

Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações

Maria Zenaide Alves^{I,II}
Juarez Tarcísio Dayrell^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/286435911>

Resumo

Apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica que analisou a condição juvenil e os projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio, moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares, Minas Gerais. O objetivo é discutir alguns aspectos dos processos de escolarização desses jovens. A análise fundamenta-se em estudos contemporâneos da sociologia da juventude e da educação. Constatou-se que ter acesso ao ensino médio foi um grande feito para essa geração, com histórico familiar de baixa escolaridade; no entanto, o sonho de ir além esbarra em frustrações como condições precárias de estudos; falta de sentido do currículo, desarticulado da realidade em que os alunos vivem; e falta de identidade desse nível de ensino.

Palavras-chave: juventude rural; escolarização; ensino médio.

^I Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil. *E-mail*: <zenpiaui@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3830-3819>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <juareztd@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-7080-5662>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Rural youth and schooling in Governador Valadares-MG: dreams and frustrations

This paper presents some results of an ethnographic study that analyzed the youth situation and life projects of a group of high school students. The purpose is to discuss some aspects of the educational process of these students, which live in a rural municipality of the micro region of Governador Valadares, Minas Gerais state. The analysis is based on contemporary studies of youth sociology and education. The research evidenced that reaching high school was a great achievement for this generation, with a family history of low educational level. However, the dream to go beyond come across frustrations such as poor learning conditions in rural areas, meaninglessness of the curriculum, which is inconsistent with the reality in which they live, and lack of identity of the high school.

Keywords: rural youth; education; high school.

Introdução

Desinteresse. Descaso. Desrespeito. Desmotivação. Apatia. Distanciamento... Esses são alguns dos termos que vêm sendo utilizados para definir os modos contemporâneos que marcam a relação dos jovens com a escola. Muitas vezes, esses termos são empregados sem qualquer problematização a respeito das causas que levam a essa oposição dos jovens à cultura escolar, que Henry Giroux (*apud* Leite; André, 1986) chamaria de comportamento de resistência. Ademais, pouco se tem problematizado a relação da juventude com a escola em diferentes contextos educacionais e territoriais, o que nos obriga a questionar as generalizações e a relativizar as análises, por exemplo, quando se trata da relação dos jovens do meio rural (ou de pequenas cidades do interior do País) com a escola, situação ainda pouco estudada. Quem são esses jovens que vivem fora dos grandes centros? Como se relacionam com a escola? Que dificuldades enfrentam no processo de escolarização? Que fatores influenciam suas expectativas de longevidade escolar?

De acordo com Spósito (2009), entre as ausências percebidas nos focos das pesquisas sobre a juventude brasileira neste início de século estão os jovens que vivem fora dos grandes centros urbanos. O livro *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social* (1999-2006), coordenado por Spósito (2009), revelou que as produções acadêmicas nos programas de pós-graduação sobre a juventude brasileira tratam, em sua maioria, da juventude urbana/metropolitana, constando que apenas 4% se ocupam dos jovens do meio rural ou de pequenos municípios do interior do País e 0,5%, dos jovens indígenas. Nesse sentido, este artigo apresenta resultados da investigação que teve

o intento de contribuir com a superação dessa lacuna, discutindo alguns aspectos do processo de escolarização de um grupo de jovens estudantes do ensino médio moradores de um município rural da microrregião mineira de Governador Valadares, território marcado pelo fenômeno denominado por Schiller, Basch e Blanc (1994) de transnacionalismo.

O estudo foi conduzido por meio de uma etnografia, utilizando como principais instrumentos de coleta de dados a observação participante, com presença dos pesquisadores em campo durante oito meses consecutivos, questionários e entrevistas (em grupo e individuais). Dada a complexidade de uma pesquisa etnográfica realizada no contexto de um município, embora pequeno, não é possível afirmar que conseguimos abarcar toda a juventude local, que, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), representava, naquele ano, quase um terço da população do município.

Também seria desonesto não reconhecer a importância de outros moradores dessa comunidade, além dos jovens, que nos ajudaram direta ou indiretamente a desvelar os meandros dessa juventude. Nesse sentido, é possível afirmar que os informantes desta investigação não são apenas os jovens: diversas vozes contribuíram para a análise da juventude nesse contexto. Por questões éticas, tais vozes não são identificadas, mas estão presentes nas notas do caderno de campo. Assim, definimos pelo menos quatro níveis de informantes, de acordo com o contato estabelecido durante a pesquisa de campo.

Em um nível mais amplo, estão os que chamamos de informantes gerais, ou seja, todos os habitantes do município com os quais tivemos contato. Em outro nível, estão os jovens estudantes matriculados no ensino médio nos anos letivos de 2010 e 2011, que constituíram a amostra inicial de informantes secundários. A esse grupo foi aplicado um questionário socioeconômico com o objetivo de traçar um perfil e, ao mesmo tempo, indagar sobre a disponibilidade em colaborar com a pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência do Conselho de Ética, foi assinado por esse grupo, tanto pelos maiores de idade como pelos menores e seus pais.

Com um nível de contribuição maior estão os jovens que, entre os primeiros, concordaram em seguir participando da pesquisa, constituindo o grupo de informantes primários. As informações por eles fornecidas, em conversas informais na escola ou durante as observações em diversas situações da vida cotidiana, são mencionadas e identificadas na pesquisa, tendo suas identidades preservadas.

