro anos, enquanto seus pais trabalham no seringal. Ela disse que, às vezes, costuma caminhar pelo pomar de mangas que existe na propriedade e, também, fazer companhia à sua mãe no seringal.

Ademais, da mesma forma como os outros jovens, Amélia também gasta mais tempo em atividades de lazer durante os sábados e domingos.

Judith

Judith contou que acorda às 5:30h, toma café da manhã e se arruma para ir à escola. Toma o transporte escolar às 6:30h e chega na escola às 7h. Como de costume, sai da escola às 14h e toma a van escolar de volta para a casa, chegando em sua casa às 15h. Ela explicou que a volta da escola para a sua casa é mais longa, porque o motorista realiza um trajeto diferente com a finalidade de que alunos que moram mais longe da cidade cheguem primeiro em suas casas.

A jovem relatou que geralmente dorme quando chega em casa, pois não aguenta ficar acordada, já que acorda bem cedo. Ela dorme até às 16h, horário quando acorda e vai trabalhar com seus pais nas granjas de frango. Segundo Judith, ela é responsável por repor a ração nos comedouros dos frangos, tarefa que ela realiza “rapidinho”, em suas palavras.

Depois que termina seus afazeres na granja, Judith disse que volta para casa, toma banho e fica mexendo no celular até o horário de dormir, que ela não informou.

Além disso, semelhante aos outros jovens, também despende mais tempo em atividades de lazer durante os finais de semana.

Hans

Hans contou que acorda às 4h, toma café da manhã, ajuda sua mãe a realizar os afazeres domésticos e, então, se arruma para ir à escola. Ele frequentemente toma o transporte escolar às 6h e chega na escola faltando alguns minutos para às 7h. Sua casa fica a 15km de distância da cidade, por isso o longo período de viagem.

O jovem sai da escola às 14 h e chega em casa às 15h. Quando chega em casa, contou que, às vezes, ajuda sua mãe com o trabalho doméstico, mas, na maioria das vezes, trabalha com seu pai no seringal, retirando a água ou virando a borracha das canecas. Destaca-se que raramente descansa antes de começar a trabalhar, seja em casa, seja na roça.

Hans disse que costuma trabalhar até às 18h. Nesse horário, o jovem retorna para a casa, toma banho, janta e, em seguida, já começa a se preparar para dormir. Segundo ele, para dar conta de acordar às 4h, seu horário de dormir oscila entre 20h e 21h.

Da mesma maneira que os outros jovens, Hans também costuma ter mais tempo para atividades de lazer durante os sábados e domingos, embora destaque que não experiencia muitos momentos de lazer.

Percebe-se que, embora sejam diferentes, a vida cotidiana dos jovens mobiliza comumente quatro âmbitos: trabalho, família, escola e lazer. Diante disso, na sequência, apresento, analiso e discuto os dados específicos referentes a cada âmbito. O objetivo é compreender como a vida cotidiana dos meus interlocutores acontecem em cada um desses âmbitos, assim como quais os sentidos que eles atribuem a ela.

4.3. Trabalho

Tal como visto na primeira parte “O que é ser jovem?”, o trabalho assume papel central na definição da juventude, segundo os meus interlocutores. O trabalho é percebido por eles como um meio de aprendizagem para a vida, através do qual adquirem valores como

responsabilidade, disciplina e autonomia, isto é, maturidade, atributo que associam à vida adulta. Essa percepção dialoga com Weisheimer (2007), para quem o trabalho é um espaço de socialização das novas gerações, no qual são transmitidos não só os conhecimentos sobre as técnicas de trabalho, mas também valores e papéis sociais. Em suas palavras:

Com efeito, este processo de trabalho é também um espaço de socialização das novas gerações na atividade produtiva, o que envolve a construção de saberes necessários à reprodução do processo de trabalho. Neste caso, 'a transmissão do saber é mais do que transmissão de técnicas: ela envolve valores e construção de papéis' (Woortmann; Woortmann, 1997: 11). Este trabalho se realiza com base em saberes e práticas que serão construídos e transmitidos através do próprio trabalho, o que confere um caráter educativo, de ensino e aprendizado, ao processo de trabalho familiar agrícola. (Weisheimer, 2007, p. 240)

Portanto, uma vez que percebem o trabalho como um processo de aprendizagem por meio do qual adquirem maturidade, os meus interlocutores enxergam a si como jovens maduros, ou jovens-adultos, na medida que estão em contato com o mundo do trabalho desde muito cedo, assim como fica evidente em suas falas a seguir.

Segundo o jovem Odílio, ele está em contato com o mundo trabalho desde criança, ou para fazer uso de sua hipérbole, desde que nasceu. Além disso, contou que o trabalho foi se intensificando, ficando “mais pesado”, conforme ele foi ficando mais velho. Para ele, de modo geral, o fato de trabalhar desde criança, proporcionou-lhe “criar” maturidade desde muito cedo. Vejamos:

Eu: E qual a relação de vocês com o trabalho?
 Odílio: Como assim?
 Eu: Por exemplo, desde quando vocês estão em contato com o mundo do trabalho?
 Odílio: Desde quando eu nasci eu vou. Então, não sei. Desde quando eu nasci eu vou.
 Eu: Mas as tarefas vão mudando conforme você vai ficando mais velho?
 Odílio: Conforme eu fui ficando mais velho foi aumentando. Ficando mais pesado.
 Eu: E você acha que por estar em contato com o mundo do trabalho desde a infância tem ajudado você a viver esse momento da juventude?
 Odílio: Eu aprendi cedo que, pra ter, tem que trabalhar.
 Eu: Você acha que você criou uma certa maturidade por causa disso?
 Odílio: Criei mais cedo sim.
 Eu: Por causa do trabalho?
 Odílio: Sim.

Assim como Odílio, Martín também está em contato com o mundo do trabalho desde criança. Segundo o jovem, quando criança, costumava observar os pais trabalhando, possivelmente para aprender a desempenhar as atividades laborais. Ademais, também realizava tarefas como rastelar o quintal e varrer a casa, trabalho que considera “mais fácil”, no sentido de ser mais leve. Contudo, assim como Odílio, conforme foi ficando mais velho, o trabalho foi se intensificando, ficando “mais pesado”. Atualmente, ele desempenha serviços junto com o pai, tais como cuidar do gado, fazer cercas e gradear a terra para plantar. Observemos:

Eu: E o que você faz enquanto trabalho?
 Martín: Ah, eu ajudo o meu pai. De vez em quando nós olha o gado, faz cerca. Essas coisa. Uns dia pra trás tava gradeando.
 Eu: E desde pequeno você acompanha ele?
 Martín: É. Mas eu comecei bem dizer a trabalhar mesmo quando mudei para cá.
 Eu: Antes de mudar para cá, o que você fazia?
 Martín: Eu mais observava, né, eles trabalhando meu pai e minha mãe.
 Eu: E você já tinha alguma tarefa para desempenhar?
 Martín: Ah, normalmente eu rastelava o quintal que era a coisa mais fácil. Barria [varria] a casa.
 Eu: E agora você está numa idade em que as tarefas são outras?
 Martín: É. Já faz um pouco mais pesado.

Martín finaliza sua fala confirmando que o fato de estar em contato com o mundo do trabalho desde criança o preparou para as novas responsabilidades que têm surgido com a juventude. Segundo ele, é importante porque “desde cedo a gente vai aprendendo as coisa”.

Corroborando com as falas dos jovens, Sônia também ressalta sua entrada precoce no mundo do trabalho. Ela contou que começou a cozinhar, varrer e limpar a casa desde os 12 anos de idade e, assim como os jovens, o trabalho foi se intensificando. Hoje em dia, além dos afazeres domésticos, ela lida com serviço pesado, que ela classifica como “serviço de homem”, tais como carregar sacos de ração nas costas e coletar os frangos que morrem na granja. Em sua percepção, esse contato precoce com o mundo do trabalho lhe conferiu certa autonomia em relação aos pais, pois, por meio do trabalho, aprendeu a lidar sozinha com diversas situações do cotidiano. Vejamos em suas palavras:

Sônia: Por exemplo, eu me considero uma pessoa, tipo assim, não tão dependente, porque, por exemplo, eu cresci entre duas irmãs, eu sou a do meio, e querendo ou não, a do meio sempre é mais... Então, tipo assim, desde os meus treze anos de idade eu tô na beira de um fogão, eu tô fazendo comida, entendeu? Eu falo assim se me colocar numa casa sozinha eu sei varrer, limpar, cozinhar. Eu trabalho na granja com meu pai, eu trabalho é... serviço de um homem, no caso, assim bem dizendo de um homem... muito pesado [referindo-se ao serviço]. É sacaria nas costa, é frango morto, entendeu? Então eu falo que eu sou uma pessoa não tão dependente.
 [...]
 Sônia: Eu penso assim é... quando eu comecei a trabalhar eu falava: "Nossa, eu com doze anos já fazendo comida. O que é que eu vou fazer...". Hoje em dia, eu já vejo diferente: "Nossa, ainda bem que eu aprendi", porque... por exemplo, se um dia minha mãe ou meu pai....
 Téó: É. Eu cresci ouvindo muito isso também.
 Sônia: ... é... minha mãe e meu pai não tiver mais aqui eu sei me virar.
 Téó: É. Já vai saber lidar sozinho.

Em vista disso, percebe-se, então, que um traço característico do “ser jovem do sítio” é a maturidade associada ao trabalho precoce. A entrada antecipada no mundo do trabalho, realidade comum entre esses jovens, faz com que, desde crianças, assumam responsabilidades e obrigações que os aproximam da maturidade da vida adulta. Tal situação, entretanto, não acarreta uma passagem direta da infância para a vida adulta entre os meus interlocutores, pois como visto anteriormente, para eles, a passagem para a vida adulta é não marcada

exclusivamente pelo trabalho, mas sobretudo pelo matrimônio e a saída da casa dos pais. Desse modo, o trabalho precoce acarreta uma juventude particular, mais responsável, disciplinada e autônoma em relação à juventude vivida pelos jovens citadinos, tal como aparece na fala de Luigi: “Mas, em questão do meu olhar, eu acho que a maioria do sítio tem mais maturidade que do povo da cidade”.

Para Sônia e Téo, os jovens da cidade, diferente deles, não entram em contato com o mundo do trabalho desde crianças. Vejamos:

Eu: Vocês também pontuaram que, quando se cresce no campo, a pessoa desde criança está em contato com o mundo do trabalho, que tem uma função desde criança...
 Sônia: É.
 Eu: e vocês acham que o mesmo acontece na cidade?
 Sônia: Não.
 Téo: Não.

Diante disso, tendo em vista que concebem o trabalho como um meio de aprendizagem através do qual certa autonomia relativa aos pais é adquirida, para eles, os jovens da cidade revelam-se, portanto, mais dependentes do pai e da mãe para a realização de atividades cotidianas como, por exemplo, cozinhar. Observemos:

Sônia: ... Eu sei fazer tudo, entendeu? Eu sei me virar sozinha, eu sei fazer as coisa sozinha. Aí agora o povo da cidade que depende do pai ou da mãe... e se o pai ou mãe chegar um dia de faltar? O que é que vai fazer da vida?
 Téo: É que tipo... vamos supor um exemplo assim... que, tipo, vai para trabalhar assim e espera o almoço fazer... e espera a mãe terminar de fazer o almoço. E um dia, tipo, se acontecer de não tiver mais?
 Sônia: O que acontece? Não sabe se virar, não saber ser independente.

Outro ponto que os meus interlocutores destacam é a recusa dos jovens citadinos às obrigações laborais. Segundo Luigi, os jovens do sítio não recusam as obrigações para com o trabalho, ao contrário dos jovens citadinos que, nas palavras dele, têm “muito esse negócio de mi-mi-mi”, ou seja, de recusar-se a realizar serviços, mesmo os domésticos. Ele caracteriza tal comportamento dos jovens citadinos como infantil, entendendo-o como imaturo, dado que ele, em consonância com os outros jovens, associa a infância à imaturidade, em contraponto à vida adulta, marcada pela maturidade, assim como já visto anteriormente. Vejamos:

Luigi: É. E nós, pelo menos eu e o Nathan que tamo no sítio literalmente desde de ali de bebê, nós não tem muito esse negócio de mi-mi-mi de, tipo, "Ai não vou lavar uma louça, não vou fazer isso", porque desde criança a gente já mexia com quintal, com essas coisa mesmo. Eu vejo muito ali, não questão só da minha sala, mas os jovem atualmente que mora na cidade fala assim "Ai não quero lavar uma louça, não quero limpar a casa do meu pai, da minha mãe, não quero ter o meu trabalho". Então, é um negócio muito infantil, entendeu. É o meu olhar de a pessoa querer ficar só ali...

A percepção de Luigi é complementada pelas falas de Téó, Sônia e Nina¹⁸, para quem os jovens da cidade são “nojentos” e “frescos” em relação ao trabalho, na medida que apresentam forte seletividade em relação ao serviço. Os jovens do sítio, pelo contrário, enfrentam qualquer tipo de serviço, sem muito escolher, sem muita “frescura”, segundo eles. Notemos:

Eu: Qual um termo que vocês usariam para descrevê-los [os jovens da cidade]?

Sônia: Nojentos.

Nina: Porque nós do sítio já não tem frescura com nada...

Téó: Com trabalho, né, professor... [referindo-se ao que Bruna falou]

Sônia: É... o trabalho...

Nina: E aqui as pessoas da cidade quer escolher muito trabalho e a gente no sítio já não... o que vim tá feito.

Além disso, quando os jovens da cidade apresentam uma rotina de trabalho, ela é considerada pelos meus interlocutores como “mais mamata”, ou seja, mais leve em relação à rotina de trabalho intenso deles. De acordo com Silvia e Sônia, quando os jovens da cidade têm um emprego, pensam que o serviço ao longo do dia se resume apenas ao serviço do emprego, o que contrasta com os jovens do sítio que frequentemente se dividem entre serviço da roça (seringal, granja, gado, plantações) e serviço de casa (lavar louça, limpar a casa, cozinhar), sobretudo entre as jovens, assim como ficou evidente na apresentação de suas rotinas acima. Vejamos o que elas dizem:

Eu: Vocês não acham que é porque, talvez, não tenham uma rotina como a de vocês? Vocês têm uma rotina de trabalho, né?

Sônia: Tem. Só que a rotina deles é mais mamata.

Silvia: E, tipo assim, se eles vai, vamo supor, alguém que trabalha com mesmo serviço ele acha que é só aquilo ali, sabe, não tem que fazer outras coisa, sabe. "Ai mas é que eu trabalhei" [simulando um jovem da cidade falando]... Sabe, não procura fazer outras coisa a mais no dia, porque já trabalhou não tem que fazer mais nada, sabe.

Sônia: É isso mesmo. Meu primo chega em casa agora "Ai eu já trabalhei hoje, não preciso de fazer mais nada agora"... gente, o que que é isso?!

De modo geral, em contraste com os jovens da cidade, os meus interlocutores compreendem a si mesmos como jovens mais maduros, comprometidos com o trabalho. Em vista disso, atribuem um sentido positivo à sua identidade como jovens do sítio, na medida que compreendem a maturidade como um elemento positivo: “saber lidar com as coisas de uma forma correta” (Amélia).

Entretanto, além desse sentido positivo, existe também um outro negativo. Apesar de adentrarem no mundo do trabalho ainda crianças e, conseqüentemente, adquirirem maturidade de forma precoce - o que para eles é positivo -, comumente os meus interlocutores reclamam

¹⁸ A jovem Nina, 17 anos, branca, heterossexual, participou somente do primeiro encontro com os grupos focais, por isso não a incluí na apresentação dos jovens participantes da pesquisa. Embora sua participação tenha sido com duas ou três falas, não poderia deixar de mencionar a sua contribuição para a pesquisa.

que o trabalho no sítio é tanto “pesado” como também não lhes proporciona muita experiência, no sentido de que não lhes possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades profissionais, como a comunicação, por exemplo. Além disso, frequentemente sentem falta de uma remuneração pelo seu esforço que, segundo eles, significaria independência financeira em relação ao núcleo familiar.

A percepção do trabalho “pesado” aparece com relação à representação do trabalho na cidade como “mais leve”. Essa relação de contraste é expressada pela fala de Martín quando ele diz “Na minha visão assim eu acho que o trabalho da cidade é um pouco mais leve do que o do sítio”. Frequentemente essa percepção do trabalho “pesado” assume uma ambiguidade contraditória de sentidos, ora positivo, ora negativo. Como visto acima, o “pesado”, ou a intensidade, assume um teor positivo em contraste com uma rotina de trabalho “mais mamata” dos jovens da cidade. No entanto, na fala de Martín, o “pesado” aparece associado à negatividade, uma vez que entre o trabalho pesado no sítio e o trabalho leve na cidade, ele deseja o segundo. Vejamos:

Eu: Agora, como você vê a relação de um jovem da cidade com o trabalho? É diferente?

Martín: Ah, eu acho que é um pouco, né. Um pouco mais diferente.

Eu: E qual seria essa diferença?

Martín: Na minha visão assim eu acho que o trabalho da cidade é um pouco mais leve do que o do sítio.

Eu: Mais leve?

Martín: É.

Eu: E você trocaria o seu trabalho por um trabalho na cidade?

Martín: Acho que sim. Se fosse para pegar num mercado assim.

Esse aspecto negativo também é ressaltado por Odílio, que compara a rotina de trabalho intenso dos jovens do sítio com o trabalho escravo. Observemos:

Eu: E pra vocês dois, o que é ser jovem? [Direcionando-me para Odílio e Rui]

Odílio: Trabalho.

Solange: Ficar o dia inteiro no celular.

Eu: E o que é ser jovem do sítio?

Odílio: Trabalhar igual um escravo.

Já a percepção do trabalho no sítio como um espaço que não lhes proporciona muita experiência fica evidente nas falas de Hans, Martina e Judith, quando eles afirmam que a diferença entre os jovens da cidade e do sítio reside no fato dos primeiros terem mais experiência em relação ao trabalho. No entanto, não entendem a experiência como tempo de serviço, mas sim como a possibilidade que os jovens da cidade têm de experienciar diferentes serviços, desenvolvendo mais habilidades profissionais. Eles citam, por exemplo, que os jovens da cidade têm maior probabilidade de desenvolver habilidades comunicativas com pessoas diversas, dado que frequentemente trabalham em lojas e supermercados como jovens

aprendizes. Tal situação contrasta com a realidade de Hans, Martina e Judith, dado que o trabalho deles no sítio limita-se às relações com o núcleo familiar. Vejamos:

Eu: Trabalho, experiência. Por que experiência?

