

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CAMPO DE POSSIBILIDADES E TRAJETÓRIAS DE VIDA: A QUESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NO INTERIOR DE PERNAMBUCO

Maurício Antunes Tavares*

Introdução

Este artigo aborda o entrelaçamento entre trajetórias de vida e campos de possibilidades. Ele traz parte da pesquisa que realizei em um pequeno município do Sertão de Pernambuco¹, onde observei as práticas sociais e trocas simbólicas que entrelaçavam os jovens que moram no campo e os que vivem na cidade para compreender as interdependências que há entre as suas trajetórias de vida e os campos de possibilidades de cada lugar, procurando, com isto, revelar as implicações de viver no “rural” ou no “urbano”, no modo de vida e na visão de mundo dos jovens. Neste artigo faço um recorte para examinar as trajetórias escolares dos jovens, procurando situar estas trajetórias individuais face às

mudanças sociais que vem ocorrendo no mundo rural e urbano contemporâneo.

Existe na teoria de Elias uma noção de *campo de possibilidades* que circunscreve as formas de ser e de agir dos indivíduos. O indivíduo não é somente o resultado do desenvolvimento psíquico singular, do processo de maturidade que o faz deixar a infância. Para Elias, as chamadas propriedades pessoais nunca são simplesmente interiores. A “psicogênese” do indivíduo, que Elias define como sendo o processo de formação dos controles individuais, se desenvolve na interdependência com a “sociogênese” da sociedade à qual ele pertence. Há, então, semelhança de como Mannheim definiu a questão da geração e da mudança geracional, uma aproximação entre as ideias e os comportamentos indivi-

* Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br

duais com os modelos de ideias e de comportamentos vigentes em uma determinada sociedade histórica (Mannheim, 1975 e 1982). Diz Elias que “a constituição que cada um traz consigo ao mundo, e, particularmente a constituição de suas funções psíquicas, é maleável” e que dependem “sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas” (ELIAS, 1994, p. 27). Assim, no pensamento de Elias, o indivíduo não é um ser dividido entre um lado interior, a *psique*, e o seu exterior, a forma como ele se manifesta no social, mas é um ser relacional, que se forma enquanto toma parte nessa rede de interações sociais. As influências que emanam dessas interações sociais ampliam as possibilidades de os indivíduos se diferenciarem entre si (Elias 2005a).

No sentido proposto por Elias, um campo de possibilidades não se refere apenas às estruturas sociais do lugar, como o sentido de estrutura presente em certas correntes estruturalistas, mas ao conjunto de relações sociais intercambiáveis dos moradores com o mundo social mais amplo. São as relações sociais que conformam espaços-situações em movimento, maleáveis, que abrem e fecham saídas, conectam e desconectam pessoas e lugares de acordo com as relações de interdependências incessantes entre as pessoas e o mundo que as cerca. Dependendo e como se configuram as redes sociais, o lugar onde se vive pode ter suas fronteiras expandidas, ou limitadas às estruturas sociais locais; as oportunidades de trocas materiais e simbólicas podem aumentar ou diminuir, em reação a diferentes formas de configuração das redes sociais.

Nisto, a perspectiva aberta por Elias traz a possibilidade de considerar como os indivíduos jovens se diferenciam de seu grupo social, olhando para as redes sociais que eles formam, ara os lugares que frequentam, para as influências que recebem de dentro e de fora de sua família, amigos, vizinhos, e para as diferentes formas de relações que esses jovens estabelecem, diferentes, também, em virtude dos aspectos psicossociais de cada um. Os jovens, no anseio por co-

nhecer o mundo e conquistar autonomia podem expandir as margens ou ocupar os interstícios dos lugares sociais onde vivem e, com isto, reinventar trajetórias dissonantes de seu grupo social. Ou, por outro lado, podem ficar ancorados no lugar social de origem, confirmando os limites que cerceiam a vida das gerações mais velhas.