Desse último grupo, surgiram aqueles que contribuíram de forma mais direta, pontual e cotidiana com esta investigação, compondo o estrato a que chamamos de consultores. Esse grupo se originou de forma espontânea. Alguns se identificaram com os pesquisadores logo nos primeiros dias na escola e se aproximaram, oferecendo-se para participar da pesquisa; outros conhecemos fora da escola, por meio da família que nos acolheu na cidade, e se mostraram interessados em colaborar; outros ainda foram aproximando-se aos poucos, espreitando sobre os objetivos da pesquisa, questionando-nos sobre o que exatamente queríamos deles, e acabaram

tornando-se consultores de grande importância. Boa parte da inserção nos diferentes contextos na cidade ocorreu por intermédio de alguém desse grupo.

Além de longas conversas informais acerca dos mais diferentes assuntos, em momentos e contextos distintos, esses jovens também participaram das entrevistas coletivas e alguns concederam entrevistas individuais quando foi necessário o aprofundamento de um tema. Os consultores nos inseriram em suas famílias, hospedaram-nos em suas casas quando necessário, orientaram-nos sobre elementos importantes da cultura local, introduziram-nos de modo efetivo à vida da comunidade e às suas próprias vivências. Por vezes, tornaram-nos confidentes de questões que lhes afetavam subjetivamente, fazendo-nos compreender que éramos parte daquela comunidade e das suas vidas em alguma medida, consequência da pesquisa etnográfica à qual alerta William Foot Whyte (2005, p. 283): “a vida pessoal estará inextricavelmente associada à pesquisa” – a vida pessoal tanto dos pesquisados como dos pesquisadores, completamos.

O *locus* da pesquisa foi o município de São Geraldo da Piedade (SGP), formado pela sede e por 13 distritos rurais, que ocupa uma área de 153 km² e tem, de acordo com o Censo de 2010, uma população de 4.389 habitantes, dos quais 1.054 vivem na sede e 3.335 no meio rural. Localiza-se a cerca de 70 km de Governador Valadares, com metade do acesso feito por uma estrada de terra. O contato inicial com os jovens ocorreu na única escola a ofertar o ensino médio, localizada na sede, mas que atende, em sua maioria, moradores da zona rural (79% dos estudantes). Alguns professores também são residentes da zona rural e outros são de cidades vizinhas, que se dividem no trabalho em duas ou três escolas em diferentes municípios, em dois ou três turnos, e cortam a região pilotando suas motos, principal meio de transporte local.

Os jovens de quem falamos

A categoria utilizada para identificar os sujeitos desta investigação foi juventude e o fizemos, de antemão, de forma arbitrária, para cumprir as exigências do rigor metodológico. Ao chegar a campo, indagamos se eles também se identificavam como jovens e o que isso significava para eles. “Ser jovem é... não dá pra explicar. A gente não explica o que é ser jovem, o que é ser velho e o que é ser criança. A gente só vive, convive, e pra mim é isso” (Bárbara, 16 anos).

As respostas variavam, mas, de um modo geral, evidenciavam a dificuldade em definir a juventude, corroborando a ideia de que “é difícil precisar quantas e quais são as fases da vida e quais são os processos que as caracterizam” (Camarano; Mello; Kanso, 2006, p. 35). O fato é que os jovens, embora tivessem dificuldade em explicar o que é ser jovem, arriscavam apontar atribuições de quem não é mais criança, como “ter responsabilidade pelos seus atos”, “poder fazer escolhas”, “ter consciência do que está fazendo”, “poder se divertir”. Os diferentes significados para

o termo levaram-nos a perceber aspectos do que Pais (1990) identificou como os “paradoxos da juventude”, que dizem respeito tanto aos diferentes sentidos que a sociedade concede à juventude como àqueles atribuídos pelos próprios jovens, alguns até contrários aos que lhes são conferidos. Assim, é importante destacar que trabalhamos com uma noção de juventude marcada pela diversidade, por vários modos de ser jovem, evidenciadas no próprio contexto de um pequeno município rural, como esse pesquisado.

A juventude é aqui definida considerando-se não apenas o critério etário, mas também os inúmeros aspectos, materiais e simbólicos, que evidenciam as regularidades e as singularidades desse grupo social na contemporaneidade. No caso analisado, a categoria condição juvenil foi escolhida, e o ponto que imprime certa singularidade aos jovens pesquisados em relação a outros grupos de jovens contemporâneos é o fato de viverem em um município rural marcado pela cultura da migração (Massey, *et al.*, 1993). Esse histórico das migrações fez com que alguns desses jovens vivessem boa parte das suas vidas longe dos pais (um ou ambos) ou de membros importantes da família.

Por fim, os sujeitos investigados são identificados aqui como jovens rurais, categoria de difícil delimitação. Haja vista a própria imprecisão de rural, hoje, a categoria juventude rural pode parecer fluida, imprecisa (Carneiro, 2005, p. 244). Os próprios jovens se reconheciam como tal, seja por vergonha de ser “da roça”, seja por não terem claro o que é ser rural, talvez até para nos lembrar de que, como defende Carneiro (2005, p. 247), é difícil apresentarmos “um tipo ideal do jovem rural hoje”. O que podemos dizer é que não estamos falando de jovens assentados, nem de pequenos agricultores, nem de trabalhadores rurais, categorias que muitos estudos utilizam. Estamos falando de jovens moradores de um município rural.