Martina: Ah, mais experiência, né. Igual eu em casa. Eu não trabalho, né. Às vezes, eu vou ir ajudar os meus pais, mas eu só fico em casa, limpo casa e fico no celular. Limpo casa e fico no celular. Qual é a experiência que eu vou ter lá? Nenhuma. Aqui eu ia sair, eu ia poder trabalhar.

Judith: Ia conhecer novas pessoas.

[...]

Eu: Vocês disseram que o trabalho na cidade dá mais experiência. E o trabalho no sítio?

Hans: Hum. É... Por causa do convívio com as pessoas, né.

Martina: Pra mim, não dá experiência, porque onde eu moro não tem como trabalhar a não ser ajudando os meus pai.

Eu: Ok.

Matina: Aqui [na cidade], tipo assim, iria, vamos se dizer, igual o Redemais [nome de um supermercado]. Vamos se dizer que a gente tá trabalhando lá no Redemais. Lá a gente vai ter convívio com as pessoas, vai saber, tipo, perder vergonha, esses negócio, sabe. É uma experiência querendo ou não.

Além da falta de experiência, alguns dos jovens também reclamam da falta de remuneração pelo seu trabalho no sítio. De acordo com eles, um salário proporcionaria a eles certa independência financeira com relação aos pais e, conseqüentemente, novas responsabilidades. Nesse sentido, os jovens da cidade são vistos por eles como mais suscetíveis a uma independência financeira, pois geralmente exercem atividades laborais remuneradas em supermercados, farmácias e lojas como jovens aprendizes. Notemos:

Eu: Então, vocês associam trabalho a ter um salário?

Judith: Sim.

Martina: Sim.

Hans: Isso. A uma remuneração pelo nosso esforço.

Judith: Eu acho legal trabalhar. Sei lá. Dá independência, mas muita responsabilidade.

Martina: Imagina você pegando o seu próprio dinheiro. Tipo, é meu! É meu!

Judith: Aí você vai ter mais responsabilidade pra gastar ele também, né. Não é da sua mãe, aí você vai lá 'Ai, tô com dó de não comprar isso, mas não vou comprar não'.

De acordo com Edgard Malagodi e Roberto Marques (2007), tal reclamação surge porque as necessidades sentidas por esses jovens já não são de bens e produtos próprios do campo. Segundo os autores, trata-se de um novo perfil de jovem do sítio, no qual o aspecto cultural e os seus hábitos de consumo não são mais definidos exclusivamente pelo contexto do campo. Esse novo jovem do sítio se encontra integrado a uma cultura juvenil local, compartilhada tanto no campo quanto na cidade, que, por sua vez, faz parte de um universo cultural caracterizado por hábitos de consumo globalizados.

Diante disso, para suprir suas necessidades, que não são bens e produtos próprios do contexto do campo, esses jovens precisam de dinheiro. Portanto, exercer alguma atividade que lhes garanta uma renda monetária surge imprescindível.

Tudo isso fica evidente na fala de Martina quando ela enfatiza o fato de que precisa de dinheiro para presentear o namorado com um par de calças e uma camisa de “beijinho” que, pelo que deu a entender, configura-se uma tendência entre os casais de namorados, ultrapassando as fronteiras do âmbito local. Vejamos:

Martina: Igual eu. Eu tô com noventa e sete. Aí eu quero comprar uma calça. Só que aí, tipo assim, eu vou fazer cinco mês de namoro, né. Aí eu também quero comprar a camisa, porque, sabe aquela camisa de beijinho?

Judith: Sim, sim.

Hans: Uhum.

Martina: Então, eu quero dar para o meu namorado. Só que aí como que o dinheiro vai dar sendo que...

Judith: A camisa é caro, viu.

Martina: É. Eu vou fazer, né. Então, é 100 da camisa e 90 da minha calça. 190!

Tal situação revela uma relação conflituosa desses jovens com os princípios fundamentais do trabalho familiar camponês. De acordo com Weisheimer (2007, p. 239), o trabalho familiar camponês “caracteriza-se principalmente por estabelecer relações produtivas com base na reciprocidade das obrigações e não com base em relações salariais”. Tal concepção fica explícita na seguinte fala de Martina quando ela diz que o serviço doméstico que ela realiza dentro de casa não é um trabalho sujeito à remuneração, pois é uma obrigação para com a mãe, já que esta trabalha para suprir as necessidades materiais e financeiras da jovem. Notemos:

Martina: É. Sim, é uma obrigação. Não é um trabalho, porque, olha aqui, ela trabalha pra me sustentar, me sustenta até hoje. Não trabalho, me dá o que eu quero, na hora que eu quero. Aí eu vou cobrar pra limpar a casa? Então, pra mim, não é um trabalho. É uma responsabilidade, sabe? É uma obrigação.

Como forma de mitigar as relações de conflito e manter a força de trabalho dos filhos na lida, evitando que eles procurem por emprego na cidade, os pais acabam negociando uma espécie de salário com eles. Entretanto, percebe-se que essa remuneração aparece frequentemente relacionada ao trabalho exercido fora do âmbito da casa (granja, seringal, roça), enquanto o trabalho doméstico permanece como uma obrigação.

Isso aparece de forma clara na fala de Judith, quando ela relata que, por determinado período, dedicou-se à limpeza da casa, porque sua mãe a havia prometido uma remuneração pelo serviço, como forma de incentivo para ela continuar limpando a casa. Entretanto, após dois meses de empenho, ela não recebeu nenhum pagamento. Em contraste, todavia, conta que, depois que começou a trabalhar na granja, sua mãe passou a pagar-lhe uma quantia mensal. Observemos:

Judith: Quando minha mãe falou pra mim limpar a casa ela falou que ia dar dinheiro só, tipo, como incentivo pra mim continuar limpando a casa. Só que aí eu comecei a limpar a casa, acho que por dois meses. Aí nesses dois meses eu nunca vi o dinheiro. Aí eu limpei à toa, porque eu não vi dinheiro até hoje. Aí agora que eu comecei a trabalhar na granja, aí ela tá me pagando por mês certinho.

De maneira geral, como visto, os jovens atribuem dois sentidos à sua identidade como jovens do sítio em relação aos jovens da cidade. Um positivo, referente à questão do trabalho e da maturidade precoce e, outro, negativo, no que diz respeito à falta de experiências laborais que desenvolvam neles outras habilidades profissionais, assim como também à falta de remuneração pelo serviço desempenhado no sítio.

Tendo isso em vista, na sequência, verso especificamente sobre o cotidiano dos meus interlocutores no âmbito da família, em busca de identificar quais os sentidos que atribuem à sua relação com a família, com os quais constroem a sua identidade como jovens do sítio.

4.4. Família

A vida cotidiana dos meus interlocutores aparece fortemente marcada por suas relações com a família. De acordo com Wanderley (2007), para os jovens do campo, a família revela-se não só como espaço afetivo (no que se assemelha a qualquer outra família), mas também como unidade produtiva, na qual relações de parentesco, trabalho e produção são articuladas geralmente sob a chefia do pai (no que difere das famílias citadinas). Observemos nos termos da autora:

A vida cotidiana dos jovens é fortemente marcada pelas suas relações com a família e com a comunidade local. A família é entendida como uma comunidade afetiva (no que não difere de qualquer outra família de jovens) e uma comunidade de interesses, que incorpora a particularidade de ser uma unidade de produção, sob a direção do pai. (Wanderley, 2007, p. 24)

Nesse sentido, o compromisso desses jovens com a família, além de afetivo, é também indispensável para o funcionamento e a reprodução da unidade produtiva (Wanderley, 2007). No caso dos meus interlocutores, esse compromisso se expressa por meio da participação deles na realização das atividades cotidianas, seja na granja, no seringal, na roça, na lida com o gado ou no âmbito doméstico, assim como visto no panorama geral de suas rotinas.

Ademais, demonstram pleno reconhecimento desse compromisso com a família, na medida em que concordam que sua participação nas atividades é fundamental para que os outros membros do núcleo familiar produtivo não fiquem sobrecarregados de serviço, mantendo o bom funcionamento da unidade produtiva. Observemos:

Eu: Por exemplo, a família de vocês depende também de vocês no trabalho, né...
 Sônia: Sim, sim.
 Té: Isso.
 Eu: Se vocês blefarem, né, vai ser sobrecarga para eles.
 Té: É.
 Sônia: Literalmente isso.

No entanto, essa participação não ocorre de maneira igualitária entre rapazes e moças. Segundo Wanderley (2007), prevalece uma divisão sexual do trabalho, na qual os rapazes

majoritariamente aparecem ausentes das atividades domésticas, ao passo que as moças, em sua maioria, realizam uma dupla jornada entre o trabalho na roça e as atividades domésticas. Essa percepção fica evidente quando se compara as rotinas de Téo e Sônia, pois, enquanto a jornada de trabalho de Téo se resume aos afazeres no seringal, a jornada de Sônia se divide entre o trabalho na granja e a realização das atividades domésticas como limpar a casa e preparar o almoço.

Frequentemente, essa desigualdade não é reconhecida pelos meus interlocutores, aparecendo como algo naturalizado no interior das dinâmicas de trabalho. Tal situação dialoga com Bourdieu (1995), para quem essas desigualdades entre rapazes e moças, homens e mulheres, meninos e meninas, embora sejam socialmente construídas a partir de uma visão de mundo androcêntrica, são percebidas como expressões naturais das diferenças biológicas entre os corpos do macho e da fêmea. Vejamos em suas palavras:

O corpo biológico socialmente modelado é, assim, um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e de disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões de tendências naturais. (Bourdieu, 1995, p. 155-156)

A família não assume um papel de centralidade somente na organização do trabalho, mas também como núcleo organizador das práticas cotidianas e do lazer. Nesse sentido, tanto as práticas do dia a dia quanto as atividades de lazer são realizadas envolvendo a família, o que lhes dá um sentido de união e coletividade. Sônia, por exemplo, ressalta em sua fala que, no sítio, “prevalece a família”, a coletividade, destacando o fato de que práticas cotidianas como tomar café, almoçar e jantar são realizadas de forma coletiva, junto da família. Em contraste, a cidade é representada pela jovem como espaço da fragmentação e do individualismo, onde “cada um vai para um canto”. Observemos nas palavras de Sônia:

Sônia: É... eu acho que o povo do sítio ele... como posso te dizer... ele prevalece a família, porque lá em casa meu pai sempre fala "por que eu vou querer morar na cidade, sendo que aqui minha filha toma café comigo, almoça aqui comigo, janta comigo, tá todo mundo aqui". É todo mundo junto, todo mundo unido... agora na cidade não, você tem que fazer assim [fez um gesto com as mãos e braços indicando esparrame das pessoas] cada um para o seu lado, cada um tomando os seus porre...então, mas no sítio não, no sítio é todo mundo ali junto.

As atividades de lazer, por sua vez, também aparecem frequentemente envolvidas com a vida familiar e coletiva. Diferentemente do lazer na cidade, marcado por consumos individualizados e por espaços específicos de entretenimento, o lazer no sítio caracteriza-se, muitas vezes, pela realização de atividades no próprio espaço doméstico ou produtivo. Isso se torna evidente na fala de Sônia, quando ela menciona “o tempo com a família” como um tipo

de lazer, no qual atividades como brincar no meio do pasto são realizadas a fim de diversão. Vejamos:

Eu: Quais outros tipos de lazer que vocês têm?

Sônia: A família, né, o tempo com a família. É... eu acho também que, por exemplo, quando a família inteira se reúne em casa. Nós tá tudo no sítio, aí nós vai para o meio do pasto, aí tem hora que nós brinca, dá para jogar queimada... Nós se diverte bastante ali. Então, eu acho que isso é um lazer.

Téo: É. Eu acho também.

Além disso, o lazer e a diversão também aparecem durante a realização das atividades laborais. Por exemplo, Sônia relata um episódio em que seu pai levou um tombo dentro da granja e, por ter câmeras de segurança na granja, o episódio ficou gravado. Então, ela diz que, na hora do ocorrido, brincou com ele dizendo “marca a hora para ver depois”, caindo ambos na gargalhada. Assim, ela finaliza sua fala destacando que “é todo mundo rindo, todo mundo contente, pulando”.

Esse processo dinâmico de relações de interação que constitui as práticas cotidianas e as atividades de lazer no sítio pode ser compreendido a partir da noção de sociabilidade proposta por Georg Simmel (1950). Para o autor, a sociabilidade é entendida como um processo dinâmico de interações entre os sujeitos que produzem vínculos e sentidos compartilhados, sem necessariamente estarem orientadas por propósitos objetivos, conteúdos e resultados exteriores. Olhemos nas palavras do autor:

Inasmuch as in the purity of its manifestations, sociability has no objective purpose, no content, no extrinsic results, it entirely depends on the personalities among whom it occurs. Its aim is nothing but the success of the sociable moment and, at most, a memory of it. Hence the conditions and results of the process of sociability are exclusively the persons who find themselves at a social gathering.¹⁹ (Simmel, 1950, p. 45)

Nesse sentido, entende-se que a reunião familiar, a coletividade, na vida cotidiana no sítio, não acontece com o propósito objetivo entre os sujeitos de reunirem-se a fim de tomar café, almoçar ou jantar, por exemplo. No sítio, a convivência e as práticas comunitárias em família ocorrem frequentemente de forma não propositada.

Contudo, essa vida familiar e comunitária não se apresenta isenta de relações de conflito. Assim como em todas as famílias de jovens, os conflitos aparecem na dimensão afetiva, entretanto, diferente de outras famílias, no sítio, os conflitos familiares também aparecem relativos à produção, uma vez que a família é compreendida também enquanto uma

¹⁹ “Na medida em que, na pureza de suas manifestações, a sociabilidade não possui finalidade objetiva, conteúdo ou resultados externos, ela depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre. Seu objetivo não é outro senão o êxito do momento sociável e, no máximo, a lembrança desse momento. Assim, as condições e os resultados do processo de sociabilidade são exclusivamente as pessoas que se encontram reunidas em uma interação social.” (Tradução minha)

unidade produtora. Isso fica evidente nas falas de Rui e Odílio, quando relatam sobre as relações conflituosas, de cobranças e desentendimentos, que mantêm com a família no âmbito do trabalho. Notemos:

Rui: É. Porque, tipo assim, dependendo do que você vai fazer nego já briga com você, já sai xingando. Eu não gosto de ficar brigando com ninguém.

Odílio: Ou, pior que é, né. Trabalhar com família é uma desgrama. Qualquer coisa "Moleque, você é burro?!", não sei o que...

Rui: É. Qualquer coisa é motivo de briga.

Odílio: Ou, pior que isso aí é mesmo.

Percebe-se também principalmente a partir da fala de Rui, quando ele diz “tem hora que eu vou fazer uma coisa, aí minha mãe estressa, briga”, que esses conflitos são atravessados por relações de hierarquia rígidas entre os membros da família, como por exemplo, entre os pais e os filhos. Ademais, também a partir das falas de Rui, constata-se estratégias de fuga e evitação de conflitos, como o refúgio que ele encontra no “mundinho” do celular e do videogame, entendidos por ele como válvulas de escape. Vejamos:

Rui: Não. Não é desse jeito, João. Tipo assim, eu prefiro ficar no meu mundo, não encarar a realidade, porque dependendo... Tipo assim, tem hora que eu vou fazer uma coisa, aí minha mãe estressa, briga.

Odílio: Ah, eu gosto de encarar a realidade.

Rui: Não. Aí minha mãe estressa. Aí eu começo a bater boca. Aí meu padraço vem junto e vira aquele brigueiro. Eu não gosto de brigueiro. Eu prefiro ficar no meu canto quieto, no meu mundinho. Então, tipo assim, videogame, celular, principalmente videogame, é uma válvula de escape para eu sair da realidade. Pra eu não precisar interagir com pessoas, evitar problema e me desestressar.

As falas de Odílio e Rui mostram que nem todas as famílias do sítio são marcadas por forte união ou por relações harmoniosas. Diante disso, para alguns dos meus interlocutores, as relações familiares dependem mais do estilo de criação do que propriamente do lugar de moradia. Por exemplo, em sua fala, Beatrice diz que as relações familiares podem ser harmoniosas ou não independentemente se as pessoas moram no sítio ou na cidade. Então, ela relata a própria situação familiar, na qual sua relação com os pais não é marcada por forte coesão, mas sim por considerável afastamento. Notemos:

Beatrice: Eu acho que não vai, tipo, sabe, não é o ponto de ou você morar no sítio ou na cidade. Acho que depende de família para família. Tipo, lá em casa mesmo nós não somos muito chegados, né. Sabe, a gente não é muito de prosa e nem nada dessas coisa. A gente é mais um pouquinho afastado. Não tem muito... como é que fala... um laço familiar muito grande. A gente se fala e tudo mais, mas é muito difícil, muito raramente também. Então, eu acho que depende muito, sabe, de família para família.

Nesta mesma linha de raciocínio, Odílio e Rui afirmam que a relação dos jovens com a família pode ser boa ou não, independente se a família mora no sítio ou na cidade. Para os jovens, as relações familiares dependem do estilo de criação da família. Vejamos:

Eu: Entendi. Agora, vocês acham que há diferença na relação de um jovem do sítio com a família e de um jovem da cidade com a família?

Odílio: Como assim?

Eu: Por exemplo, vocês acham que é uma relação mais coletiva, individual?

Odílio: Não. Aí varia de família, de criação.

Rui: Aí varia de família.

Odílio: Aí pode ser sítio, cidade, floresta, o que for. É de família.

Sendo assim, nota-se que, embora a vivência no sítio produza condições específicas de vida, as experiências dos jovens são atravessadas por múltiplas dimensões, como o estilo de criação da família.

O estilo de criação aparece central na questão da maturidade e responsabilidade dos jovens. Como visto anteriormente, quando comparados com os jovens da cidade, os meus interlocutores atribuem a ideia de maior maturidade e responsabilidade à sua inserção precoce no mundo do trabalho. Entretanto, ao analisar as suas falas, nota-se que tal ideia também aparece atribuída ao modo como os seus pais os “criaram”, destacando que a criação dos jovens do sítio é diferente da dos jovens da cidade.

Segundo Amélia, os jovens da cidade têm uma criação diferente com relação aos jovens do sítio. Observemos:

Amélia: Porque, igual eu já tinha falado, o pessoal da cidade tem uma criação totalmente diferente com o pessoal do sítio. Então, para mim, isso influencia bastante em relação à família também. Às vezes, uma família segue uma coisa, outra família, sabe, não segue. Então, vamos dizer, o trajeto da vida da pessoa é diferente. Uma pessoa não cria tanta maturidade ou responsabilidade.