O município onde a pesquisa foi desenvolvida é caracterizado como rural com base no referencial teórico-conceitual de José Eli da Veiga (2003): cidades muito pequenas, com baixa densidade demográfica e baixo índice de pressão antrópica. Os jovens não participam de movimentos sociais. Uns são pequenos agricultores, outros desenvolvem atividades remuneradas diversas e alguns se dedicam a ajudar na propriedade rural da família e, as meninas, nas tarefas domésticas. Nenhum deles se dedicava apenas aos estudos à época da pesquisa.

Além dos critérios técnicos utilizados na definição de município rural, os modos de vida nessa cidade são, majoritariamente, identificados como rurais (Sorokin; Zimmerman; Galpin, 1981). Em que pesem as peculiaridades já mencionadas, influência das migrações que, em alguma medida, têm provocado mudanças nesses modos de vida, a essência das relações sociais, as ocupações, os valores e crenças, a divisão do trabalho, a estratificação social, os tipos de moradia e as relações de vizinhança são aspectos que fazem com que a comunidade, por vezes, mais se assemelhe a uma grande família do que a uma cidade. Uma jovem resume bem a diferença entre viver no campo e na cidade:

Cidade pequena parece que todo mundo é pai e mãe da gente, né? Tá todo mundo ali, em cima, e, tipo assim, qualquer coisa que você faz você já é o alvo das atenções, né? [...] Porque as pessoas não te conhecem e não têm uma ideia formada sobre você. Porque só porque você mora em São Geraldo todo mundo tem uma ideia formada sobre a gente. As vezes até antes de eu nascer já tinham uma ideia: "Ah, é filha do fulano", já tinham uma ideia que eu tinha que ser... daquele estilo de vida, entendeu? Então, aqui [em Governador Valadares] não. Aqui eu não sou filha do fulano, entendeu? (Victória, 16 anos. Entrevista. Governador Valadares, Minas Gerais. 08 de abril de 2011).

Os jovens e a escola

A escola onde estudavam os jovens desta investigação foi fundada em 1960 e oferecia apenas o ensino fundamental até 1995, quando passou a ofertar o ensino de segundo grau na modalidade magistério. Funciona em um prédio bem conservado, com boas instalações e mobiliário novo. Conta com dez salas de aulas, uma biblioteca e uma sala de informática equipada com 17 computadores com acesso à internet, dos quais apenas 13 estavam em perfeito estado de funcionamento. Para práticas de esportes, possui uma pequena quadra coberta (de mais ou menos 50 m²) e um pátio coberto um pouco maior, com um palco ao fundo. Apesar da boa estrutura física, a escola apresentava carência de professores. Alguns eram designados, outros efetivados e apenas três do quadro efetivo, o que criava nos docentes certo sentimento de instabilidade e, nos discentes, uma sensação de descaso, pois não entendiam, por exemplo, por que não tinham professor de Sociologia, disciplina que julgavam muito importante. Sendo a única escola de ensino médio do município, era frequentada por todos os que desejassem cursar esse nível, moradores da sede e da zona rural. No ano letivo em que iniciamos a pesquisa, 2010, estavam matriculados 306 estudantes no ensino médio.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a dificuldade pode ser o melhor descritor da vida escolar da maioria desses jovens. Dificuldade de acesso, de permanência, de convivência na escola e com a cultura escolar, de conciliação entre a vida familiar, o trabalho e a vida escolar. Para aqueles que moravam na zona rural, o acesso à escola era o principal desafio.

A dificuldade é demais. Sair de madrugada e voltar tarde. Igual os meninos do Bate-Bate, eles acorda três horas. Sai de lá três e quarenta. Chega aqui [na comunidade do Vinhático] quatro e meia, quatro e cinquenta. Pega o ônibus cinco horas e vai lá pro São Geraldo. Sai de lá onze e meia e chega na casa deles duas e meia, três horas da tarde. (Moradora da cidade. Anotações do Caderno de Campo - São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 03/11/10)

O ônibus escolar municipal era o meio de acesso mais utilizado pela maioria dos estudantes (72,3%). Em alguns casos, eles e suas famílias ainda precisavam providenciar o transporte de sua casa até alguma parte do percurso, de moto, bicicleta ou mesmo a pé, já que a saída dos ônibus acontecia em algumas comunidades rurais, com paradas apenas em pontos

na estrada de outras. Em perguntas fechadas no questionário inicial, a maioria dos respondentes afirmou que levava de uma a duas horas no trajeto de casa até a escola, mas havia casos de jovens que gastavam mais de duas horas, como evidencia o depoimento anterior. Esses longos percursos obrigavam alguns estudantes a dedicarem oito horas diárias à escolarização, contabilizando tempo de percurso e permanência na escola, inviabilizando-lhes dedicarem-se a alguma atividade produtiva ou mesmo aos estudos fora do tempo escolar ou ajudarem os pais em casa.