Para Sebastião e Luigi, essa diferença reside no fato dos pais do sítio serem mais rígidos com os filhos durante a infância, quando comparados com os pais da cidade. De acordo com o jovem Luigi, essa maior rigidez pode ser traduzida como falta de liberdade na infância, mas também como necessária, na medida que é fundamental para “criar” jovens maduros e responsáveis com o trabalho, independentes dos pais e comprometidos com o futuro. Por outro lado, de acordo com o jovem, a menor rigidez dos pais da cidade, que se traduz em maior liberdade na infância, pode resultar, no longo prazo, em jovens imaturos e irresponsáveis, dependentes dos pais e sem perspectiva de futuro. Ressalta-se que eles associam “liberdade” à possibilidade de sair de casa, andar pelas ruas e frequentar a casa de amigos sem necessariamente pedir permissão ou ser questionado pelos pais. Vejamos essa discussão nas palavras deles:

Eu: Vocês falaram da relação com a família? Vocês acham que há diferença da relação de um jovem do sítio com a família do que de um jovem da cidade com a família?

Sebastião: Ah, eu caracterizo que parece que o povo do sítio é mais um pouco mais rígido.

Luigi: É. É um pouco mais rígido. O que eu acho é que o povo do sítio na infância é mais rígido e na juventude é mais solto, entendeu. E o que eu percebo na cidade que na infância é solta e aí eles [os pais] quer prender no ensino médio, entendeu. Que aí, pra mim, a pessoa se torna infantil, 'que aí a pessoa fica naquele olhar só de criança, quer viver só de mi-mi-mi, ta-ta-tal, ta-ta-tal.

Eu: E o que seria esse ser mais solto?

Amélia: Mais liberdade.

Luigi: Eu acho que, pelo menos os jovens que eu conheço, na infância, que eu tive amizade, sempre teve a liberdade de sair da casa dele e andar na rua na hora que quiser.

Sebastião: Ia para a casa de outro... Não ficava, tipo, não pedia; "Onde você tava?" [fala dos pais]. Não tinha mi-mi-mi, "Onde você vai?" [fala dos pais]

Luigi: É. Eu vejo muito isso. Tipo assim, ou se a mãe pedia ou, normalmente, nem pedia para a mãe na infância, entendeu. Já ia logo na casa do amigo. E aí quando a mãe não deixava, já pegava e ia, entendeu. Acho que essa liberdade na infância. Aí quando cresce e vê que o jovem quer abrir uma asa, mas uma asa infantil, os pais pega e fecha.

Sebastião: Quer tentar mudar, mas depois que já...

Luigi: E eu acho que mais... nós, que nem eu falei, começa a ter a liberdade agora no ensino médio, porque nós como desde criança foi rígido e aprendemos sobre o trabalho, e como nós agora já tem o nosso trabalho, nós já pensa no futuro, o que nós quer no trabalho, o que nós quer fazer de faculdade e já deixa a parte do mi-mi-mi. Acho que o pai e a mãe já libera mais, entendeu.

De modo geral, à luz sobretudo das falas de Luigi, o modo mais rígido como os pais do sítio criam os seus filhos pode ser traduzido na infância como falta de liberdade, contudo, no longo prazo, resulta em jovens mais livres e independentes dos pais, uma vez que uma maior rigidez cria jovens mais maduros, responsáveis e comprometidos com o futuro. Do contrário, a menor rigidez dos pais da cidade, que pode ser traduzida como mais liberdade na infância, acarreta jovens menos livres e dependentes dos pais, dado que uma criação menos rígida resulta em jovens imaturos, irresponsáveis e desinteressados pelo futuro.

Outro dado referente à “criação” aparece nas falas de Sônia, Téo e Silvia e diz respeito ao processo de socialização que se constrói de “geração para geração”. Segundo as falas dos jovens, o cotidiano da vida familiar no sítio revela-se enquanto um espaço de transmissão de visões de mundo e sobretudo de um código moral dos pais para os filhos, dos avós para os netos (Rosas, 2007). Em questão, entre os valores e normas transmitidas, os jovens destacam o diálogo, a boa convivência e o respeito.

Em contrapartida, para os jovens, a família da cidade falha em transmitir aos seus filhos valores e normas de convivência e respeito. Ainda segundo eles, tal situação naturaliza comportamentos considerados inadequados, como “responder os pais” ou tratar mal as pessoas.

Observemos isso nas palavras de Sônia, Téo e Silvia:

Sônia: Ah, dá para notar... dá para notar, tipo assim, a pessoa que ela mora na cidade ela é uma pessoa que ela, por exemplo, que ela responde mais os pai. Dá para perceber isso, porque a pessoa que ela mora no sítio ela tem, vamos dizer... é... de geração para geração, então, você aprende a viver ali, a ter um diálogo com uma pessoa, entendeu? E os pais da cidade, não são todos óbvio, mas muitos deles, não... não ensina o filho a isso. Não... sabe... só cria.

Silvia: Acha que é normal, sabe...

Sônia: Então... acha que é normal a pessoa responder, a pessoa ser mal educada. Você pode ver é muito difícil uma pessoa do sítio, assim, que...

Téo: Que responde.

Sônia: ... que responde, que trata a pessoa mal... eu percebo isso.

Téo: Eu acho que as pessoa do sítio são mais aberta, enquanto as pessoa da cidade é meio fechado assim.

A última fala de Téo acima, quando ele afirma que as pessoas do sítio são “mais abertas, enquanto as da cidade seriam “mais fechadas”, reforça a percepção de que a vida cotidiana no sítio favorece relações mais próximas entre as pessoas, de diálogo e menos individualizadas, em contraposição à vida cotidiana na cidade, marcada por relações interpessoais fundamentadas na individualidade e impessoalidade.

Falas como essas revelam como os jovens do sítio constroem suas identidades juvenis em relação e em contraste com os jovens da cidade, atribuindo sentidos positivos à própria condição juvenil. Desse modo, tanto a coletividade quanto o respeito e o diálogo aparecem não apenas como valores transmitidos e aprendidos, mas também como elementos centrais na construção de um “modo de ser jovem do sítio”, em relação e em contraste com a cidade e os seus sujeitos.

No decorrer da análise dos dados empíricos, nota-se também que a ideia de mais maturidade e responsabilidade, além de ser atribuída à inserção precoce no trabalho e à criação rígida dos pais, como já visto, também é atribuída à participação na renda familiar. Levando-se em conta que a família camponesa é também uma unidade produtiva, os jovens do sítio não só assumem seus papéis de filho, filha, irmão ou irmã, mas também de agente econômico. Diante disso, diferentemente dos jovens da cidade, se veem implicados nas dificuldades econômicas da família, o que reforça neles um sentimento de pertencimento, mas também de responsabilidade e maturidade precoce.

Por exemplo, Sônia relata que fica aflita e preocupada junto do pai quando os frangos da granja começam a morrer exponencialmente, na medida que tal situação compromete diretamente a renda da família. Vejamos o que ela diz:

Sônia: Não tem. É que nem lá em casa é... Às vezes, nós tá numa granjada e aí os frango começa a morrer, morrer muito, morrer mais de cem por granja no dia. Aí meu pai já fica louco. E aí eu já fico louca também, porque, tipo assim, se for morrendo, morrendo, morrendo, nós vai tirar onze por cento só que numa quantidade menor. Então, é um negócio que preocupa muito, começar a morrer...

Outro exemplo é o do jovem Téo, cuja preocupação está ligada às dificuldades econômicas, oriundas frequentemente da instabilidade climática e do ciclo produtivo das seringueiras que afetam diretamente a renda da família. Segundo Téo, a produção de seiva das árvores varia conforme a época do ano e as condições climáticas, havendo períodos nos quais a sangria das árvores deve ser totalmente interrompida para preservar a vida das árvores. Esses períodos marcam o momento de maior instabilidade da renda familiar, gerando insegurança econômica. Observemos:

Téo: A maior dificuldade é, tipo, na fase do ano, porque tem fase do ano assim que não dá muita coisa. Chega um momento que nós tem que parar, porque, por exemplo,

tem época do verão. Aí no verão, primavera, inverno assim... As árvore elas é adaptada em cada circunstância assim. E, tipo, tem momento que ela dá mais, tem momento que ela dá menos. Tem momento, tipo, que ela cai as foia [folhas] tudo e para brotar de novo nós tem que parar de sangrar, senão não brota em cima.

Por fim, dialogando novamente com Eduardo Nunes Leite Rosas (2007), as falas dos meus interlocutores evidenciam que as famílias não transmitem apenas bens materiais, mas também visões de mundo, códigos morais, concepções de trabalho e tradições. Nesse sentido, nota-se, nos relatos de Sônia e Téo, a transmissão de simpatias, crenças e ensinamentos transmitidos sobretudo pelas mães e avós, o que demonstra o papel central que as mulheres assumem na transmissão de conhecimentos e na reprodução cultural do mundo camponês.

Por exemplo, segundo Sônia, sua avó lhe ensinou que quando uma faca cai no chão é preciso fazer um “x” no lugar em que ela caiu a fim de que “coisas ruins” não sejam atraídas para a vida. Além disso, acrescenta que sua avó realiza várias simpatias com a finalidade de restabelecer a saúde dos membros da família quando estes se encontram doentes e/ou com dores. Observemos nas palavras da jovem:

Sônia: Outra coisa também que nós usa, vamos dizer assim uma tradição, porque... boa é... a mãe ensinou, aí vai ensinando, ensinando. É... por exemplo, a faca caiu no chão... Todo mundo pega a faca normal. Lá em casa não, Na nossa família, no caso, não. Se a faca cai no chão tem que fazer um X.
 Eu: Por quê?
 Sônia: Porque minha vó diz que quando a faca cai no chão atrai coisa ruim. Aí ela então que caiu no chão faz um X.
 Eu: Entendi.
 Sônia: Minha vó... minha vó faz bastante simpatia. "Ai tô com dor, vó. Vai fazer uma simpatia". Ela faz...

Téo também demonstra possuir um conhecimento medicinal transmitido por sua avó. No caso, ele relata sobre uma espécie de xarope feito com mel e limão para quando a garganta está inflamada. Vejamos: “Tipo, tem um negócio que a minha vó também faz que é de tradição também isso. Tipo, quando você está ruim da garganta que... tipo, para febre, alguma coisa assim ela, tipo, fazia um negócio lá tipo... acho que era com mel e limão, alguma coisa assim”.

Destaco que Sônia e Téo demonstraram empolgação para compartilhar comigo várias simpatias, crenças e conhecimentos tradicionais relacionados à medicina e ao plantio que aprenderam com os familiares, sobretudo com as mães e avós. Contudo, reservo o próximo tópico “Escola” para uma exposição mais prolongada sobre eles.

Com efeito, todos esses elementos (simpatias, crenças e conhecimentos tradicionais) transmitidos de geração para geração contribuem para a construção de identidades juvenis enraizadas no território e na cultura camponesa, sendo percebidos pelos jovens como algo positivo.

Tendo em vista as discussões feitas neste tópico “Família”, conclui-se que a experiência de ser jovem do sítio se configura a partir de uma relação complexa e ambígua com a família que ora aparece como espaço de pertencimento, solidariedade e proteção, ora como espaço de conflitos. Essa ambiguidade, com efeito, acaba fazendo com que os jovens atribuam às suas experiências juvenis sentidos tanto positivos quanto negativos. No entanto, como pôde-se perceber, de modo geral, os sentidos atribuídos revelam-se mais positivos do que negativos, principalmente quando esses jovens se comparam com os jovens citadinos.

Na sequência, verso sobre o cotidiano dos meus interlocutores no âmbito da escola, em busca de identificar quais os sentidos que atribuem às suas experiências com e na escola, por meio dos quais constroem a sua identidade como jovens do sítio.

4.5. Escola

Como visto no tópico “Cotidiano”, as rotinas dos meus interlocutores evidenciam uma sobreposição de tempos: tempo do trabalho produtivo e/ou doméstico, tempo da escola e tempo de lazer. Principalmente de segunda à sexta-feira, dias nos quais predominam os tempos do trabalho e da escola, a jornada diária é extensa, iniciando-se antes mesmo do amanhecer e prolongando-se até a noite, sobretudo no caso de Sônia e Téo. Tal situação resulta em cansaço físico e mental intenso que afeta diretamente o rendimento escolar dos jovens.

No caso de Sônia e Téo, eles dormem aproximadamente 6 horas por dia, assim como visto anteriormente. Segundo os jovens, a rotina que envolve trabalho intenso, a responsabilidade com a escola e as poucas horas de sono, faz com que se sintam cansados e sonolentos durante as aulas, o que ficou evidente durante o trabalho etnográfico, no qual observei um semblante baixo e olhos avermelhados de sono neles. Contudo, mesmo envolvidos pelo cansaço e pelo sono, esses jovens se veem na obrigação de frequentar a escola, na medida em que a escola é encarada por eles como uma responsabilidade tanto quanto o trabalho. Observemos nas palavras de Sônia e Téo:

Téo: É... caso que antes eu era fácil para mim dormir cinco, seis hora por dia assim... aí, agora, eu tô vortano [voltando] de novo e aí tá difícil de acostumar.

Eu: Nossa, então você dorme de cinco a seis horas por dia?

Téo: É.

Eu: Aí chega aqui na escola bate o sono?

Téo: Não, antes eu chegava e não batia não...

Eu: Mas agora você está?

Téo: Sim.

Sônia: Você fica de pé só que a cabeça tá "Ai minha cama" [risos de todos]... "ai como que eu não queria estar aqui". E... tipo assim, na escola, você tá pensando em casa, só que você tem que pensar na responsabilidade da escola... isso que é o mais difícil... ter a responsabilidade fora da escola e ainda ter a dentro da escola.

No entanto, esse cansaço não é reconhecido institucionalmente pela escola, sendo frequentemente interpretado pelos professores como desinteresse dos jovens pelas aulas. Isso fica evidente nas falas de Sônia e Téo quando afirmam que a instituição escolar não reconhece a rotina deles com o trabalho, pois interpretam frequentemente sua indisposição, representada pelos cochilos durante as aulas, como efeito do uso indiscriminado do celular até de madrugada. Essa falta de reconhecimento, segundo Sônia, também fica evidente na quantidade exacerbada de tarefas e trabalhos escolares, muitos dos quais não realiza por falta de tempo, já que tem que conciliar a escola com o trabalho na granja. Vejamos nos termos de Sônia e Téo:

Eu: Entendi. E a escola entende que vocês trabalham?

Sônia: Não.

Téo: Não.

Sônia: Os professor não tão [estão] nem aí. Ai, às vezes, eu tô copiando assim, ó [olha – nesse momento ela simulou sonolência], até no Enem eu cochilei, eu dei conta de fazer isso. Eu tava escrevendo assim e sabe aquela piscada que a gente dá meia demorada naquele cochilo? "Nossa, que eu não sei que tem, ficou até tarde no celular" [ela se referia à fala de algum(a) professor(a)]. Aí eu, nossa... falei: "Ah, fiquei... fiquei até tarde no celular" [tom de ironia]. Eu tava trabalhando. Aí ainda mais se a questão é trabalho, a tarefa... Que hora que eu vou fazer tarefa em casa? Se acha que eu vou deixar de fazer o meu serviço para ir fazer tarefa, fazer trabalho?

À respeito do que Téo e Sônia afirmam acima, pude observar durante o trabalho de campo. Tive a oportunidade de acompanhar os meus interlocutores durante as aulas, nas quais observei que, principalmente nas últimas aulas, alguns deles são vencidos pelo cansaço e o sono e acabam cochilando sobre as carteiras. Quando percebidos pelos professores nesta situação, geralmente levam um “sermão” sobre o uso “até tarde” do celular, como se a causa do cansaço e sono dos meus interlocutores dentro da sala de aula estivessem ligados ao uso indiscriminado do celular e não às suas rotinas extensas e intensas com o trabalho.

De modo geral, essa situação revela o descompasso entre o tempo escolar urbano e o tempo de trabalho desses jovens, o que ressalta a acentuada dificuldade histórica do Estado em reconhecer os sujeitos do campo e suas formas específicas de viver, trabalhar e aprender, assim como reafirmado na Declaração por uma Educação do Campo (2002):

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (Kolling, Cerioli, Caldart, 2002, p. 11)

Ou também assim como estabelecido pelo art. 2º do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, sobre os princípios da educação do campo. Notemos:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Nesse contexto, se a escola aparece como um espaço necessário e valorizado pelos meus interlocutores, pois a percebem como uma responsabilidade, ela também revela-se pouco acolhedora e distante da realidade concreta deles. Diante disso, embora reconheçam que alguns conteúdos estudados “levam para a vida”, eles também criticam que a maioria dos conteúdos ensinados não fazem conexão com a vida concreta deles, sendo excessivamente abstratos. Sendo assim, não enxergam outros motivos de por que aprender os conteúdos ensinados, senão para passar em provas, vestibulares e Enem.

Tal percepção fica evidente nas falas de Sônia e Téó, para quem muitos conteúdos ensinados na escola são desnecessários, na medida que não enxergam a utilidade desses conteúdos para a vida cotidiana, senão para fazer provas. Observemos nas palavras deles:

Sônia: Às vezes sim, às vezes não. Tem coisa que a gente aprende a gente leva para a vida, tem coisa que a gente aprende e sabe que não vai usar mais para frente.

Téó: É.

Sônia: Só que, por exemplo, eu sei que eu não vou usar isso para a minha vida, só que eu preciso para mim passar num concurso, para passar numa prova, para passar nessas coisa. Mas tem coisa que não faz sentido.

Téó: Que não tem necessidade.

Sônia: Que não tem necessidade.

Eu: E por que não tem essa necessidade?

Sônia: Por exemplo, para que eu vou querer saber da primeira ou segunda guerra mundial? Aí eu vou precisar saber para que? Porque caiu lá na prova [ela referiu-se à prova do Enem] esse tem. Aí eu vou precisar para isso. Eu vou precisar para passar num concurso, eu vou precisar para fazer prova, para subir na vida. Só que falo assim... se eu não vou fazer faculdade, por exemplo, eu não vou precisar disso.