Outro elemento que dificultava o acesso, no caso dos que moravam fora da sede, era o comprometimento da mobilidade no período das chuvas. Mesmo de moto, transporte mais comum na região, o tráfego era impossível, se esta não fosse adequada, com potência e pneus apropriados para pilotar na lama. Quando o questionário foi aplicado, no final de outubro de 2010, dos 306 matriculados no ensino médio, apenas 195 estavam frequentes. Esse quadro de baixa frequência nos meses finais do ano letivo se repetia todos os anos, segundo a direção da escola.

Além da dificuldade de acesso, a permanência na escola também era outra questão a ser enfrentada, nesse caso, por todos, moradores da roça ou da sede. Tal dificuldade parecia se acirrar à medida que os sujeitos iam progredindo nos estudos, de acordo com relatos de pais e professores e com outras evidências empíricas. No ano da aplicação dos questionários, a escola tinha quatro turmas de 1º ano, três de 2º e duas de 3º, sendo as de 3º ano as menores.

Pais e professores diziam não entender por que, à medida que iam crescendo, os jovens iam desinteressando-se pela escola. Levantamos a hipótese de que tal fenômeno tem relação com a falta de identidade que caracteriza esse nível de ensino. Em inúmeras ocasiões, durante a pesquisa de campo, os jovens se queixaram de que não sabiam o que estavam fazendo ainda na escola, não viam sentido no que estavam aprendendo e ficavam em dúvida se queriam continuar na escola ou sair para tentar arranjar um trabalho. Nesses casos, a opção de permanecer nela parecia pesar mais em virtude de certa "visão redentora" da escola como o caminho para uma vida melhor. Além disso, para alguns, a escola era uma alternativa ao trabalho pesado da roça e à falta de espaços de lazer e sociabilidade na cidade ou mesmo a possibilidade de satisfazer o desejo de estar com os colegas e ter um espaço que fosse deles, embora muitas vezes precisassem dar a esse espaço outros sentidos, como nos disse um jovem:

Na escola, eu gosto de tudo, menos de estudar. Eu gosto de ir, bagunçar, ficar no meio da galera, conversar, mas na hora do estudo já me dá sono, me dá raiva, me dá tudo. Eu só fico olhando pro relógio. Acho que é por isso que eu não aprendo, porque quando eu não tô cochilando eu tô olhando pro relógio... mas, tá indo. (Antonio, 19 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 20 de maio de 2011).

Isso evidencia que esses jovens também "criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola", como mostra Leão (2011, p. 102). Essa instabilidade de sentimentos converge para produzir trajetórias truncadas,

marcadas por infrequência, evasão ou desestímulo para prosseguir nos estudos.

Vencido o desafio de chegar à escola, permanecer também pode ser definido com o mesmo descritor, dificuldade, embora distinta para os alunos da sede e os da zona rural. A convivência entre os dois grupos dentro da escola era visivelmente marcada por uma cisão cuja principal característica era o sentimento de tratamento desigual dispensado aos da zona rural, tanto pela escola como pelos colegas. Importa ressaltar que, embora tenhamos optado por definir na investigação todos os sujeitos como jovens rurais, essa categoria não era reconhecida plenamente por todos. Os da sede só se sentiam “da roça” quando iam a Governador Valadares ou outra cidade grande, onde se reconheciam como diferentes dos “da cidade”. Paradoxalmente, referiam-se ao município como sendo uma roça:

São Geraldo é uma cidade no meio da roça, por isso que aqui tem tantos bichos, mosquitos, grilos, cigarras, tarúíras... tem até cobra aqui, boba. E porque nossa cidade é assim, meio roça, meio cidade. (Moradora da cidade. Anotações do caderno de campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais 13/10/10).

Aqui na roça, o povo gosta demais de “festa na roça pra lá de bão”, esse negócio assim. A gente curte reunir a família, entendeu? Assar carne, cantar, tocar violão... sei lá... qualquer coisa assim. É típico da roça fazer isso, sabe? (Thalia, 17 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais, 09/11/10).

Sem entrar no debate dessa identidade ambígua, o fato é que as dificuldades para frequentar e permanecer na escola eram mais marcantes para os jovens moradores da zona rural, pelas razões já expostas, mas os da sede também as enfrentavam. As dificuldades de acesso no período das chuvas acabavam provocando a reprovação e, com isso, a falta de estímulo à permanência, visto que os estudantes sabiam que no ano seguinte o quadro se repetiria – nesse caso, os da zona rural eram, sem dúvida, os grandes prejudicados. A escola tentava minimizar os efeitos orientando os professores a acelerarem o programa de ensino de modo que, no período das chuvas (a partir de meados de outubro), os alunos da zona rural não ficassem sem os conteúdos do último bimestre. Quanto às faltas, a escola afirmava que abria mão de registrar a presença para não reprovar os que conseguissem média nas notas.

Dentro da escola, a situação dos jovens da zona rural também se mostrava mais emblemática, nesse caso, sobretudo para os da comunidade rural do Vinhático, uma das mais pobres do município e com grande número de jovens negros, situação que levava alguns moradores a aventarem a possibilidade de que naquela região havia comunidades remanescentes de quilombos, o que não foi constatado na pesquisa de campo. O fato é que esse grupo denunciava o que diziam ser discriminação contra o povo do Vinhático:

Deixa eu só te falar um negócio. Na nossa escola é danado pra ter isso. A gente chega lá, o nosso grupinho do Vinhático, e ouve: “Nossa! Vamo sair

daqui. Se a polícia chegar aqui, nós tamo no meio do povo do Vinhático. Vamo sai daqui”. (Thainá, 17 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais, 02 de abril de 2011).