Corroborando com as falas de Sônia e Téó, Odílio e Rui reafirmam a percepção da escola como um espaço que não lhes instrui para a “vida lá fora”, mas exclusivamente para a entrada no ensino superior, assim como fica explícito na fala de Odílio: “A escola não ensina nós pra vida lá fora. A escola ensina nós estudar pra faculdade”. Nesse sentido, a escola é percebida, sobretudo por Rui, como um espaço que ensina apenas a “decorar” conteúdos para provas, vestibulares e Enem. Vejamos nas palavras de Rui:

Rui: A escola ela tá mais, tipo assim, pra você decorar. É a famosa decorar a regrinha pra você poder usar pra você poder tirar um dez numa prova. Só pra ter uma nota boa pra ter uma nota boa em vestibular pra, na hora que você acabar, entrar numa faculdade. Na hora que você cai numa faculdade é outra realidade. É outra coisa. Você vai ver o que você fazia na escola... Que nem os aluno nota dez... na hora que cai numa faculdade, se não abre o zói [olho], nota baixa. E assusta, porque você não é acostumado.

Tanto as percepções de Sônia e Téo quanto de Odílio e Rui sobre o espaço escolar dialogam com o que Paulo Freire (1987) denomina de educação “bancária” ou “narradora/dissertadora”. Segundo o autor, nessa educação, o educador é visto como o sujeito indiscutivelmente detentor do conhecimento, enquanto os educandos são entendidos como sujeitos “vazios”, prontos para que o educador os preencha de conhecimento por meio da narração ou dissertação de conteúdos compartimentados e distantes da própria realidade dos educandos. Observemos nas palavras de Freire (1987):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, s./p., 1987)

Essa distância que existe entre o conhecimento escolar e a realidade dos educandos, de que trata Freire (1987), torna-se evidente e mais profunda quando esse conhecimento é colocado em relação com os saberes tradicionais aprendidos no âmbito familiar e comunitário pelos educandos.

Por exemplo, Sônia e Téo, durante as reuniões com os grupos focais, demonstraram possuir um vasto saber de crenças, simpatias e práticas medicinais e de plantio que, segundo eles, aprenderam com os pais e os avós, sobretudo com as mães e as avós. Destaco que, assim como mencionei anteriormente, os dois jovens ficaram empolgados em compartilhar comigo todos esses saberes que haviam aprendido. Diante disso, exponho alguns deles a seguir.

Em relação ao plantio, Sônia e Téo mencionam a potencialidade do uso de fezes de galinha ou de vaca como adubo orgânico para as plantas. Téo afirma que, ao contrário de muitas pessoas que comprem adubo, ele e sua família utilizam o esterco de suas próprias galinhas nas plantações. Já Sônia menciona que sua mãe, às vezes, anda pelo pasto para coletar fezes de vaca para usar como adubo para as plantas. Notemos:

Téo: É. Tipo, para plantação, que você falou, tem um negócio. Tipo, a maioria das pessoa usa adubo, essas coisa. Ela vai lá na loja comprar. Nós usa... tipo, fezes de galinha.
Eu: Esterco?

Téo: É. Esterco de galinha.

Sônia: É. Lá em casa também. Lá em casa tem dia que a minha mãe sai para o pasto catando bosta de vaca para ponhar nas flor, nas coisa. [risos dela]

Téo: Pior que dá certo mesmo.

No que diz respeito aos saberes e práticas voltadas tanto para o restabelecimento quanto para a conservação da boa saúde, Sônia possui um conhecimento extenso que aprendeu com a avó, desde práticas medicinais à simpatias. Segundo a jovem, quando ela está com dor de ouvido, antes de recorrer ao médico, faz uma espécie de remédio caseiro que consiste em fritar o alho no óleo e, quando o óleo estiver morno, pinga algumas gotas no ouvido, tampando este com algodão. Vejamos:

Sônia: Que nem quando eu tô com dor de ouvido. O povo geralmente vai ao médico, vai atrás de alguma coisa. Lá em casa não. Tô com dor de ouvido, eu vou lá no óleo, frito o alho no óleo. Aí fica morninho e eu coloco dentro do ouvido e coloco algodão. É diferente.

Ademais, Sônia também relata sobre uma simpatia para evitar inchaço de picadas de abelha. Em questão, contou que certo dia sua amiga foi picada por uma abelha no dedo e, para evitar o efeito de inchaço, ela fez o sinal da cruz no dedo da sua amiga com uma faca. De acordo com Sônia, fazer o sinal da cruz com uma faca no lugar onde as abelhas deixam os seus ferrões é prática comum na sua família, com a finalidade de evitar o inchaço da picada. Observemos nas palavras da jovem:

Sônia: Que nem um dia que eu tava na casa da minha amiga... Aí eu não sei se o povo faz isso... Mas aí picou uma abelha nela. Falei "Vai pegar a faca!". Ela falou assim: Para que faca?!". Eu falei assim "Para fazer uma cruz no teu dedo". "Mas para que?!" [amiga]. "Para não inchar" [Ana]. Aí... por que lá em casa é assim. Picou uma abelha vai lá e faz a marca de cruz com a faca. E... aí "Menina, você é estranha. O que é isso?!" [amiga]. Assim, vamos se dizer...

Sônia também comenta que é preciso evitar tirar fotos ou olhar para o espelho depois de comer para não ficar com o rosto torto. Téo complementa a jovem, acrescentando que, segundo sua avó, também deve-se evitar tomar banho ou nadar depois de comer para não sofrer uma congestão. Vejamos:

Sônia: Você não pode comer e tirar foto. Não pode comer e olhar para o espelho. Meu pai fala assim que se comer e olhar para o espelho você fica torta. Ou tipo, assim, você tá comendo assim alguma coisa quente e bebe gelado...

Téo: E minha vó também fala, tipo... quando você acaba de comer você não pode entrar na piscina, no chuveiro assim para não dar congestão.

Além disso, Sônia acredita que não pode assobiar durante a noite senão o mal é atraído. Nesse mesmo sentido, Téo comenta que também não pode varrer a casa à noite. Notemos:

Sônia: Ah, tipo assim muitos mitos do sítio também. Que nem você assoviar de noite, não pode.

Téo: É. Isso daí não pode.

Sônia: Teve um dia que eu tava conversando com o Rick e ele começou assoviar. Falei "Henrique, para de assoviar!". "Por quê? [Henrique]. Aí falei assim: "Porque não pode assoviar à noite!". Não pode assoviar de noite.

Téo: Não pode varrer casa de noite.

Sônia: É. Não pode varrer casa de noite...

Há também crenças que envolvem animais como, por exemplo, quando Sônia diz que, de acordo com sua avó, não se pode jogar sal em sapo senão torna-se madrinha dele. Percebe-se pela fala da jovem que jogar sal em sapo faz uma analogia simbólica ao ritual do batismo na igreja católica, na medida que ela diz que se torna madrinha do sapo. Observemos em suas palavras:

Sônia: Não pode jogar sal no sapo, porque você vira madrinha do sapo, você batiza o sapo [risos]. Teve até uma vez que a minha vó me falou "Carol, você batiza o sapo". Aí eu falei "Ai, vó, então eu tenho um monte de sobrinho, porque eu já catei tanto sal em sapo". E é toda essas coisa assim.

Percebe-se que os jovens apresentam bastante conhecimento sobre saberes de evitação do mal, da morte, da doença que consistem em proibições - o "não pode". Dialogando com Mary Douglas (1991), esses saberes de evitação, organizados em torno de proibições, constituem sistemas simbólicos de proteção socialmente compartilhados, nos quais o "não pode" funciona como um meio de ordenação do mundo, de controle social da "impureza" (do risco da desordem) e de preservação da vida. Verifiquemos nas palavras de Douglas (1991):

Tal como conhecemos, a impureza é essencialmente desordem. A impureza absoluta só existe aos olhos do observador. Se nos esquivamos dela, não é por causa de um medo covarde nem de um receio ou de um terror sagrado que sintamos. As ideias que temos da doença também não dão conta da variedade das nossas reacções de purificação ou de evitamento da impureza. A impureza é uma ofensa contra a ordem. Eliminando-a, não fazemos um gesto negativo; pelo contrário, esforçamo-nos positivamente por organizar o nosso meio. (Douglas, 1991, p. 6-7)

Além dos saberes de evitação, existem também as simpatias para que desejos e vontades sejam atendidos e se tornem realidade. Uma dessas simpatias relatada por Sônia e Téo diz respeito à vassoura atrás da porta. De acordo com os jovens, quando se deseja que uma visita vá embora de sua casa, basta colocar uma vassoura atrás de alguma porta da casa. Notemos: "Sônia: E outro, tipo assim, é... Chega uma visita e você quer que ela vai embora, o povo fala para você colocar uma vassoura atrás da porta" "Téo: É. É só colocar a vassoura atrás da porta".

Por fim, as falas de Sônia também revelam a centralidade que os astros, sobretudo a Lua e as estrelas, assumem na organização da vida cotidiana no campo. De acordo com a jovem, as fases da Lua organizam desde as atividades produtivas, estabelecendo a época boa e ruim para o plantio e pesca, até os cuidados estéticos com o corpo, como a época certa para cortar o cabelo. Verifiquemos nas palavras da jovem:

Sônia: Tem. Você quer ver quando... vai, por exemplo, vai plantar alguma coisa: "Ai não tá bom para plantar isso não. Não vai dar certo".

[...]

Sônia: Lá em casa a gente leva bastante em consideração as fase da lua: "Não, não faz isso não que não vai crescer.

[...]

Sônia: É. Lá em casa tudo é as fase da lua. Vai cortar cabelo, vai pescar. Tudo é a fase da lua.

Além da Lua, Sônia também fala sobre uma crença que envolve as estrelas. Segundo a jovem, não se pode apontar para as estrelas, senão nasce uma verruga no dedo: “Que nem você não pode apontar para a estrela, porque senão nasce uma verruga no dedo”. Tal crença se enquadra nos saberes de evitação sobre os quais vimos acima.

À vista desses saberes, nota-se dois fatos interessantes sobre a percepção de Sônia e Téo sobre as simpatias para cura de dores e doenças. Primeiramente, Sônia e sua família nomeiam a pessoa que faz a simpatia, no caso a sua avó, como bruxa, enquanto a simpatia em si como bruxaria. No entanto, percebe-se que os termos “bruxa” e “bruxaria” não aparecem com um sentido negativo, na medida que aparecem associados à cura e ao restabelecimento da boa saúde. Vejamos: “Sônia: Meu pai fala até ‘Ai, tô com dor. Vou falar pra bruxa fazer uma bruxaria lá para sarar’. E o pior é que sarou”.

Dialogando com Edward Evan Evans-Pritchard (2005), nesse caso, as simpatias aparecem no imaginário da família da jovem como uma espécie de “magia boa”, isto é, “magia socialmente aprovada” (Evans-Pritchard, 2005, p. 231). Consequentemente, os sujeitos praticantes de “magia boa” surgem como “bruxas boas” ou “bruxos bons”, que localmente no município, como pude perceber ao longo do trabalho de campo, são comumente reconhecidos pela população como benzedadeiras e benzedores.

Destaca-se também as seguintes falas de Sônia e Téo em relação às simpatias: “E o pior é que sarou” (Sônia) e “Pior é que sara mesmo essas coisa” (Téo). Tais falas revelam a crença que os jovens possuem na eficácia das simpatias, fato que dialoga com a discussão que Claude Lévi-Strauss (1975) desenvolve sobre o feiticeiro e sua magia. De acordo com Lévi-Strauss (1975), a eficácia da magia depende sobretudo da crença que os sujeitos têm na magia, tanto o feiticeiro em relação às suas práticas mágicas, quanto as pessoas destinatárias de suas práticas. Além disso, defende o autor, que a eficácia da magia também envolve o reconhecimento social e coletivo do feiticeiro como um bom feiticeiro. Observemos nos termos de Lévi-Strauss (1975):

Não há, pois, razão de duvidar da eficácia de certas práticas mágicas. Mas, vê-se, ao mesmo tempo, que a eficácia da magia implica na crença da magia, e que esta se apresenta sob três aspectos complementares: existe, inicialmente, a crença do feiticeiro na eficácia de suas técnicas; em seguida, a crença do doente que ele cura, ou da vítima que ele persegue, no poder do próprio feiticeiro; finalmente, a confiança e as exigências da opinião coletiva, que formam à cada instante uma espécie de campo

de gravitação no seio do qual se definem e se situam às relações entre o feiticeiro e aqueles que ele enfeitiça. (Lévi-Strauss, 1975, p. 194-195)

Apesar dos jovens apresentarem esse quadro de saberes, que representam um corpo de vivências e conhecimentos complexos do campo, nota-se que tais saberes não são valorizados, e até mesmo deslegitimados, no espaço escolar. Tal situação fica evidente nas respostas negativas de Sônia e Téo quando lhes perguntei se o conhecimento escolar dialogava de alguma forma com o conhecimento tradicional que haviam aprendido com seus pais e avós. Vejamos:

Eu: E isso é uma tradição, é um conhecimento tradicional. E vocês acham que seria debatido na escola sobre isso?

Ana Carolina: Eu acho que não.

Peterson: Não.

Essa situação de desvalorização e deslegitimação também se revela quando tais conhecimentos são tratados pela instituição escolar como folclore nas atividades extraclasse. À vista disso, destaco que tive a oportunidade de participar de uma feira estudantil na escola durante o trabalho de campo, na qual a área de humanidades ficou encarregada de trabalhar com temas relacionados ao mundo camponês, ou rural, para usar do termo predominante entre os professores. Na ocasião, pude perceber o quanto o espaço escolar retrata o mundo camponês a partir de uma perspectiva folclorizada e romantizada, nada crítica à realidade do campo. Os conhecimentos, em questão, são tratados como credices, vestígio de um passado de uma população “ignorante”, sem estudos.

Tal cenário acaba reforçando uma hierarquia simbólica entre os conhecimentos científico e tradicional. Essa oposição e hierarquia entre o científico e o tradicional no espaço escolar dialoga com a análise de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), ao demonstrarem como a escola tende a valorizar e reproduzir o capital cultural das classes dominantes, representadas pelas elites urbanas, em detrimento do capital cultural das classes populares ou camponesas.

As falas dos jovens também revelam a existência de um estigma persistente sobre os jovens do sítio no espaço da escola. Expressões como “bicho do mato” e “caipira” surgem frequentemente como “atributos profundamente depreciativos” (Goffman, 2008, p. 13) associados a esses jovens. Segundo as falas dos meus interlocutores, tais expressões evidenciam uma construção simbólica do mundo camponês como atraso, ignorância ou inferioridade cultural. Por exemplo, Sônia relata que é chamada de “bicho do mato” pelo seu primo, pois ele imagina que as pessoas do sítio vivem isoladas da vida social ou, nas palavras da jovem, que não têm “acesso à conversa com os outro”.

Além disso, a jovem também conta que certo dia, quando estava na fila da merenda na escola, determinada garota a chamou de “bicho do mato” por causa da sua vestimenta: calças jeans e botas de couro. Observemos nas palavras de Sônia:

Sônia: Ó [olha], por exemplo, teve um dia que eu tava na fila, aí chegou uma menina e falou assim é... eu venho de bota e calça para a escola, não tô nem aí... aí ela falou "nossa, tem que ser bicho do mato mesmo". Ela falou desse jeito... aí eu só dei uma olhada para trás, ela viu que eu escutei e não falou mais nada assim... mas ela falou desse jeito.

À vista disso, destaco que comumente alguns dos meus interlocutores vão à escola vestidos com trajes que remetem à vida no campo, como botas de couro, calças jeans, cintos com fivelas que frequentemente trazem uma imagem de cavalo ou de Nossa Senhora Aparecida ao centro. Em relação a esse último ponto, nota-se que o cristianismo, sobretudo o catolicismo, possui forte influência sobre a vida dos meus interlocutores, uma vez que, como pude observar, costumam carregar terços ou correntes com imagens de santos católicos em seus pescoços.

Além de “bicho do mato”, Sônia diz que já foi chamada de “caipira” por várias pessoas na escola. A jovem ressalta: “De caipira no sentido ruim, não no sentido bom”. Diante disso, o trabalho de Antonio Candido (1975) mostra como esse sentido ruim em torno da imagem do caipira paulista (homem e mulher tradicional do campo paulista) foi sendo construída historicamente no imaginário popular brasileiro a partir de uma visão euro-urbano-centrada, na qual esses sujeitos são vistos como atrasados, ignorantes e culturalmente inferiores. Em relação a isso, vejamos um trecho no qual Candido comenta o ponto de vista do pesquisador francês Auguste de Saint-Hilaire²⁰ sobre os caipiras do Estado de São Paulo no começo do século XIX:

Saint-Hilaire, dentre todos o melhor conhecedor do Brasil, apresenta do paulista rústico - o caipira - um quadro pouco ameno. Acha-o primitivo e brutal, macambúzio e desprovido de civilidade, em comparação com o mineiro. E como nas Minas encontrou em abundância mulatos amáveis, concluiu que a mistura de branco e índio, dominante no paulista, é fator de inferioridade, dando produtos muito piores que os de branco e negro. (Candido, p. 43, 1975)

No entanto, Sônia demonstra compreender a expressão “caipira” a partir de um sentido bom, rompendo com o atributo depreciativo. A jovem ressignifica a expressão ao dizer que tem orgulho de ser caipira, transformando-a em marcador positivo de pertencimento e identidade, o que dialoga com Judith Butler sobre a possibilidade de contestação e ressignificação das identidades hegemônicas (1993). Observemos nos termos da jovem:

Sônia: Sim. Agora tem gente que acha que sei lá, vamos supor... tem muita que já me chamou de caipira...

Eu: De caipira no sentido pejorativo...

Sônia: De caipira no sentido ruim, não no sentido bom. Eu tenho orgulho de ser caipira, só que tem gente que fala como se fosse uma ofensa, sabe... você percebe

²⁰ Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853) foi um estudioso francês que realizou pesquisas e explorações no Brasil Colônia, entre os anos de 1816 e 1822.

quando é uma ofensa querendo ou não, né. Você percebe quando a pessoa, tipo, "ai tem que ser caipira", "ai, caipira é assim mesmo".

Para além do plano cultural, o estigma estende-se ao plano econômico, quando os jovens relatam que são percebidos socialmente como pobres ou “sem condição”, mesmo quando a sua renda familiar é superior à renda das famílias citadinas. Isso fica evidente quando Sônia, Silvia e Téo afirmam que as pessoas da cidade acham que o povo do sítio tem menos condições financeiras. Segundo Silvia, muitos citadinos pensam que muitas famílias moram no sítio porque não têm condições financeiras para arcar com o aluguel de uma casa na cidade. E Téo complementa dizendo que o povo do sítio é frequentemente visto pelas pessoas da cidade como “coitados”. Vejamos:

Sônia: O povo acha assim que a gente, tipo assim, não tem condição, entendeu?

Silvia: Que nós tudo não tem condição, sabe...

Sônia: Só que mal sabe eles que a gente tem mais condição que o povo que mora na cidade.