No dia em que essa entrevista foi gravada, os jovens apontaram os nomes de pelo menos quatro colegas do grupo que optaram por mudar de escola por não se sentirem à vontade nessa instituição, considerada a melhor da região, frequentada pela elite política e econômica do local.¹ Tal mudança, é importante ressaltar, também pode ter acontecido em virtude de a escola ter alterado o turno de atividade no ano anterior à pesquisa. O ensino médio, que sempre funcionou à noite, passou a ser ofertado somente no turno da manhã, o que pode ter contribuído para que esse grupo optasse pela mudança, já que a outra escola continuou funcionando à noite. Essa observação, contudo, não tem a intenção de minimizar ou invalidar os depoimentos, apenas de contextualizar.

Outro aspecto que influenciava na permanência na escola era a condição de jovem rural, e esse, sem dúvida, afetava todos. Um exemplo é o currículo, pensado para realidades urbanas e muitas vezes com pouca ou nenhuma adaptação aos anseios dos jovens e aos modos de vida rural característicos daqueles municípios. Os saberes dos jovens, o conhecimento de mundo, as formas de produção econômica e cultural do meio familiar, as singularidades do contexto em que viviam, o histórico do município, a distância dos grandes centros urbanos, as condições de vida, enfim, nenhum desses aspectos era considerado no currículo escolar. As vivências no território e os saberes acumulados eram ignorados pela escola.

Os tempos eram os mesmos das escolas urbanas. Os horários de entrada e saída e da merenda, por exemplo, eram iguais aos de todas as escolas da rede estadual de ensino, no meio da manhã, desconsiderando que alguns estudantes estavam acordados desde as 3h e que saíam de casa sem fazer nenhuma refeição. A condição de trabalhador, comum a quase todos, nem sempre era levada em conta.

“Eu não sei o que eu sou. Uma hora eu sou estudante, outra hora eu sou trabalhador. É difícil ter que mudar de vida o tempo todo durante o dia”. Relata que levanta às 3h da manhã, trabalha tirando leite, depois pega a moto do pai, já que não dá tempo para ir no ônibus escolar, vai pra escola – às vezes chega atrasado, mas a escola o deixa entrar – chega em casa por volta do meio dia, almoça e retoma à rotina do trabalho na propriedade da família. Nem sempre consegue parar o trabalho no meio da tarde para estudar. (Estudante. Anotações do Caderno de Campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 27/04/11)

Nesse sentido, fica evidente que opera naquele contexto a falácia da igualdade em um sistema de ensino que insiste em tratar da mesma maneira jovens rurais cuja condição juvenil difere totalmente daquela dos que vivem nos centros urbanos. A escola desconsidera as peculiaridades da condição juvenil naquele contexto, olhando os jovens apenas como alunos, esquecendo-se de outros aspectos dessa condição, como o trabalho, a falta de opções de lazer ou as dificuldades para frequentar a escola.

¹ Essa era a única escola do município a ofertar o ensino médio, mas havia na região outra escola, pertencente ao município de Governador Valadares, que também oferecia esse nível de ensino.

Outra questão importante, comum à maioria dos alunos, para pensar a dimensão da permanência na escola, independentemente do local de moradia, diz respeito à relação da família com a instituição escolar, marcada pelo distanciamento dos pais – não apenas o geográfico, ocasionado pela migração ou pela difícil mobilidade na zona rural. Os dados quantitativos e a convivência com algumas famílias permitem perceber que a escola não faz parte do mundo delas por outros motivos.

O primeiro é a pouca escolaridade dos progenitores: 11,8% dos pais nunca estudaram ou frequentaram a escola apenas o tempo suficiente para aprender a assinar o nome e 64,1% sabiam ler e escrever ou frequentaram o ensino primário. As taxas de escolaridade das mães eram um pouco melhores: 51,3% delas frequentaram a primeira etapa do ensino fundamental e 7,2% concluíram o ensino superior.

A falta de domínio da cultura escolar refletia na forma como os pais participavam da vida estudantil dos filhos. Alguns se limitavam a ir à escola no dia de receber o boletim; outros apenas chamavam a atenção (em alguns casos aplicando castigos físicos e surras) quando recebiam uma reclamação sobre o filho; outros, ainda, procuravam estimular a frequência à escola (por vezes, com ameaças do tipo: “ou a escola ou o cabo da enxada”). Esse recurso às ameaças parecia, de fato, significativo. Para muitos jovens, sobretudo os moradores e trabalhadores do campo, a escola era vista como um momento de fuga do trabalho pesado. Por esse motivo, muitos a viam como a detentora de uma credencial para uma vida melhor, capaz de livrá-los, no presente e no futuro, da dureza do dia a dia, do trabalho cansativo na roça ou no curral. Quando a mãe utiliza a ameaça de trabalho pesado para obrigar o filho a ir à escola – e o faz por não ter outro argumento para persuadi-lo –, está usando o único artifício de que é capaz de lançar mão para colaborar com os apelos da escola à participação e ao “incentivo” da família na vida escolar dos filhos, como relata uma mãe:

Ele tem preguiça de levantar cedo para ir para a escola, mas ele já sabe que se não for para escola também não vai ficar dormindo, vai levantar e ir direto capinar o quintal. Ele sabe que se ficar em casa não vai ter moleza, vai ficar o dia inteiro capinando, então ele vai pra escola, nem que seja com preguiça, porque se eu acordar e ele tiver em casa, vai direto pro cabo da enxada. (Mãe de um jovem. Anotações do Caderno de campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 27/05/11).

Alguns pais que não iam às reuniões nos explicavam que preferiam não ir à escola porque “não sabiam falar direito”, ou seja, não dominavam a língua padrão falada na escola. Nesse sentido, não se pode afirmar que esses pais evidenciavam características da “demissão parental” (Diogo, 2010). Eles não se eximiam das suas reponsabilidades com relação à vida escolar dos filhos, mas agiam da forma que sabiam, o que significava ficar ausente, distante da escola, por considerar que nada tinham a oferecer, contribuindo, contudo, da maneira como podiam.

Portanto, sendo a relação família-escola uma relação entre culturas, como esses pais poderiam se sentir à vontade em um ambiente cuja cultura eles não dominavam? “É a relação entre uma cultura urbana, letrada,

teoricista e abstractisante, de classe média, adultocêntrica, lusa e católica (no caso português) e a cultura ou culturas locais” (Silva, 2003, p. 356). Ou seja, se esses pais desconhecem a cultura escolar, como podem dialogar com essa instituição? Ouvimos diversos depoimentos de mães que se sentiam envergonhadas e, por isso, preferiam nem ir à escola. Quando iam e ouviam reclamações dos filhos, muitas vezes recorriam aos castigos físicos e às surras para “botar o filho na linha”, atitude que deixava a escola receosa, por saber que alguns pais podiam complicar ainda mais a vida escolar dos filhos com suas formas próprias de “estímulo” aos estudos.

Uma das principais características desse grupo de jovens é o fato de que boa parte está crescendo ou passou um tempo da infância longe de membros do núcleo familiar (em alguns casos os pais), disperso pelas migrações, aspecto que também tem impactos na vida escolar. São comuns nessa região “famílias transnacionais multilocais” (Schiller; Basch; Blanc, 1992), com membros vivendo em locais distintos, mas mantendo vínculos constantes. Para essas famílias, a participação na vida escolar dos filhos acontecia, quase sempre, por meio do suporte material e de estímulos ancorados na promessa da reunificação familiar, seja no Brasil, com o retorno dos pais, seja no exterior, com a ida dos filhos. Durante a pesquisa de campo, acompanhamos o caso de uma jovem, estudante do 2º ano, cujos pais emigraram e ela ficou no Brasil vivendo com a irmã mais velha. Ela repetia sempre o desejo de reencontrar a “mãezinha”, como se referia à sua mãe, que emigrou para os Estados Unidos quando ela tinha dez anos – o que acabou acontecendo. Outros, no entanto, não tiveram a mesma possibilidade. Casos como o do Antônio e da Ana Paula, que se separaram dos pais ainda na infância, passaram anos planejando-se para a reunificação familiar e chegaram a desistir da escola para se dedicarem ao projeto de emigrar, o que nunca se concretizou. Ambos tiveram históricos de escolarização truncados, marcados por reprovações e repetências, ela concluindo o ensino médio aos 21 anos e ele, aos 20 anos de idade. Os pais, entretanto, nunca deixaram de estimulá-los, segundo relataram, tampouco de enviar dos Estados Unidos todo o material de que necessitavam para auxiliá-los nos estudos, como *notebooks*.

Apesar das dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola, esses jovens acreditavam nos estudos e evidenciavam uma forte crença na escola como o caminho para uma vida melhor ou, como diziam, “para ser alguém na vida”. Dos pais e mães era comum ouvir que eles não estudaram, mas que faziam questão de “estudar os filhos”. A despeito da pouca escolaridade dos pais, a escola tinha importância central para essa geração. O desafio de chegar ao ensino médio, que parecia uma conquista difícil nas gerações anteriores, era algo feito a duras penas para a maioria absoluta desse grupo, que precisava enfrentar estradas de terra, lama, chuva, madrugadas de viagem para chegar à escola na cidade. Mas o faziam, para orgulho das famílias, pois ter um filho “formado”, como são chamados aqueles que concluem o ensino médio na cidade, era uma vitória para muitas delas.

Essa realidade expressa as mudanças pelas quais veio passando o ensino médio no Brasil a partir dos anos 1990, período apontado como um divisor de águas para esse nível de ensino (Carmo; Correa, 2014), sendo repensado, ressignificado (Arroyo, 2014) nas práticas escolares, mas também no perfil dos estudantes, na expansão do número de vagas, no currículo e no reconhecimento pela sociedade brasileira e pelo poder público, visto que passou a integrar o projeto de escolarização básica do País.