Eu: Mas condição em relação econômica?

Sônia: É.

Téo: É. De renda.

[...]

Silvia: Porque é... pensa assim: "Nossa, mora no sítio. Não deve ter muita condição para pagar aluguel". Essas coisa, sabe.

Téo: "Ah, coitado". Umas coisa assim.

Por fim, o estigma também se estende para o plano do trabalho, quando o trabalho desses jovens são percebidos como inferiores por se tratarem predominantemente de trabalho manual. Entra-se em discussão, aqui, a questão da divisão do trabalho entre trabalho manual e intelectual (Marx; Engels, 2011) ou, parafraseando com Sônia, entre o trabalho com a caneta e o trabalho com a enxada. No plano cultural, essa divisão é compreendida a partir de uma relação hierárquica entre a dimensão intelectual e manual do trabalho, na qual a primeira é valorizada em detrimento da desvalorização da segunda. Observemos nas palavras de Sônia e Téo:

Sônia: E tem muita gente também que tem muito preconceito com o serviço da gente, sabe...

Téo: Também...

Sônia: Não tem aquele negócio que a enxada é... a caneta é mais leve que a enxada? Então, o povo acha.

Outro elemento central é a relação ambígua que os meus interlocutores mantêm com a escola e a universidade. Enquanto alguns veem a escola como caminho necessário para a faculdade, outros questionam a ideia de que o ensino superior seja garantia de uma vida de sucesso profissional e, sobretudo, financeiro. De acordo com os jovens, embora a escola não os ensine “pra vida”, ela surge necessária para a entrada no ensino superior, ao passo que os prepara para as provas de vestibular, assim como visto anteriormente. Contudo, não enxergam muita relevância nesse preparo e, conseqüentemente, valor na escola, uma vez que, para

alguns deles, o ensino superior não é “tudo na vida”, pois não é a garantia nem de sucesso profissional nem de prosperidade financeira.

Tal percepção mostra-se evidente nas falas de Odílio e Rui. Vejamos:

Odílio: Persiste sim. Ainda tem um monte de gente que acha que faculdade é tudo. Não tô dizendo que é ruim, mas não é tudo na vida. A faculdade não te garante um dinheiro. Não te garante um emprego.

Rui: Faculdade abre portas, não...

Odílio: Não dá comida na tua mesa.

Rui: É. Faculdade abre porta só, mas se você também não for atrás não vira nada.

Odílio: Às vezes, dependendo o curso que você fazer técnico é melhor do que a faculdade.

Diante disso, o trabalho no campo aparece, para esses jovens, como uma alternativa concreta de futuro, capaz de garantir renda e autonomia. Com efeito, tendem a abandonar a vida escolar para se dedicar integralmente ao trabalho. Tal tendência aparece de forma destacada nas falas de Sônia, quando ela afirma que os jovens do sítio tendem a abandonar a escola em razão do trabalho. À vista de exemplificação, a jovem cita a situação do próprio namorado que, segundo ela, abandonou a escola para trabalhar, pois, no “pensar dele”, ele tem mais futuro assim, no sentido de ter a possibilidade de “ganhar mais” dinheiro. Observemos:

Téo: Ah, tipo... Antigamente, tipo, o povo não tinha opção para ir para a escola. Então, eles preferiam... eles optavam por trabalhar para dar uma condição melhor para a família assim, umas coisa assim. Mas depois, hoje em dia, eu vejo que, tipo, muitos preferem, tipo, abandonar as escola assim, alguma coisa assim... tipo, prefere mais trabalhar.

Sônia: E você pode perceber quem faz isso é só o povo do sítio. Quem abandona o estudo é porque mora no sítio e vai trabalhar.

Eu: Por que você acha que isso acontece?

Sônia: Porque... por exemplo, o meu namorado ele tava no segundo colegial, aí parou de estudar para trabalhar, porque no pensar dele ele ia ter mais futuro se ele parasse de estudar para começar trabalhar para ele ganhar mais do que ele estudar. E tem muita gente que para de estudar para trabalhar.

Eu: E esse tendência é maior entre os jovens do sítio?

Sônia: É.

Essa postura de abandonar a escola revela projetos de vida fundamentados na experiência concreta do trabalho, em contraste com o ideal meritocrático urbano-escolar da profissionalização superior. Tal situação dialoga com a discussão desenvolvida por Mario Margulis e Marcelo Urresti (2000) ou Juarez Dayrell (2003), segundo quem o trabalho assume papel central tanto na vida cotidiana, quanto no ideário dos jovens das classes populares desde muito cedo, moldando suas trajetórias e escolhas.

De modo geral, as falas dos meus interlocutores evidenciam que os jovens do sítio vivem uma juventude marcada tanto por estigmatização social quanto por uma educação escolar alienada à sua realidade no campo, isto é, às suas demandas e necessidades particulares e específicas. Por outro lado, são jovens cujas juventudes são marcadas por um forte acúmulo de

conhecimento, autonomia e reflexividade crítica. Sendo assim, longe de serem “ignorantes” ou “atrasados”, esses jovens fazem leituras complexas sobre educação, questionando modelos escolares hegemônicos, como a educação “bancária” ou “narradora/dissertadora”. Portanto, suas falas revelam, desse modo, formas próprias de pensar a juventude e a vida no campo em relação aos valores urbanos dominantes.

Com essa discussão sobre a relação dos jovens do sítio com a escola urbana, encaminho, na sequência, para a análise e discussão do último âmbito da vida cotidiana dos meus interlocutores: o lazer.

4.6. Lazer

De início, a partir das falas dos meus interlocutores, nota-se que o lazer dos jovens do sítio não aparece como um tempo separado do trabalho. Isso fica evidente quando os meus interlocutores retratam o trabalho como um momento no qual também conversam, dão risadas e escutam música. Por exemplo, Sônia relata um episódio no qual seu pai levou um tombo enquanto trabalhavam na granja, gerando um momento de descontração e risadas. Vejamos em suas palavras: “Nossa, lá em casa mesmo hoje meu pai levou um tombo dentro da granja, e lá dentro da granja tem as câmeras, aí eu “marca a hora para ver depois”... mas é todo mundo rindo, todo mundo contente, pulando.”

Tal articulação entre trabalho e lazer revela que, no campo, o trabalho familiar não se organiza de acordo com a lógica urbano-industrial que estabelece a separação entre tempo produtivo e tempo livre. O lazer, no espaço do sítio, ao contrário, acontece no próprio tempo de trabalho, sobretudo quando este é vivido de modo coletivo e familiar.

À vista disso, a música também aparece como um elemento central das experiências de lazer dos jovens do sítio durante o trabalho. Segundo os meus interlocutores, escutar música enquanto trabalham lhes dá “mais ânimo”, “incentiva” e “ajuda a funcionar”, transformando o próprio trabalho em um momento de prazer. Observemos as falas dos jovens:

Sônia: Eu acho que eu funciono na base da música, gente.

Téo: Eu trabalho também escutando música e falo que dá mais ânimo também.

Sônia: Dá.

Silvia: Incentiva assim nós.

Eu: Então, vocês escutam bastante música...

Téo: É.

Em questão, essa prática de escutar música pode ser compreendida como uma forma desses jovens de ressignificar o tempo e o cotidiano no sítio, atribuindo sentidos próprios à atividades, como o trabalho, que, em outros contextos, seriam vistas apenas como obrigação.

As experiências de lazer dos jovens também aparecem frequentemente vinculadas à relação com os animais. Andar a cavalo, pescar, “mexer com bicho” ou simplesmente estar com os animais são práticas descritas pelos meus interlocutores como momentos de “paz”, “diversão”, “relaxar” e “esfriar a cabeça”. Por exemplo, Sônia considera as práticas de andar a cavalo e pescar como atividades de lazer que lhe proporcionam momentos de paz e diversão. Verifiquemos nos termos da jovem:

Sônia: Uhum... Outra coisa que eu acho lazer também é... Por exemplo, eu querer... Se na hora que quero ir ali, aí eu arreio o cavalo, eu saio para onde eu quero. Eu vou na beira do tanque [de peixes], eu posso pescar é... Sabe, ter aquele tempo...
Eu: Sim, um tempo de...
Sônia: De paz, de diversão.

Essa centralidade dos animais na vida cotidiana dos jovens revela uma relação não apenas utilitária, mas também afetiva e simbólica entre os humanos, os animais e a natureza no campo, o que dialoga com Tim Ingold (2015) sobre a nomeação de animais entre os Koyukon do Alasca. Segundo o autor, “a vida social humana não é dividida em um plano separado do resto da natureza, mas faz parte do que está acontecendo em todo o mundo orgânico” (Ingold, 2015, p. 32).

Essa percepção de Ingold (2015) é reforçada pelo jovem Odílio quando ele diz preferir interagir - “conversar”, “mexer” - mais com animais do que com pessoas, o que também indica formas específicas de sociabilidade desses jovens. Observemos nos termos de Odílio:

Odílio: Eu converso mais com animal do que com gente.
Eu: Sério? Você não gosta de interagir com pessoas?
Odílio: Eu prefiro mexer com animal. Pra mim, dá menos trabalho, menos dor de cabeça.
Eu: Então, você acha que você tem uma conexão grande com os animais?
Odílio: Acredito que sim.

Ou, também, na fala de Martín quando ele diz que andar a cavalo lhe proporciona um tempo de relaxamento. Ademais, segundo o jovem, embora muitas pessoas não acreditem, o cavalo também entende muito do que ele fala, o que indica que, assim como Odílio, Martín também conversa com o animal. Observemos:

Martín: Eu gosto bastante de andar a cavalo também. Relaxa assim.
Eu: E qual a sua relação com os animais?
Martín: Ah, eu gosto bastante, viu. É boa, vamos supor assim.
Eu: E com quais animais você se relaciona melhor?
Martín: Ah, eu acho que com o cavalo.
Eu: Por quê?
Martín: Porque ele é bem, tipo, muitas pessoa acha que não, mas ele entende bastante o que você fala assim, que você manda assim fazer.

Analisando as falas dos jovens, observa-se também que o espaço do sítio proporciona um lazer marcado tanto pela liberdade de circulação quanto pela autonomia. Falas como de Sônia, “Arreio o cavalo, saio pra onde eu quero”, e de Odílio, “Às vezes, pegava [o cavalo] e

saía andando sem rumo”, reforçam essa percepção do sítio como um espaço de liberdade de circulação e autonomia desses jovens.

Além disso, o espaço do sítio também proporciona atividades como colher frutas do pé, cuidar da plantação ou buscar alimentos na horta, que são definidas explicitamente pelos jovens como formas de lazer. Ademais, além de um lazer, os jovens percebem tais práticas como autonomia alimentar em relação aos supermercados. Vejamos isso nas palavras de Sônia, Téó e Silvia:

Sônia: Outro lazer também que eu acho é, por exemplo, que nem plantação, essas coisa mesmo que a gente tem no sítio. Para mim, é um lazer. Lá em casa mesmo, por exemplo, nossa, faltou uma cebolinha e salsinha é só você ir ali pegar é... que nem lá em casa tem vagem, tem abacaxi. Nasceu um pé de melancia lá agora do nada com duas melancia que tá grandona. Então, para mim, isso é um lazer. Pegar um mamão assim na hora que eu quero...

Téó: É um lazer também, tipo...

Sônia: ... eu sair, ir no pé catar uma goiaba na hora que eu quero.

Silvia: Lá em casa tem um pé de limão assim.

Sônia: Nossa, limão lá tem demais.

Téó: Limão...

Silvia: Lá tem um pé, só ir buscar.

Téó: Não precisa de você vir na cidade comprar. Lá mesmo você tem.

Sônia: Você pode catar dois limão e ficar caro e, ainda por cima, sem caldo. Ali não. Ali eu saio e pego quantos que eu quero.

Téó: Você mesmo tem esse recurso na mão.

Silvia: Que nem acerola. Você quer fazer um suco, tem acerola...

Sônia: É. Tem laranja...

Silvia: Só você ir buscar no pé e fazer.

Sônia: Eu acho que isso é um lazer também.

A partir disso, pode-se dizer, portanto, que as experiências de lazer dos jovens do sítio não estão ligadas necessariamente ao consumo ou ao mercado, assim como acontece predominantemente com as experiências de lazer dos jovens da cidade.

Outro elemento central em torno do qual o lazer dos jovens do sítio se organiza é a família. Os meus interlocutores afirmam que moram com a família, trabalham com a família e, muitas vezes, as práticas de lazer também acontecem com a família, tais como brincar no pasto, jogar queimada, fazer churrasco e assistir a filmes. Essas práticas ficam evidentes em falas como de Sônia, Téó e Martín.

Por exemplo, de acordo com Sônia, o tempo com a família também pode ser considerado um momento de lazer, porque, quando a sua família se reúne, eles comumente brincam no pasto, jogam queimada e se divertem. Notemos nas palavras da jovem:

Sônia: A família, né, o tempo com a família. É... eu acho também que, por exemplo, quando a família inteira se reúne em casa. Nós tá tudo no sítio, aí nós vai para o meio do pasto, aí tem hora que nós brinca, dá para jogar queimada... Nós se diverte bastante ali. Então, eu acho que isso é um lazer.

Além de Sônia, os jovens Téo e Martín também classificam o tempo com a família como um momento de lazer, sobretudo quando a família se reúne para fazer churrasco, no caso de Téo, ou para assistir a um filme, no caso de Martín. Nos termos dos jovens temos que: “Ah, depende. Tipo, entre escolher ir em festa assim ou, tipo, ficar com a família num churrasco, eu prefiro mais ficar com a família no churrasco” (Téo); “Ficar com a família também. Assistir um filme” (Martín).

Note-se que, no caso de Téo, a família surge inclusive como um espaço de lazer preferível com relação a festas, por exemplo.

Esse papel da família como eixo organizador do lazer, reforça a ideia de sua centralidade enquanto unidade produtiva, afetiva e simbólica, principalmente para os jovens do sítio, cujas experiências juvenis se constroem em forte vínculo intergeracional (Wanderley, 2007).

A prática de ir à cidade, sobretudo aos finais de semana, também é considerada como um lazer para os jovens do sítio, assim como Martín deixa claro em sua fala. Vejamos: “Eu: Qual é o lazer de um jovem do sítio?” “Martín: Ah, de vez em quando vir para a cidade dar uma volta”.

A ida à cidade lhes proporciona a oportunidade tanto de frequentar a casa dos amigos, quanto de sair com os amigos para a praça central da cidade, onde geralmente acontecem os eventos culturais do município. Na praça, especificamente, como pude perceber durante o trabalho de campo, esses jovens exploram não só sua sociabilidade, mas também sua sexualidade através de flertes com meninos e/ou meninas e “ficadas”, ou seja, a prática de beijar, atrás da igreja da matriz ou em lugares mais isolados, relativamente distantes da praça, longe do olhar público. Além disso, em eventos na praça, também percebi que alguns desses jovens vivem momentos de experimentação com bebidas alcoólicas e cigarros tradicionais ou eletrônicos, às vezes, em demasia.

Fora os eventos públicos na praça central de Macaubal, esses jovens frequentam também festas de peão, seja no próprio município ou nos municípios vizinhos. Observemos nas palavras de Sônia e Silvia:

Eu: E vocês vão à festas?

Sônia: Ah, eu vou, mas depende muito do meu pique.

Eu: Vocês vão à festa de peão?

Silvia: É. Eu vou.

Eu: Vocês gostam?

Sônia: Eu gosto.

Embora não tenha tido a oportunidade de acompanhá-los nessas festas, nota-se, segundo relatos²¹ dos próprios interlocutores, que, nessas festas, eles também exploram a sexualidade, assim como vivem experimentações com drogas lícitas, como bebidas alcoólicas e cigarros.

Ao compararem seus lazeres com os dos jovens da cidade, os meus interlocutores ressaltam diferenças marcantes. Geralmente associam o lazer dos jovens citadinos a festas, consumo, voltas na praça, sair com amigos, jogar vídeo game e dormir até tarde. Embora também realizem essas atividades, na perspectiva dos jovens, tais práticas de lazer são próprias da cidade e fazem parte do dia a dia dos jovens citados, enquanto, para eles, essas atividades aparecem esporádicas, sendo reservadas frequentemente apenas aos finais de semana.

De acordo com Téo e Martín, o lazer dos jovens citadinos consiste em andar pela praça, pela cidade e, também, jogar videogame. Já para Sônia consiste em sair com os amigos, frequentar festas e dormir até tarde. Verifiquemos nos termos deles:

Eu: O que seria lazer para um jovem que mora na cidade?

Sônia: Na minha opinião...

Téo: Tipo, vou lá andar na praça assim. Dá uma vorta [volta] na praça.

Sônia: É. Sair com os amigo ou... tem muita gente mesmo que um lazer da cidade é dormir até tarde. Você pode dormir a hora que quiser porque a mãe e o pai tá ali te bancando, vamos dizer assim.

[Eles riram nesse momento]

Sônia: Sair para festa, tudo que é festa que tem, sair...

[...]

Martín: Ah, eu acho que o lazer de um jovem da cidade seria andar pela cidade assim. Jogar um videogame, essas coisa.

Em contrapartida, associam o lazer deles, dos jovens do sítio, à rotina com o trabalho, a família e a natureza, assim como já evidenciado.

Essa comparação feita pelos meus interlocutores entre o lazer dos jovens do sítio e dos jovens da cidade, demonstra como o lazer é socialmente produzido e condicionado por situações concretas de existência, como o território. Tal percepção se mostra clara aos meus interlocutores, conforme eles afirmam que, se morassem na cidade, “sairiam mais”, reforçando a ideia de que tais práticas de lazer não são apenas escolhas culturais, mas também resultado de limitações espaciais e materiais. Observemos isso nas palavras de Olga, Dante e Joseph:

Eu: Se vocês morassem na cidade vocês acham que o lazer de vocês seria diferente?

Dante: Sim.

Olga: Sim.

Eu: Quais seriam?

Olga: Eu acho que eu sairia muito mais para as festas, pra lugares, pra chupar sorvete.

Eu ia falar só no sorvete do Levino [nome de uma sorveteria].

Eu: E você, Dante? Qual seria o seu lazer?

Dante: Eu acho que também eu sairia bem mais.

²¹ Tais relatos foram feitos fora das entrevistas ou grupos focais, durante os intervalos da merenda na escola, por isso não há gravação desse material.

Eu: Joseph?

Joseph: Acho que eu também sairia mais.

Por fim, as falas dos meus interlocutores também revelam situações em que o lazer consiste em dormir, deitar ou fazer uso do celular. Essas práticas acontecem principalmente quando não possuem veículos de locomoção ou quando o cansaço do trabalho sobrepõe a vontade de realizar atividades de lazer.