Apesar desse quadro, que evidencia esse movimento de iniciativas que buscam reinventar o ensino médio, outras questões ainda configuram desafios, como a falta de identidade e a demanda por expansão, universalização e democratização (Krawczyk, 2014). A identidade, segundo Castells (2003), é a fonte de significado e experiência de um indivíduo ou grupo, construída em contextos determinados por relações de poder. Assim, a identidade está aqui sendo pensada na perspectiva de um sentido para esse nível de ensino, sentido dentro da própria organização da educação brasileira (o ensino médio seria o fim de uma etapa ou um degrau para outra?), bem como para os sujeitos agentes desse nível (docentes, discentes, gestores e promotores de políticas educacionais). Portanto, quando falamos da identidade do ensino médio, referimo-nos aos elementos que o constituem, como os currículos, os sujeitos, as instituições, os objetivos e finalidades, e ao modo como esses elementos se articulam para dar sentido à sua existência.

A universalização, prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), ainda carece da definição de mecanismos para se efetivar, uma vez que devem ser enfrentadas questões como estrutura física para acolher cerca de 3,5 milhões de estudantes que precisam ser atendidos pelo sistema de ensino com a extensão da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (Andrade, 2010). Ademais, a expansão deverá apurar o olhar para a questão das desigualdades territoriais (norte/sul e rural/urbano), marcadores importantes das desigualdades de acesso a esse nível de ensino. Os jovens brasileiros em idade regular matriculados no ensino médio no período de realização da pesquisa eram, em sua maioria, moradores da região Sudeste (60,5%) e das zonas urbanas metropolitanas (57,3%). Os jovens do campo representavam 35,7% desse total (Brasil. Ipea, 2010).

Não obstante todas as dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola, para esses jovens o sonho de uma vida melhor passa, necessariamente, pela escolarização. Em alguns casos, no entanto, esse sonho esbarra nas poucas possibilidades oferecidas pela escola pública, na própria condição de classe e ainda nas dificuldades de viver no meio rural. Em inúmeras situações, presenciamos jovens de famílias pobres e pouco escolarizadas dizendo que estudavam porque queriam ser médicos, o que, em tese, está no seu campo de possibilidades. Todavia, morando em territórios rurais que os distanciam da escola durante longos períodos do ano e estudando em uma escola pública que não lhes oferece as condições necessárias para passar em um vestibular de Medicina de uma universidade pública ou de conquistar notas suficientes para conseguir uma bolsa de estudos em instituições privadas, o campo de possibilidades se reduz significativamente e os sonhos, provavelmente, serão frustrados.

Quando indagados sobre a importância da escola para os seus projetos de vida, eles a reconhecem; no entanto, queixam-se da falta de sintonia entre o que esperam e o que recebem da escola. Essa foi uma das primeiras frustrações detectadas no questionário inicial da pesquisa, evidenciada, sobretudo, pela falta de diálogo entre os jovens e seus professores em relação aos seus planos. Somente 0,5% dizia falar sobre seus projetos com professores, sendo apontados como preferência para tratar desse assunto a família (58,5%) e os amigos (18,5%).

Os alunos demandam que a escola aborde questões que os desafiem na vida, como saber conversar e portar-se em situações distintas do cotidiano. Certa vez, uma jovem nos relatou que a escola deveria ensiná-los "a entrar e sair". Naquele momento, não entendemos muito bem, mas seguimos conversando e ela explicou que, para vencer na vida, a pessoa precisa saber "se virar" em diferentes contextos. Isso para ela é saber entrar e sair, ou seja, saber como se comportar. Ela alegava que os pais, por serem da roça, desconheciam muita coisa importante que ela sabe que irá precisar na vida fora dali. Era isso que ela esperava da escola, além de aprender a ler e a escrever, como fez questão de frisar, em uma clara alusão ao desejo de uma formação que não seja apenas técnica.

Além da formação para a vida, outra expectativa dos alunos era com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao vestibular e a outros meios de continuidade dos estudos; entretanto, também não encontramos evidências de que se sentiam contemplados nessa questão. Parecia não haver muita sintonia entre os anseios dos jovens e as propostas da escola. Esse aspecto corrobora a tão propalada falta de identidade do ensino médio, visto que, do ponto de vista daqueles jovens, a escola não estava formando para a vida nem para a continuidade nos estudos. Em consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatamos que, em 2009, dos 57 alunos concluintes do 3º ano do ensino médio na escola pesquisada, apenas nove se inscreveram para o Enem, enquanto que, em 2010, esse número subiu para 24, uma participação de 48% do total de concluintes do ensino médio naquele ano. Em 2011, foram 48 inscritos. Esse número pode não representar exatamente os concluintes dos respectivos anos, já que, para fazer a prova do Enem, qualquer ex-aluno de anos anteriores pode se inscrever a qualquer momento, mas é significativo o aumento a cada ano, aspecto que mereceria uma análise para verificar as razões. Por ora, arriscamo-nos a levantar algumas hipóteses.

No início de 2011, quando retornamos das férias, percebemos nas duas turmas de 3º ano certas expectativas relativas ao Enem, provavelmente embaladas pelos resultados do ano anterior, quando alguns entraram na universidade, no instituto federal ou em uma faculdade privada com bolsa obtida mediante o Programa Universidade para Todos (Prouni). Pelo menos cinco estudantes ingressaram na Universidade do Vale do Rio Doce (Univale); um jovem morador do Vinhático entrou na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para fazer graduação em Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); e uma jovem, também do Vinhático, conseguiu nota no Enem suficiente para ter bolsa integral do Prouni e,

em 2011, começou o curso de Enfermagem em Ipatinga. Esses episódios certamente influenciaram o grupo.

Outra hipótese para o aumento das expectativas em relação à continuidade dos estudos pode ser a nossa presença. Durante nossa estada na escola, alguns jovens nos procuravam para saber mais sobre a vida acadêmica, o que, para muitos professores, era uma novidade, pois, segundo nos informaram, os estudantes nunca demonstraram tal interesse. No início de 2011, uma das manifestações do envolvimento e da preocupação deles com os exames do final de ano veio em forma de um pedido, feito pelos próprios estudantes nos primeiros dias do ano letivo, para que fôssemos às salas de 3º ano explicar sobre as diferentes possibilidades de entrada no ensino superior. Eles aproveitaram para tirar dúvidas sobre alguns cursos e profissões de que ouviam falar, mas não sabiam exatamente do que se tratava. Apesar do interesse, era evidente a pouca expectativa não só da escola, mas dos próprios alunos em relação à entrada em universidades públicas. Alguns demonstravam até desconhecimento do que seria a diferença entre uma instituição privada e uma pública, como mostra este diálogo:

Pesquisadores: Aí você sempre pensou em uma faculdade privada?

Entrevistada: Como assim? Não entendi...

Pesquisadores: Você nunca pensou, por exemplo, numa universidade federal?

Entrevistada: Ah, não! Eu tenho mente para isso não, minha filha! (risos).

Pesquisadores: Como assim?

Entrevistada: Eu não sou... eu não... não consigo... e acho que a pessoa tem que ser bem inteligente, tem que ser muito esforçada. Eu não consigo, eu não sou tão inteligente. (Entrevista. Governador Valadares, Minas Gerais, 08 de abril de 2011).

Considerações finais

Apesar das dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola e das frustrações com que os jovens se defrontavam ao longo do período de escolarização, muitos deles viam a escola como a detentora de uma credencial para uma vida melhor, capaz de livrá-los, no presente e no futuro, do trabalho cansativo e da dureza do dia a dia na roça ou no curral. A escola, por sua vez, limitava-se a desenvolver um currículo cujos saberes em quase nada se aproximavam dos desejos, das demandas e da própria realidade que esses jovens vivenciavam fora dos seus muros.

Mesmo com os entraves, é fato que essa geração tem se permitido sonhar, o que não foi possível a seus pais, embora, por vezes, os sonhos esbarrem em frustrações às quais o sistema de ensino ainda não tem dado respostas efetivas. Nesse sonho, a família ocupa lugar central, seja por meio dos rearranjos familiares e estímulos à distância, para as famílias multilocais, seja por meio das estratégias das famílias não escolarizadas para auxiliar na educação dos filhos. A família, aqui entendida como categoria

nativa, é o grande suporte para os jovens no projeto de uma vida melhor e não mede esforços para “estudar os filhos”, por acreditar ser esse o meio para chegar a esse fim.

O estudo corrobora a necessidade e a urgência de discutir os rumos do ensino médio, pensando a identidade desse nível de ensino, o currículo e o diálogo com os próprios jovens. Ademais, é inadiável repensar a homogeneização dos sistemas educacionais que tendem a tratar a todos como iguais, desconsiderando, como adverte Boaventura de Sousa Santos (2003), que o discurso da igualdade não deve se pautar na inferiorização nem na descaracterização dos sujeitos educandos, o que parece estar acontecendo nessa e em outras escolas localizadas em contextos rurais.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. Z. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. In: LEÃO, G; ANTUNES-ROCHA, M. I. *Juventudes no campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J.. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, abr./jun. 2015.
- ANDRADE, D. O. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, maio/ago. 2010.
- ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio. Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 53-73.
- BASCH, L.; SCHILLER, N. G.; BALNC, C. S. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. New York: Routledge, 1994.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Migração interna no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2010. (Comunicados do Ipea, 61). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/100817_comunicadoipea61.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.
- CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARMO, H. C. do; CORREA, L. O Ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, L.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. *Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=input0>. Acesso em: 2 maio 2013.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=312770>>. Acesso em: 2 maio 2013.

KRAWCZYK, N. *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6).

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio: revisitando ideias e desalentos que os professores expressam: será que as coisas são mesmo assim? ou é possível vê-las por outro ângulo?. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 75-98.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. *JUBRA: juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEITE, S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 39-52. jan./jun. 1986.

MASSEY, D. S.; ARANGO, J.; HUGO, G.; KOUAOUCCI, A., PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J. E. Theories of International Migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, New York, v. 19, n. 3, p. 431-466, sep. 1993.

OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo Quinze; São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social*, Lisboa, v. 25, p. 105-106, p. 139-165, 1990.

SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. de S. NUNES, J. A. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3).

SCHILLER, N. G.; BASCH, L.; BLANC, C. S. *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. New York: The New York Academy of Sciences, 1992.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 198-224.

SÓPITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (Coleção Edvcere, v. 1).

SÓPITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SÓPITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (Coleção Edvcere, v. 1). p. 17-56.

VEIGA J. E. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-33.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Recebido em 16 de novembro de 2015.

Solicitação de correções em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 26 de agosto de 2016.