Por exemplo, segundo Hans, o seu lazer no sítio se resume em deitar-se, dormir e comer. No mesmo sentido, Martina diz que seu momento de lazer no sítio consiste apenas em colher mangas nas mangueiras. Também de forma negativa, Judith ressalta que seu único lazer era andar de motocicleta pelo sítio, contudo seu pai vendeu o veículo e agora, segundo a jovem, não tem nada para fazer. Vejamos nas palavras dos três:

Eu: Em relação ao lazer. O que vocês fazem como lazer?

Hans: Deitar, dormir e comer.

Judith: Ah, o meu único lazer lá é andar de moto só, mas meu pai vendeu a minha moto. Aí, agora, tô sem nada pra fazer.

Eu: Sério?

Judith: Infelizmente.

Martina: O meu único lazer é ir no pé de manga, buscar manga e voltar.

Dante, por sua vez, ressalta que o seu lazer no sítio se resume ao uso do celular. Observemos: “Eu: Qual é a sua atividade de lazer?” “Dante: Acho que mexer no celular” “Eu: Você passa muito tempo no celular?” “Dante: Acho que sim”.

Para finalizar, Sônia conta que frequentemente recusa convites para ir às festas de peão com os amigos, por causa de sua rotina cansativa com o trabalho. Segundo a jovem, ela não aguenta ficar acordada até tarde para acompanhar os shows das festas, porque ela vive exausta e, então, prefere ficar em casa e dormir. Verifiquemos nos termos da jovem:

Sônia: Ah, tipo, por exemplo, é... Na verdade tô que nem minha mãe. Eu acordo, nossa, tem tanta coisa, tanto serviço pra fazer. Aí eu já acordo com dor nas costa. Aí o povo... Hoje mesmo o povo me chamou pra ir pra rodeio. Eu falei assim: "Gente, rodeio?!". Vai ter dois show hoje, né. O segundo show vai começar lá pelas três da manhã. Você acha que eu vou?!

Eu: Onde é o rodeio?

Sônia: Em Monte [no município de Monte Aprazível].

Eu: Ah, sim.

Sônia: Aí eu falei: "Ai, gente, você acha que eu vou pra rodeio?! Não, tenho que dormir!".

Eu: Mas, então, você não vai pelo motivo de se sentir cansada?

Sônia: É. Acha que eu aguento ficar? Um tempão, nossa, não dou conta.

À vista desses relatos, percebe-se que, embora o lazer no sítio possua formas próprias e, na maioria das vezes, valorizada pelos jovens, ele também pode ser caracterizado pela escassez de opções, isolamento e restrições de mobilidade que impactam diretamente a experiência juvenil desses jovens, adquirindo sentidos negativos.

Fazendo gancho com este último parágrafo, na sequência, discuto, a partir das falas dos meus interlocutores, os diversos sentidos que eles atribuem à sua vida no campo. Ver-se-á que esses sentidos assumem tanto um lado positivo quanto negativo em relação com a cidade e os jovens citadinos.

4.7. Paz, liberdade e isolamento

As falas dos meus interlocutores revelam experiências juvenis marcadas intensamente pelo modo como representam o sítio em contraste com a cidade. De forma recorrente, descrevem o sítio como um espaço de tranquilidade, silêncio, ar puro e proximidade com a natureza, em oposição à cidade, que aparece como um espaço associado ao barulho, à pressa e à vigilância social. Dessa forma, se enxergam como sujeitos de uma juventude caracterizada principalmente pela paz e, de certa forma, pela liberdade. Contudo, essa paz e liberdade geralmente convivem contraditoriamente com um sentimento de isolamento social, em oposição à cidade, associada à sociabilidade.

Para os jovens, a noção de paz aparece ligada à questão da privacidade. De acordo com eles, no sítio, a ausência de vizinhos próximos lhes possibilita falar, agir e existir sem o controle constante do olhar alheio, algo que frequentemente atribuem à vida na cidade. Essa ausência de controle dos vizinhos produz nos jovens uma sensação de liberdade corporal e emocional. Tal noção ganha destaque nas falas de Luigi e Amélia, para quem a paz de morar no sítio está ligada à privacidade e à liberdade de tanto preparar uma comida quanto, até mesmo, sair pelado no quintal sem o vizinho saber. Verifiquemos nos termos deles:

Eu: Qual o lado bom em ser um jovem do sítio?

Amélia: Paz.

Luigi: Paz. Literalmente no sítio...

Eu: O que seria essa paz?

Luigi: Ah, no sítio, a gente tem a liberdade. Vamos dar o exemplo...

Amélia: Acho que a privacidade.

Luigi: É. Acontece isso muito na cidade, por exemplo, você tá aqui na sua casa e você faz uma comida. Já vai para o vizinho. Aí o vizinho já bate lá, entendeu. Mas não pergunta comida, mas quer ir lá te visitar por causa do cheiro. Acho que no sítio... Fi [Filho], você pode sair pelado que o vizinho não te vê.

Amélia: Não mesmo. É uma casa lá na puta que pariu, outra lá na puta de pariu. Ninguém te vê.

Luigi: É uma casa aqui, outra lá. Então...

Percebe-se que essa privacidade possibilitada pela configuração territorial é valorizada pelos jovens como símbolo importante que caracteriza a sua juventude no sítio, funcionando como uma forma específica e diferenciada de liberdade juvenil, se comparada com a da juventude citadina.

Além da privacidade, segundo os jovens, morar no sítio também lhes proporciona uma vida com mais espaço para circulação, se comparado com a vida na cidade. De acordo com Sônia, quando ela tem de ficar na casa da avó na cidade, ela se sente agoniada pelo fato de estar em uma casa envolta por muros e portões, sem muito espaço. Em contraste, no sítio, segundo a jovem, a vida é mais espaçosa, sem muros e portões, proporcionando experiências, tais como correr pelo pasto, soltar pipa e pescar com os amigos, que lhe dá uma sensação de liberdade. Observemos nas palavras da jovem:

Sônia: Olha, quando eu fico na cidade na casa da minha vó eu fico louca... Nós lá de casa a gente fica louco. Ficar dentro de uma cidade trancado entre quatro parede de muro... Nós fica agoniado...

[...]

Sônia: Ai, eu fico louca... Tipo assim, eu venho para a cidade... Meus amigos é da cidade, só que eles preferem ir lá para casa do que eu vim para a cidade. Às vezes, eles vem, eles me busca e aí nós vai para a cidade. Só que também nós fica, tipo assim, na calçada onde bate vento, porque se eu ficar lá dentro eu fico louca. Ai, então, vai todo mundo lá para casa. Ai eles vai lá em casa e até eles se sente mais à vontade. Eles solta pipa, sai correndo para o pasto, sai para pescar, entendeu? Eu acho que é mais gostoso do que o ar da cidade.

À luz da fala de Sônia, na mesma linha de raciocínio, Téo associa a vida na cidade à falta de liberdade quando afirma, em uma de suas falas, que, na cidade, parece que as pessoas ficam presas em um só lugar, sem muito espaço para circulação. Em contraposição, no sítio, segundo o jovem, existe um sentimento de “ser mais livre”, por causa de ter mais espaço para circulação: “Você se sente mais livre. Parece que na cidade você fica preso, fica preso só num lugar. E lá no sítio você tem mais espaço”.

Além da privacidade, a noção de paz também aparece associada tanto à ausência de barulho e criminalidade quanto a um ritmo de vida mais tranquilo. Quando comparado com a cidade, o sítio aparece nas falas dos jovens como um espaço permeado pelo silêncio, tranquilidade e ausência de criminalidade, em oposição aos ruídos dos automóveis e à vida agitada e exposta à criminalidade que caracteriza o espaço da cidade. Ademais, o sítio surge também como um espaço que proporciona aos jovens experiências mais diretas e intensas com a natureza, comumente descritas por eles como prazerosas e significativas.

Essa percepção aparece destacadamente nas falas de Sônia, Téo, Silvia, Odílio, Solange e Rui. Para eles, morar no sítio proporciona ter uma vida fundamentada na paz, sendo essa entendida como a ausência de barulho e a vontade de querer viver o dia. Segundo os jovens, tal paz reside no respirar um ar mais puro, no acordar cedo e aproveitar o dia, no tomar café da manhã com a família, na ausência do barulho excessivo de carros e motocicletas, na ausência de criminalidade e, também, no ritmo de vida mais tranquilo, em comparação com a vida na cidade.

Vejamos alguns trechos recortados das reuniões dos grupos focais que evidenciam essa percepção dos jovens. O primeiro trecho foi retirado do grupo focal composto por Sônia, Téo e Silvia:

Sônia: Só que, tipo assim, tem uma parte boa de morar no sítio. A parte boa de morar no sítio é que você vive... viver no campo é você sentir...
 [Eles demonstraram euforia nesse momento, falando todos ao mesmo tempo]
 Téo: Ter paz...
 Silvia: Isso que eu ia falar, ter paz...
 Sônia: ... você sentir o ar de querer viver...
 Téo: Parece que o ar é mais limpo... parece que o ar é mais limpo, puro assim...
 Sônia: Agora para você ver... não tem diferença [em relação à cidade]?
 Silvia: Tem... tem paz, você acorda, sabe, cedo... você aproveita o dia...
 Sônia: ... o ar é mais puro, você tem vontade de viver o dia. Eu mesmo... meu dia não começa até eu catar uma xícara de café e sair lá fora... aí tomar um café lá com o meu pai e com minha mãe e depois a gente ir trabalhar... só que o ar assim é... é diferente...
 Téo: O clima... tudo muda, tudo muda sim... [em relação à cidade]
 Sônia: Tudo muda... Agora aqui na cidade você acorda e carro e "tanãã" [imitando o barulho dos automóveis]...
 Téo: Barulho de moto passando na rua...

Já o segundo trecho refere-se às falas do grupo focal formado por Odílio, Solange e Rui. Vejamos:

Odílio: O lado bom?
 Eu: Pode ser. Qual o lado bom de ser um jovem do sítio?
 Odílio: Você se conecta com a natureza.
 Eu: Natureza?
 Odílio: Cara, você acordar cedo, aquele nascer do sol, aquele ventinho gostoso. Aquilo lá não tem preço.
 Eu: Como você descreveria isso em uma palavra?
 Odílio: Perfeito.
 Eu: Então, você acha que quem é do sítio...
 Odílio: Tem mais conexão com a natureza.
 Eu: Você acha isso um lado positivo?
 Odílio: Sim.
 Eu: E você, Solange? Qual seria um lado positivo em ser uma jovem do sítio?
 Solange: Ah, assim, porque lá no sítio não tem muito barulho assim também. É bem quietinho também. Lá na cidade já é diferente, tem muito mais movimento. Tem crime lá.
 Eu: E você gosta de lá porque não tem barulho nem movimento?
 Solange: É. Lá é muito melhor.
 Eu: E você, Rui? Qual seria um lado bom de ser um jovem do sítio?
 Rui: Paz.
 Odílio: Ou, literalmente, paz. Resumiu.
 Rui: É. Paz.

Por fim, o terceiro trecho é um recorte da entrevista com Beatrice onde ela diz:

Beatrice: O sítio é um lugar que você, assim, você não tem vizinhos praticamente. Porque na cidade qualquer coisinha que você faz dentro da sua casa ou fora todo mundo vai saber, vai ouvir. Tipo, sabe, pode até dar fofoquinha, essas coisa, sabe, mas, no sítio, não. Sabe, você tá lá, tipo, sozinho. Você pode falar qualquer coisa que ninguém vai escutar e nem nada. Você pode reclamar que ninguém vai ouvir, tipo, você vai viver a paz, sabe. Ninguém te ouvindo.

Em suma, os meus interlocutores se entendem enquanto jovens cujas experiências juvenis são fundamentadas pela paz e por uma espécie particular de liberdade. Tanto essa paz

quanto essa liberdade de que tratam estão diretamente ligadas ao território, o sítio. Segundo eles, morar no sítio proporciona-lhes viver sem a preocupação do olhar vigilante dos vizinhos, já que, no caso deles, existe a ausência de vizinhos próximos. Tal privacidade produz neles uma sensação de liberdade corporal e emocional, pois podem gritar, falar alto, “sair pelados no quintal”, sem o pudor de serem vistos ou condenados moralmente por terceiros.

Ademais, enxergam o sítio como um território onde prevalece a ausência de muros e portões, ao contrário da cidade. Para eles, morar no sítio é ter mais espaço para correr, brincar e aproveitar o tempo ocioso. Essa percepção de mais espaço, em comparação com a vida na cidade, faz com que se vejam enquanto jovens mais livres, sem muros ou portões que limitem a sua circulação.

Além disso, de acordo com os jovens, morar no sítio também lhes proporciona uma vida mais tranquila, menos barulhenta e longe da criminalidade, em comparação com a vida citadina. No mais, e destacadamente, a vida no sítio oferece a possibilidade de se relacionarem com a natureza de maneira mais direta e intensa. A ausência do barulho dos automóveis, o ar puro, o nascer do sol, a relação com os animais, o barulho das árvores e dos pássaros e um ritmo de vida menos agitado surgem como símbolos de uma juventude própria do campo, caracterizando-a como uma juventude, e jovens, de paz e liberdade.

Entretanto, essa paz e liberdade de que os jovens tanto versam convivem com limites concretos impostos pela distância e pela mobilidade até o espaço citadino. A dificuldade de locomoção, a dependência dos pais para se deslocarem e as más condições das estradas até a cidade aparecem como obstáculos à vivência da juventude. Isso porque a cidade aparece contraditoriamente em suas falas também como símbolo de liberdade, sobretudo porque é o espaço onde se concentram os momentos de encontro e convivência deles com outros jovens.

Desse modo, o mesmo território que proporciona paz e privacidade também produz isolamento social, principalmente no que diz respeito à sociabilidade juvenil. Nesse contexto, os jovens reclamam que o fato de morar no sítio, muitas vezes, restringe o acesso às festas e ao convívio e interação com os amigos, elementos que frequentemente associam à juventude, assim como visto no capítulo anterior.

Tal noção de isolamento social aparece de forma evidente na seguinte fala de Solange: “Porque lá no sítio você não tem lugar pra você sair. Você só fica lá. Não tem como você sair com os amigo, não tem como você curtir, fazer coisa diferente. Isso é uma coisa muito difícil de se fazer”.

Além de Solange, essa noção aparece clara nas falas de vários dos meus interlocutores. Por exemplo, de acordo com Luigi e Sebastião, a dificuldade, ou o lado negativo, de ser um

jovem do sítio diz respeito à locomoção até a cidade. Nesse sentido, Sebastião aponta a forte dependência em relação aos pais para conseguir chegar à cidade, uma vez que são os pais que dirigem. Essa situação de dependência somente muda quando os jovens aprendem a dirigir, principalmente motocicletas. Em relação a isso, pude observar alguns dos meus interlocutores transitando de motocicletas nas ruas da cidade, mesmo sob a condição de ilegalidade.

Observemos nos termos de Luigi e Sebastião:

Eu: Quais são as dificuldades em ser um jovem do sítio?

Luigi: A dificuldade é que...

Sebastião: A locomoção.

Luigi: É. Isso. Mas de resto...

Sebastião: É, tipo assim, quando você vai querer vim pra cidade você vai tem uma certa dificuldade. Você tem que pedir para os pais e...

Eu: O que mais?

Luigi: A única coisa que eu vejo é a locomoção. Agora de resto...

Sebastião: O que eu via era isso que me dificultava.

Segundo o jovem Hans, embora o sítio proporcione uma vida fundamentada na paz, também é responsável por propiciar uma vida de aprisionamento. Para o jovem, o fato da distância e a dependência dos pais para a locomoção até a cidade restringe a sua sociabilidade juvenil, na medida que dificulta o seu acesso às festas e aos eventos culturais na cidade. Em vista disso, Hans diz que quando tem a oportunidade de ir à cidade costuma aproveitar ao máximo para compensar o longo período que ficou sem frequentar. Vejamos:

Hans: Bom, a parte boa de morar no sítio é, como eu falo assim, é o silêncio, né. A natureza traz um ambiente de paz. E a parte ruim é o aprisionamento, porque não tem... é muito difícil... eu mesmo é muito difícil eu ir pra feira que tem aqui, pras festas que tem aqui, entendeu. Porque a gente precisa ir e voltar e quando a gente vai... quando eu vou pra cidade eu faço muitas coisas pra compensar.

Nesse cenário, a escola urbana surge como o único espaço do cotidiano desses jovens onde podem explorar a sua sociabilidade juvenil. Para eles, a escola aparece como lugar e tempo não só de estudo, mas também, e especialmente, de convívio e interação com os amigos e outros jovens. Isso ficou claro durante o trabalho de campo, no qual pude observar que esses jovens aproveitam ao máximo o seu tempo na escola, conversando, trocando experiências e jogando com os amigos.

Esse ponto sobre a escola fica evidente na fala de Beatrice quando ela diz que é por causa da escola que ela tem a oportunidade de sair mais de casa, do sítio. Vejamos em suas palavras:

Beatrice: Ah, tipo, o que eu tenho a dizer, tipo assim, por um lado é muito bom morar no sítio, fazenda ou, tipo, nesses lugares rurais, porque são lugares de paz, né. Basicamente você mora só, né. Só você e sua família e tal e, tipo, não tem ninguém. Mas, ao mesmo tempo, é muito ruim, sabe, porque, querendo ou não, quando você é jovem você quer, sabe, desfrutar de coisas novas, sair, ter mais liberdade. Mas quando você mora num sítio você não vai ter muita liberdade não. Você vai ficar só naquele

lugar e dificilmente você sai. Eu só saio mais, porque tenho escola, né, porque se não tivesse o meu maior tempo era no sítio mesmo.

Além da distância e da dependência dos pais, a locomoção até a cidade também é dificultada pelo estado precário das estradas de terra. A situação das estradas reflete o permanente estado de invisibilidade da população do campo à agenda política e governamental do município. Essa invisibilidade não é somente sentida por todos os meus interlocutores, como também é reconhecida principalmente por Sônia e Téo, que reclamam da ausência do poder público no campo, especialmente na garantia dos direitos e no atendimento das necessidades das famílias mais pobres. De acordo com os jovens, o poder público trabalha somente para aquelas famílias com nomes tradicionais no município e que, não por acaso, são as famílias que geralmente detêm os grandes empreendimentos no campo. Observemos trechos das falas dos jovens:

Téo: É. Tipo, tem um negócio que você falou da política também que a maioria das estrada, tipo, é tudo esburacada, e é ruim.

Sônia: Nossa, é mesmo.

Téo: Aí, tipo, tem lugares que a máquina da prefeitura vem e passa. Só que tem lugar, tipo, que não é um lugar acessível assim.

Sônia: É. Mas eles só... As máquina também só passa em lugar perto.

Téo: É. Só passa em lugar perto.

Sônia: Ali em casa mesmo. Eles passa, tipo assim, porque nós fala para o patrão e como a empresa do patrão é bem famosa vamos dizer. Então, meu pai fala "Manda eles vim aqui". Porque os caminhão de frango, às vezes, atola. É... porque os caminhão é muito pesado.

Eu: Vocês acham que se fosse uma pessoa sem muito dinheiro a prefeitura atenderia na hora o pedido?

Sônia: Não.

Téo: Não. Para mim que já mudei muito, às vezes, tipo, isso não... O povo não era reconhecido.

Eu: Não?

Téo: Não. Não era reconhecido.

Sônia: É. O povo, tipo assim, eles usa, vamos dizer assim, bastante o nome, né?

Téo: É.

Sônia: É o nome que manda.

Eu: E uma estrada boa é essencial, né?

Sônia: É essencial!

Téo: É essencial. Acho que isso é um negócio de direito mesmo. É um negócio de direito.

À vista disso, pode-se dizer que o isolamento desses jovens não se refere somente à questão da distância em relação à cidade, mas também a desigualdades territoriais e políticas que atravessam a vida no campo. Sendo assim, a precariedade das estradas, a seletividade do poder público no atendimento às demandas das famílias e a situação de invisibilidade à agenda política e governamental reforçam o isolamento não apenas geográfico, mas, e principalmente, social dos jovens do sítio.

Portanto, paz, liberdade e isolamento constituem dimensões inseparáveis da experiência juvenil no sítio. A privacidade, a tranquilidade e a proximidade com a natureza que os jovens

mencionam convivem com os limites concretos à mobilidade, à sociabilidade e ao reconhecimento social e político. Desse modo, ser jovem do sítio significa viver em um território de paradoxos, no qual a juventude se constrói entre a paz e o isolamento, o que reafirma o entendimento de Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2009) sobre o campo: um lugar de vida, e não apenas de produção; um território de pertencimento, afetos e produção de sentidos.

4.8. Classe, raça e gênero: juventudes desiguais no campo

Traçando uma análise comparativa entre os jovens participantes da pesquisa, verifica-se que uma das principais diferenças entre eles reside no fato de suas famílias serem proprietárias ou não das terras onde moram e trabalham. Essa diferença de classe de proprietários e não proprietários resulta em contextos sociais e econômicos não só diferentes, mas também desiguais entre os jovens. Por exemplo, os jovens Sebastião, Odílio e Luigi, cujas famílias são proprietárias das terras onde moram e trabalham, tanto possuem maior autonomia sobre a produção quanto apropriam-se integralmente do que é produzido pelo trabalho familiar. À vista disso, apresentam rendas familiares maiores e relativamente mais estáveis. Dessa maneira, estão inseridos em um contexto marcado tanto pela valorização do trabalho e autonomia produtiva quanto pela previsibilidade e segurança econômica.

Em relação especificamente a Sebastião, Odílio e Luigi, percebi durante a pesquisa de campo que eles têm acesso e uso facilitado a veículos, o que lhes permite, conseqüentemente, um maior acesso à cidade. Tal percepção mostra-se evidente nas muitas vezes que, quando andava pelas ruas da cidade, os encontrei dirigindo carro ou motocicleta. Esse fácil acesso permite que esses jovens não só tenham mais acessibilidade aos serviços que se concentram na cidade, como mercados, lojas, hospital, escola, como também explorem mais a sua sociabilidade juvenil em relação aos outros jovens (de famílias não proprietárias), na medida que é na cidade que a vida social do município acontece, isto é, onde acontecem as festas, os cultos e missas e onde se concentram os serviços de lazer como clubes, sorveterias, quadras de esportes, parques etc.

Esse acesso e uso facilitado a veículos também fica evidente na fala de Sebastião quando ele diz comentando sobre seus planos para ir à festa de rodeio: “Não, porque, tipo assim, eu vou lá na cidade de moto. Vou pegar minha mãe e vou. Aí vou voltar 5 hora da manhã. Vou ter que chegar e vazar direto para o sítio para sangrar [seringueira]”.

Por outro lado, jovens como Joseph, Hans, Martina, Beatrice, Judith, Téó, Sônia e Solange, cujas famílias moram e trabalham em terras de terceiros, vivem em um contexto sem

autonomia e de relações produtivas caracterizadas por parcerias desiguais, principalmente no que diz respeito à extração do látex. Além disso, vivem à mercê das oscilações climáticas e do mercado, sem nenhuma espécie de segurança financeira. Desse modo, vivem em um contexto permeado tanto pela desvalorização e precarização do trabalho quanto pela imprevisibilidade e insegurança econômica, assim como já apontado anteriormente neste trabalho.

Essa imprevisibilidade da produção e a insegurança econômica em relação à renda da família afeta diretamente a condição juvenil desses jovens. Pude perceber que esses jovens, nestas condições, vivem em um ambiente que lhes cobra o dobro de responsabilidade no que diz respeito à reprodução da família. Por isso, muitas vezes, se veem obrigados a tomar “responsabilidades de adulto” desde muito cedo, isto é, de trabalhar, principalmente. Sendo assim, para esses jovens, o trabalho e a família aparecem como as prioridades de suas vidas juvenis, enquanto a educação e o lazer aparecem em segundo plano.

Ademais, também existem os jovens como Dante, Martín, Olga, Amélia e Rui que vivem uma situação intermediária. As famílias desses jovens, embora morem e trabalhem em terras de terceiros, possuem rendas fixas e relativamente estáveis, o que lhes confere maior estabilidade financeira. Consequentemente, esses jovens estão inseridos em um contexto de relativa autonomia produtiva e valorização do trabalho, assim como de relativa estabilidade e segurança econômica.

Outra diferença entre os jovens assenta-se com base na divisão sexual do trabalho. Jovens como Martina, Olga, Amélia e Beatrice dedicam-se exclusivamente às atividades de trabalho não remunerado, como cuidar dos irmãos e realizar os afazeres domésticos. Essas atividades, embora essenciais para a reprodução da vida familiar, permanecem socialmente invisibilizadas e desvalorizadas, não sendo reconhecidas, nem mesmo pelas jovens, como trabalho produtivo.

Essa falta de reconhecimento revela-se, por exemplo, nas falas de Hans e Martina. Segundo Hans, embora ele reconheça o serviço doméstico como um trabalho produtivo, sua mãe, pelo contrário, não o reconhece. Já no caso de Martina, a própria jovem trata de não reconhecer o serviço doméstico como um trabalho, pois, de acordo com ela, “limpar a casa” é uma obrigação moral para com os pais. Observemos:

Eu: Tem a questão que você disse que limpa a casa. Você não considera um trabalho?

Judith: É um trabalho.

Martina: Ah, não.

Judith: A sua mãe te paga?

Martina: Não. Ah, mas, assim, eu não cobro.

Hans: É. Eu, pra mim, eu considero. Agora minha mãe não considera. Para ela é doméstico. É mais do que obrigação minha ajudar ela.

Martina: É. Sim, é uma obrigação. Não é um trabalho, porque, olha aqui, ela trabalha pra me sustentar, me sustenta até hoje. Não trabalho, me dá o que eu quero, na hora que eu quero. Aí eu vou cobrar pra limpar a casa? Então, pra mim, não é um trabalho. É uma responsabilidade, sabe? É uma obrigação.

Em contraste, todos os jovens homens participantes da pesquisa dedicam-se exclusivamente às atividades diretamente relacionadas à geração de renda, o que lhes confere maior reconhecimento social e possibilidades de autonomia econômica. Essa situação mostra como o marcador de gênero atua desde cedo sobre a produção de desigualdades entre meninas e meninos na reprodução de suas vidas no campo.

Por fim, evidencia-se que as desigualdades sociais e econômicas entre os jovens participantes da pesquisa também se fundamentam na diferença racial. Jovens pretos e pardos como Joseph, Hans, Téó e Solange vivem e trabalham em propriedades rurais que não pertencem às suas famílias. Além disso, todos eles estão inseridos em contextos caracterizados pela precarização e desvalorização do trabalho, assim como pela imprevisibilidade e insegurança econômica evidenciadas principalmente pelas falas do jovem Téó. Vejamos:

Téó: Mas lá em casa varia [falando sobre a renda]. Tipo, quando não é época de seringueira chegou a ganhar mil real só. Mas tem época que nós tira quase cinco mil real.

[...]

Téó: Lá na seringueira é por porcentagem também. A porcentagem, tipo, varia em cada lugar. Tem lugar que recebe trinta, tem lugar que recebe quarenta. Lá onde nós mora é cinquenta. Meio a meio. Mas, tipo, o tanto que você trabalha é o tanto que você vai receber.

[...]

Téó: A maior dificuldade é, tipo, na fase do ano, porque tem fase do ano que não dá muita coisa. Chega um momento que nós tem que parar. [...] E, tipo, tem momento que ela dá mais, tem momento que ela dá menos. Tem momento que ela cai as folha e tudo. Para ela brotar tem que parar de sangrar senão não brota em cima. [...]

Téó: E outro problema que tem também é quando chove.

Eu: Quando chove?

Téó: Nós não trabalha por causa que molha a seringueira.

Eu: Aí não produz?

Téó: Não, porque não cai no lugar certo [o leite da seringueira] por causa da água. A água molha tudo.

Eu: Então, nessa época de final de ano...

Téó: É. Tipo, hoje... Hoje mesmo nós não trabalhou porque choveu.

Eu: Isso impacta na renda?

Téó: Uhum.

Esse cenário revela a persistente desigualdade racial no acesso à terra, ao trabalho digno e à estabilidade econômica no campo.

Diante dessas evidências, a análise comparativa realizada fornece elementos fundamentais para compreender os processos de construção das identidades desses jovens, especialmente em sua relação com a cidade. Constata-se que, para além dos marcadores de idade e pertencimento territorial, suas experiências são profundamente atravessadas por

dimensões como classe, gênero e raça, que operam de forma articulada na produção de suas trajetórias.

Desse modo, a análise dos jovens participantes da pesquisa evidencia que suas identidades enquanto “jovens do sítio” são construídas a partir da intersecção entre diferentes marcadores sociais que influenciam tanto suas oportunidades quanto seus limites juvenis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para o final deste trabalho, após as análises e discussões dos achados nos capítulos anteriores, chega-se a algumas considerações finais acerca dos sentidos que os jovens do campo atribuem à juventude, ao campo e a si próprios quando se identificam como “jovens do sítio” no contexto de suas relações com a cidade. A primeira delas diz respeito à existência de uma concepção geral de juventude entre os meus interlocutores. Tal concepção geral reflete o pensamento sociocultural construído e compartilhado localmente no município, revelando valores, expectativas e representações que orientam o modo como a juventude é compreendida e vivida pelos jovens.

Nesse sentido, a partir das análises desenvolvidas ao longo do Capítulo 3, é possível compreender a juventude, a partir dos meus interlocutores, como uma condição social complexa, ambígua e constituída de tensões, desigualdades e processos de construção identitária. Percebe-se que ela é concebida como uma fase do ciclo da vida que, longe de ser homogênea ou linear, revela-se como um período marcado por múltiplas dimensões, tais como preparação, trabalho, experimentação, lazer, controle social e resistência.

De modo geral, os meus interlocutores definem a juventude como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, frequentemente compreendida como um período de preparação para o futuro. Essa concepção dialoga com a perspectiva estrutural-funcionalista discutida por Antonio Groppo (2017), pois valoriza a juventude mais pelo que ela deve vir a ser do que por aquilo que é no presente. Tal entendimento também dialoga com Maria Wendel Abramo (1994), ao evidenciar que, nas sociedades modernas, esse período se prolonga por causa das transformações sociais que expandiram o tempo de formação, especialmente a escolarização, para a inserção na vida adulta.

Entretanto, essa preparação não ocorre de forma tranquila. Pelo contrário, ela é vivida sob fortes pressões sociais e emocionais, principalmente no que diz respeito à necessidade de fazer “escolhas certas” e construir um futuro bem-sucedido. Sendo assim, dialogando com Ulrich Beck (2010), os jovens internalizam a responsabilidade por suas trajetórias, o que acarreta sentimentos de ansiedade, medo e até culpa antecipada diante da possibilidade de fracasso. Desse modo, a juventude também se caracteriza como um período de muitas incertezas e angústias.

Ao mesmo tempo, o trabalho surge como elemento central na experiência juvenil dos meus interlocutores. Tal constatação contradiz a ideia moderna de juventude como um período exclusivo de preparação para a vida adulta, esta sim marcada pelo trabalho. À vista disso, em

diálogo com Juarez Dayrell (2003) e José Machado Pais (1990, 2016), verifica-se que os marcadores tradicionais da transição da juventude para a vida adulta tornam-se fluidos, uma vez que, no contexto dos meus interlocutores, o trabalho surge precocemente em suas vidas não só como uma necessidade econômica, mas também como uma dimensão formadora. Sendo assim, mais do que uma obrigação econômica, ele é entendido pelos jovens como um espaço de aprendizado, por meio do qual adquirem valores como responsabilidade, disciplina, autonomia e maturidade.

No entanto, essa centralidade que o trabalho assume na vida dos meus interlocutores mostra-se por vezes ambígua. Ao mesmo tempo que é compreendido pelos jovens como espaço de aprendizado, o trabalho também aparece como fonte geradora de cansaço, que limita o tempo de lazer e contribui para uma imagem negativa da vida adulta, sendo esta frequentemente associada pelos jovens à rotina e ao excesso de trabalho.

Contudo, mesmo sob este olhar negativo do cansaço e da privação, a juventude também é entendida pelos meus interlocutores como “tempo de aproveitar a vida”, no qual o lazer, a sociabilidade e o prazer assumem papéis fundamentais. De acordo com José Machado Pais (1990), é nessas três dimensões que as culturas juvenis ganham visibilidade, permitindo tanto a expressão identitária juvenil quanto, segundo Juarez Dayrell (2003), a vivência do “presente vivido”. Mesmo assim, tais dimensões não excluem a responsabilidade dos jovens com o trabalho e o futuro, o que acarreta um período de negociação entre o presente e o futuro, a obrigação e o prazer.

Outro elemento central é o entendimento que os jovens apresentam da juventude como tempo de experimentação e de possibilidade para o erro. Em suma, os jovens reconhecem o período da juventude como um momento socialmente permitido para errar, explorar múltiplas identidades e vivenciar experiências diversas. No entanto, essa permissão social é limitada por fronteiras morais claras que distinguem erros toleráveis daqueles que podem comprometer o futuro, evidenciando a presença de uma vigilância social que, muitas vezes, aparece de forma internalizada pelos próprios jovens, assim como observado no Capítulo 3.

Levando-se isso em consideração, as falas dos jovens evidenciam uma distinção entre liberdade e independência. Tal distinção mostra que a juventude não é vivida como um tempo de plena liberdade, mas sim como um tempo de autonomia relativa à família e socialmente vigiada. No contexto dos meus interlocutores, a liberdade é associada à infância, marcada pela ausência de preocupações, enquanto a juventude é marcada pelo aumento de responsabilidades que restringem socialmente escolhas e possibilidades de vivências. De modo geral, a partir dos meus interlocutores, chega-se à conclusão de que a juventude é marcada por um ganho de

independência parcial e negociada em relação à família e não por liberdade, o que dialoga com Antonio Groppo (2017).

Além disso, os achados do Capítulo 3 ainda evidenciam que não existe uma única juventude, mas sim juventudes, no plural, atravessadas por desigualdades de classe, gênero e sexualidade. Em relação às desigualdades de classe, elas influenciam diretamente as possibilidades de escolha, acesso ao lazer e construção de projetos de vida, assim como apontam Ana Karina Brenner, Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2005) e assim como fica evidente nas falas dos jovens. Já as desigualdades de gênero surgem por meio de mecanismos de controle sobre os corpos e os comportamentos das jovens que, por sua vez, são tanto mais cobradas pela família quanto mais vigiadas e moralizadas socialmente (Scott, 1995; Bourdieu, 1995), assim como percebido nos relatos das jovens. Por fim, no que diz respeito à sexualidade, experiências que fogem à heteronormatividade, como a de Hans, revelam uma juventude marcada por conflitos, discriminação e violência, mas também uma juventude de resistências e afirmação identitária (Butler, 1993).

No tocante às fronteiras simbólicas entre infância, juventude e vida adulta, nota-se que elas não são definidas estritamente por critérios etários, mas também, e sobretudo, pelas transformações corporais, mudanças na mentalidade e, principalmente, pela incorporação de responsabilidades ao dia a dia. De modo geral, a entrada na juventude é marcada pela gradual perda do ato de brincar, pela intensificação das obrigações com relação à vida escolar e laboral e, também, pelo afastamento da família. Já a passagem da juventude para a vida adulta está ligada frequentemente à saída da casa dos pais, à autonomia financeira e à constituição de uma vida própria, que envolve o casamento.

À vista disso, a noção da juventude como fase liminar, desenvolvida por Arnold van Gennep (2011), e discutida por Victor Turner (1974), resume bem os achados do Capítulo 3, na medida que evidencia o caráter intermediário, ambíguo e instável da compreensão de juventude apresentada pelos meus interlocutores. Dialogando com tal noção, os jovens “vivem” entre posições sociais, misturando elementos socialmente reconhecidos próprios da infância e da vida adulta, o que gera por vezes sentimentos de confusão, conflito e negociação entre identidades e papéis sociais.

Dessa forma, a partir especialmente do Capítulo 3, conclui-se que a juventude, segundo os meus interlocutores, é um período de transição marcado por contradições, experiências desiguais e processos de construção identitária. Trata-se de um período que envolve controle e liberdade, dependência e autonomia, presente e futuro, reprodução e transformação social. À luz deste último ponto, por fim, compreende-se também que os jovens não são apenas sujeitos

moldados pela estrutura social em que estão inseridos, mas também agentes produtores dessa mesma estrutura, interpretando, questionando e ressignificando o que é ser jovem.

Já no Capítulo 4 as análises das experiências dos meus interlocutores permitem compreender, primeiramente, que o lugar onde moram, o sítio, não se resume a uma categoria espacial, sendo também um território de vida, tal como defendido por Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2009). Assim como para Wanderley (2009), o sítio trata-se de um espaço físico, social e simbólico, onde se produzem modos específicos de existência, pertencimento e interpretação do mundo. Sendo assim, quando os jovens mobilizam o termo “sítio” para se identificarem, eles não o usam para designar somente o espaço onde moram, mas também para afirmar o lugar de onde vivem, significam e compreendem o mundo. Lugar este que se constitui relacionalmente com a cidade, evidenciando hierarquias, distinções e identidades situadas, assim como visto ao longo do Capítulo 4.

De modo geral, viu-se que a vida cotidiana dos meus interlocutores, enquanto jovens do sítio, se organiza em torno dos âmbitos do trabalho, da família, da escola e do lazer. Dialogando com Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1985) sobre a construção social da realidade, a vida cotidiana dos jovens é construída a partir da articulação entre objetividade e subjetividade. Em relação à objetividade, esta constitui-se das longas jornadas de trabalho, dos deslocamentos até a cidade e das várias responsabilidades, enquanto a subjetividade refere-se à produção de sentidos às experiências que fundamentam a construção de si, de suas identidades, enquanto “jovens do sítio”. Dessa maneira, o cotidiano dos meus interlocutores não se resume à repetição de práticas, mas constitui um espaço de construção identitária.

No processo de construção de si, o trabalho aparece como elemento central e estruturante das experiências juvenis dos meus interlocutores. Segundo Nilson Weisheimer (2007), o trabalho surge como um espaço fundamental de socialização dos jovens camponeses, no qual lhes são transmitidos saberes, valores e papéis sociais. Nesse sentido, a inserção precoce dos meus interlocutores nas atividades laborais contribui para a construção de uma identidade marcada pela responsabilidade, disciplina e autonomia, que alimenta neles uma autopercepção de “jovens-adultos”. Frequentemente essa autopercepção aparece como elemento central que os distingue dos jovens citadinos.

No entanto, o papel central do trabalho na vida dos jovens carrega uma ambiguidade. Embora seja valorizado como fonte de aprendizado, maturidade e diferenciação positiva em relação aos jovens da cidade, o trabalho no campo também é percebido pelos jovens como pesado, limitador e pouco diversificado, principalmente por causa da ausência ou irregularidade de remuneração e, também, porque não oferece experiências de trabalho relevantes para mundo

atual. Tal ambiguidade do trabalho evidencia que a autopercepção de uma maturidade precoce não elimina o fato de que os meus interlocutores vivenciam experiências juvenis caracterizadas por tensões.

Essa ambiguidade se intensifica quando se nota o profundo desencontro entre a lógica do trabalho camponês, baseada na reciprocidade (Weisheimer, 2007), e as novas demandas juvenis. À luz das discussões de Edgard Malagodi e Roberto Marques (2007), verifica-se a emergência de um “novo jovem do sítio”, inserido em uma cultura juvenil mais ampla e globalizada, atravessada por padrões de consumo e sociabilidade que exigem dos jovens ter uma renda. Tal necessidade frequentemente entra em confronto com as formas tradicionais de organização do trabalho e da vida familiar no campo, gerando muitas vezes conflitos intergeracionais entre pais e filhos(as), avós e netos(as).

A família também aparece como elemento central na vida e nas experiências dos meus interlocutores. Nota-se que a família assume uma dupla natureza no cotidiano dos jovens, aparecendo tanto como uma unidade afetiva quanto como uma unidade produtiva, assim como também apontado por Maria Nazareth Baudel Wanderley (2007) sobre os jovens camponeses do agreste piauiense. Nesse sentido, observa-se que a participação precoce dos jovens no trabalho familiar reforça vínculos de afeto, pertencimento, responsabilidade e compromisso coletivo, contudo, ao mesmo tempo, evidencia desigualdades e hierarquias na divisão do trabalho, principalmente entre homens e mulheres (Bourdieu, 1995). Desse modo, a família, assim como o trabalho, aparece como um espaço ambíguo, pois ao mesmo tempo que é um espaço de proteção e afeto, também é um espaço de relações hierárquicas e de conflito.

A família também aparece como um espaço fundamental de sociabilidade e transmissão cultural. Dialogando com George Simmel (1950), a convivência familiar cotidiana produz vínculos e sentidos que vão além de finalidades utilitárias de proteção, tornando-se um espaço privilegiado de sociabilidade e transmissão cultural. Nesse sentido, a família aparece como espaço de convivência e transmissão de saberes tradicionais, tais como práticas medicinais, simpatias e conhecimentos sobre cultivo, que podem ser interpretados, a partir de Mary Douglas (1991), como sistemas simbólicos que ordenam o mundo dos meus interlocutores e, conseqüentemente, as suas experiências e a produção de sentidos de si.

Entretanto, quando adentram o espaço escolar, os meus interlocutores se deparam com um cenário de não reconhecimento e desvalorização dos seus modos de viver e saber. A escola, que é organizada a partir de uma lógica urbano-centrada, tende a não reconhecer as especificidades da vida cotidiana desses jovens nem a valorizar os saberes que trazem consigo. Tal situação mostra uma educação ainda marcada pela transmissão de conteúdos

descontextualizados (Freire, 1987) e pela reprodução de hierarquias entre os saberes urbano-científicos, denominados de conhecimento, e os saberes do campo (Bourdieu, Passeron, 1992), que tendem à valorizar os primeiros em detrimento da desvalorização dos segundos.

A essa desvalorização dos saberes do campo, somam-se processos de estigmatização (Goffman, 2008) que associam os jovens do sítio a imagens e sentidos depreciativos como “caipira” e “bicho do mato”. No entanto, tais estigmas, assim como visto no Capítulo 4, não são passivamente aceitos pelos jovens, mas também questionados e ressignificados (Butler, 1993) pelos próprios jovens, transformando-se em marcadores positivos de suas identidades enquanto jovens do sítio.

No que diz respeito ao lazer dos meus interlocutores, as análises evidenciam que, diferentemente da lógica urbano-industrial, não existe uma separação estrita entre tempo de trabalho e tempo de lazer. Nesse sentido, no contexto camponês, o tempo assume um caráter menos estratificado e mais fluido, permitindo, por exemplo, que o tempo do trabalho também seja o tempo da sociabilidade, do prazer e da diversão. Além disso, o lazer aparece de forma pouco associada ao consumo, sendo frequentemente vinculado à família, à natureza e ao território.

As análises também mostram que o sítio é construído simbolicamente pelos meus interlocutores como um espaço de paz, liberdade e autenticidade em oposição à cidade. No entanto, ao mesmo tempo que o sítio é construído como espaço de liberdade, também é visto e sentido pelos meus interlocutores como um espaço de isolamento social e de limitações à sociabilidade juvenil, o que demonstra o seu caráter ambíguo na atualidade. Essa ambiguidade se intensifica quando se coloca em evidência as desigualdades e os processos de marginalização que atravessam as trajetórias dos jovens. Por exemplo, a distinção entre proprietários e não proprietários evidencia a importância do acesso à terra como fator fundamental ligado às oportunidades, ao passo que a divisão sexual do trabalho e as questões raciais evidenciam múltiplas formas de desigualdade entre os meus interlocutores. Ademais, a precariedade das estradas e a limitada atuação do poder público evidencia um processo de marginalização desses jovens e seu território em relação à cidade e os seus sujeitos.

Por fim, e em suma, as análises do Capítulo 4 evidenciam que a juventude no campo deve ser vista como uma condição específica, situada e atravessada por múltiplas determinações, tais como classe, gênero, raça e sexualidade. Além disso, “ser jovem do sítio” significa viver uma juventude marcada por contradições e ambiguidades, como paz e isolamento, maturidade e restrição. Contudo, essa mesma condição ambígua surge como um

espaço de negociação constante entre permanências e transformações dos modos de ser e viver camponeses.

Finalmente, é nessa constante negociação, marcada por agência, reflexividade e articulação entre o mundo camponês e os valores urbanos, que os meus interlocutores forjam os sentidos de si enquanto jovens do sítio. Dessa forma, os achados e análises deste trabalho sobre os jovens do sítio no município de Macaúbal-SP permitem reafirmar a ideia de Maria Nazareth Baudel Wanderley (2009) do sítio como um espaço vivo e dinâmico onde as pessoas vivem e de onde se relacionam, enxergam e se enxergam com o mundo de formas diversas e próprias. Diante disso, surgem como sujeitos com o direito a ter direitos que respeitem suas especificidades e atendam seus interesses, especialmente das juventudes camponesas.

E, agora, assim como comecei com Clarice, termino com a Lispector lançando-me à pergunta que mais me toca a existência: “E se eu fosse eu?” (Lispector, s/p, 1999) Bem, entre as possibilidades do que estou sendo, eu me lançaria de cabeça na vastidão dessas veredas e me (re)descobriria. Deixo aqui, então, um “até logo” de um encontro ao acaso neste caminho que nos leva ao sentido do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Maria Wendel. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMO, Maria Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Maria Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2009/06/Retratos-da-juventude-brasileira.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2026.
- ABRAMO, Maria Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5-6, 1997. Disponível em: <[Rev. Bras. Educ. - número05-06](#)>. Acesso em: janeiro de 2026.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: 90 Graus Editora, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis - RJ: Vozes, 1985.
- BITTENCOURT, João Batista de Menezes, PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Juventude e Antropologia: uma relação controversa**. *Revista Mundaú*, 2021, n. 10, p. 12-19. Disponível em: <(PDF) [Juventude e Antropologia: uma relação controversa](#)>. Acesso em: abril de 2026.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: abril de 2026.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Educação & Realidade*. 20(2):133-184 jun./jul. 1995.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco

Alves Editora, 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_um_a_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BORDIEU_Pierre_PASSERON>. Acesso em: janeiro de 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso: dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.178, de 23 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Juventude e Sucessão Rural e o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural e altera a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e a Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 jul. 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115178.htm>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASÍLIA. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2026.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Maria Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2009/06/Retratos-da-juventude-brasileira.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2026.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter, on the discursive limits of “sex”**. Great Britain: Routledge, 1993. Disponível em: <https://monoskop.org/images/d/df/Butler_Judith_Bodies_That_Matter_On_the_Discursive_Limits_of_Sex_1993.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/juventude-rural-em-perspectiva.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em: <http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

COSTA, Ana Flávia de Sales; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Juventudes rurais no Brasil: um estado da arte (2006-2016)**. Curitiba: CRV, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001). Disponível em: <<https://docsbarraespartana.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>> Acesso em: janeiro de 2026.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: janeiro de 2026.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu**. Tradução de Sônia Pereira da Silva. Lisboa: Edições 70, 1991. Disponível em: <[Pureza e Perigo \(Mary Douglas\) | PDF](#)>. Acesso em: janeiro de 2026.

ERIKSON, Erik H. **Identity: youth and crisis**. New York: W. W. Norton & Company, 1994. Disponível em: <https://www.academia.edu/144823344/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis>. Acesso em: abril de 2026.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Tradução de Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/37334634/Evans_Pritchard_E_E_Bruxaria_or%C3%A1culos_e_magia_entre_os_Azande>. Acesso em: janeiro de 2026.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/540384063/EZPELETA-Justa-ROCKWELL-Elsie-Pesquisa-participante>>. Acesso em: abril de 2026.

FAVRET-SAADA, Jeane. **Ser afetado**. Tradução de Paula Siqueira. Revisão de Tânia Stolze Lima. *Cadernos de Campo*, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50263/54376/62159>>. Acesso em: setembro de 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Produção: Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo**. Luziânia, GO, 1998. Disponível em: <[Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998: texto base: 1998](#)>. Acesso em: dezembro de 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <[*MOLINA educacao do campo e pesquisa - questes para reflexo.pdf](#)>. Acesso em: dezembro de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: janeiro de 2026.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 10, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005>. Acesso em: abril de 2026.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, fravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc**. Tradução de Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. - 3ª. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed., [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. *Paidéia*, 2003, 12(24), 149-161. Disponível em: <[SciELO Brasil - Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos](#)>. Acesso em: dezembro de 2025.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/28-GROPPO-Introducao-a-sociologia-da-juventude.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral & Maria Stela Gonçalves. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>>. Acesso em: abril de 2026.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1378>>. Acesso em: abril de 2026.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714>>. Acesso em: abril de 2026.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/qdownload/tim-ingold-estar-vivo-5-pdf-free.html>>. Acesso em: fevereiro de 2026.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. Disponível em: <https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Alevistrauss-1975-antropologia/LeviStrauss_1975_AntropologiaEstrutural.pdf>. Acessado em: janeiro de 2026.

LISPECTOR, Clarice. Se eu fosse eu. *In: A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em: <<https://nessageografia.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/a-descoberta-do-mundo-clarice-lispector.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Israel Ferreira. **Des-encobrimdo a América Latina: o re-existir e o in-surgir de Abya Yala – Educação do Campo, decolonialidade e pedagogias de resistência no Brasil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5381>>. Acesso em: 17 de junho de 2025.

MALAGODI, Edgard; MARQUES, Roberto. Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social de jovens em assentamentos rurais. *In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/juventude-rural-em-perspectiva.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In: FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). Karl Mannheim: sociologia*. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. Disponível em: <<https://www.professorrenato.com/wp-content/uploads/2022/05/LIVRO-Mannheim.-Colecao-Grandes-Cientistas-Sociais.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Maria Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: abril de 2026.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria; LOPONTE, Luciana Neves et al (Org.). **Juventudes, trabalho e educação**. 1 ed. PortoAlegre: CirKula, 2022, p. 27-48. Disponível em: <https://www.ojpucrs.org.br/_files/pasta/15/6745cebc452b0.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, José de Souza. **O futuro da Sociologia Rural e a sua contribuição para a qualidade de vida rural**. Estudos Avançados 15 (43), 2001. Disponível em: <[SciELO Brasil - O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural](#)>. Acessado em: dezembro de 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2026.

MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization (1928)**. Harmondsworth: Penguin Books, 1981. Disponível em: <https://www.hks.re/wiki/_media/000003:comingofageinsamoa-mead.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

MUNICÍPIO DE MACAUBAL. **Lei Municipal nº 07/1994**. Institui o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural. Macauba, SP, 1994. Disponível em: <<https://macaubal.sp.gov.br/publicos/561df1df8d4b4cb60284543e0c3fe664.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

MUNICÍPIO DE MACAUBAL. **Lei Municipal nº 54/1994**. Dispõe sobre o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Macauba, SP, 1994. Disponível em: <<https://macaubal.sp.gov.br/publicos/415e47f7bbe7f903cb49a05d0532359c.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

MUNICÍPIO DE MACAUBAL. **Lei Municipal nº 405/2021**. Institui o Conselho Municipal da Juventude. Macauba, SP, 2021. Disponível em: <<https://macaubal.sp.gov.br/publicos/1a549b88b7306854465080f1d6ab5069.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

NARDOQUE, Sedeval. **Apropriação capitalista da terra e a desconcentração fundiária em Jales – SP**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 39, nº 1, 1996. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41616179?seq=1>>. Acesso em: abril de 2025.

ORTNER, Sherry B. **Subjetividade e crítica cultural**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/pjZf86ZNtHzDmh4QJtXNDGz/?lang=pt>>. Acesso em maio de 2025.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990, p. 139-165. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595>>. Acesso em: dezembro de 2025.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. 4. ed. Lisboa: Edições Machado, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331346485_Ganchos_tachos_e_biscates_4_edicao. Acesso em: janeiro de 2026.

PAIS, José Machado. **Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica**. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. 108-109, p. 591-644, 1990. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41379>>. Acesso em: janeiro de 2026.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9589/1/arquivo635_1.pdf>. Acesso em setembro de 2024.

ROSAS, Eduardo Nunes Leite. Do campo para a cidade: saindo para ficar. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/juventude-rural-em-perspectiva.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em janeiro de 2026.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Educação & Realidade*. 20(2):71-99 jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>>. Acesso em: janeiro de 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SIMMEL, Georg. **The sociology of Georg Simmel**. Tradução, edição e introdução de Kurt H. Wolff. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1950. Disponível em: <<https://cdnc.heyzone.com/flip-book/pdf/e5cc1de0874e0ba6f2223a3da16745df2f37b003.pdf>>. Acesso em: abril de 2026.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Tradução de Iracema Dulley, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **Juventude rural: uma categoria social em construção**. SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2005. Disponível em: <<https://sbsociologia.com.br/congressos/anais-de-congressos/>>. Acesso em: abril de 2026.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974. Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/98/Turner_Victor_O_processo_ritual_Estrutura_e_antiestrutura.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/juventude-rural-em-perspectiva.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232612>>. Acesso em abril de 2025.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-estudos-1/14-juventudes-rurais-mapa-de-estudos-recentes.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

WEISHEIMER, Nilson. Socialização e projetos de jovens agricultores familiares. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-outras-publicacoes-1/juventude-rural-em-perspectiva.pdf>>. Acesso em maio de 2025.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A - Questionário Aplicado 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Questionário 1

1 – Qual o seu nome completo?

R.: _____

2 – Qual a sua idade?

R.: _____

3 – Em que ano/série você estuda?

R.: _____

4 – Com que gênero você se identifica?

() feminino () masculino () transgênero () não-binário () outro

5 – Como você se declara?

() preto(a) () pardo(a) () branco(a) () indígena () amarelo(a) () outro

6 – Qual a sua orientação sexual?

() heterossexual () homossexual () bissexual () assexual () panssexual () outro

7 – Qual o seu estado civil?

() solteiro(a) () casado(a) () amasiado(a) () outro

8 – Você tem filhos(as)?

() sim () não

9 – Qual a renda mensal da minha família?

() menos de R\$ 1.412,00 mensais

() entre R\$ 1.412,00 e R\$ 2.824,00 mensais

() entre R\$ 2.824,00 e R\$ 4.236,00 mensais

() entre R\$ 4.236,00 e R\$ 5.648,00 mensais

() mais de R\$ 7.060,00 mensais





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia



Universidade
Federal
da Grande
Dourados



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

10 – Qual a situação da propriedade onde você mora?

() própria () cedida () arrendada () do patrão () outro

11 – Onde você mora tem energia elétrica e água encanada?

() sim () não

12 – Onde você mora tem acesso à internet?

() sim () não

13 – Você tem celular próprio?

() sim () não

14 – Sua família possui veículo próprio para vir à cidade?

() sim () não

15 – Você e sua família trabalham na propriedade onde moram?

() sim () não

16 – Se sim, você e sua família trabalha com o que?

R.: _____

17 – Você e sua família sempre moraram em Macauba?

() sim () não

18 – Você e sua família sempre moraram na área rural?

() sim () não

19 – Você já participou de algum programa promovido por órgãos públicos (Casa da Agricultura, CRAS etc.) ou Sindicato Rural voltado para a população rural de Macauba?

() sim () não

20 – Se sim, qual(is) e quando?

R.: _____