Diferentemente de Bourdieu, para quem a questão da “juventude” é uma forma de escamotear os conflitos sociais mais “fundamentais”, como os que se opõem às classes sociais, ou os que se opõem a imigrantes e europeus², Elias toma outro rumo, considerando a questão geracional como um problema social de diferenciação entre as gerações – que não apagam os demais conflitos, nem submergem diante deles – e, simultaneamente, como questão individual, ligada aos anseios e necessidades de diferenciação individuais (Elias, 1997). A “necessidade de significação da vida”, que Elias atribui à questão das novas gerações, remete-nos a considerar a posição singular do jovem no mundo, em termos objetivos e subjetivos: diante de um mundo já construído no passado, mas ao mesmo tempo o seu mundo, *incorporado* pelos processos de socialização. Diante desse mundo ele deve posicionar-se, construir uma visão de mundo própria que o ajude a trilhar os caminhos que precisa para se estabelecer na sociedade.

Esta perspectiva é aberta por Elias quando ele questiona os efeitos que o conceito de socialização produz no entendimento dos processos sociais pela Sociologia. O conceito de socialização, afirma Elias, é tomado na Sociologia como se tratasse de um processo de mão única – a socialização como a modelagem dos infantes pelos adultos –, é nesse contexto que reside a limitação desse conceito, o seu “quê” de determinismo social. Elias vai tratar da “ligação entre as experiências e formas de conduta das gerações mais jovens” e o “edifício de regras dos adultos”, partindo dessa crítica ao conceito de socialização. O conceito induz ao erro interpretativo por escamotear as tensões criadoras de novos padrões de pensar e agir, porque es-

**Entrelaçamentos
 entre campo
 de possibilidades
 e trajetórias
 de vida: a questão
 da escolarização
 dos jovens
 no interior
 de Pernambuco**

Maurício A. Tavares

conde o sentido inverso da influência dos novos sobre os mais velhos. É preciso aceitar o fato de que os filhos também socializam os pais, que os mais jovens criam novos comportamentos e novas ideias e semeiam o novo no mundo em que são socializados, diz Elias (1997). A modificação desse conjunto de regras do mundo adulto pelos mais jovens leva à criação de novas “verdades”, renovam as tradições e produzem deslocamentos nos padrões de comportamento e de pensamento social, processo que também vai influenciar o mundo dos mais velhos.

É por isto que Elias prefere utilizar o conceito de processo civilizador, no caso, individual, ao conceito de socialização. Com este conceito, a sociologia figuracional contribui para discussão sobre o tema da(s) juventude(s), afirmando a especificidade da relação entre gerações e seu papel na mudança social, oferecendo uma ferramenta analítica para tratar do conflito entre gerações tanto no nível micro, da família – nas relações entre pais e filhos –, quanto no nível macro, como conflito social entre uma geração mais velha e outra mais nova, podendo estabelecer, quando for o caso, relações entre os dois tipos de conflito.

Por exemplo, Elias toma a vida de Mozart e do pintor Watteau, individualmente, e relaciona suas biografias com os processos de mudanças que estavam em curso nos respectivos tempos e lugares em que viveram. Mostra que suas biografias não são entendidas sem levar em conta o momento peculiar que vivenciaram, em sociedades em que o novo ainda estava em gestação enquanto que a tradição ainda expressava sua força. É isto que leva o genial Mozart – filho de músico – à morte precoce, impedido de realizar seu projeto artístico devido à subordinação do músico à aristocracia, em sua época; enquanto que Watteau, de origem burguesa, consegue agradar à aristocracia e ser admitido na Academia de Belas Artes. O estudo da trajetória, neste caminho de Elias, serve como forma de

elaboração de um modelo teórico verificável da configuração que uma pessoa – neste caso, um artista do século XVIII

– formava em sua interdependência com outras figuras sociais da época. [...] Só dentro da estrutura de tal modelo é que se pode discernir o que uma pessoa como Mozart, envolvida por tal sociedade, era capaz. (ELIAS, 1995, p.19).

É desta forma que as trajetórias individuais interessam à Sociologia, não por serem biografias “excepcionais”, mas porque elas podem contribuir para o estudo acerca das mudanças sociais, trazendo à tona os efeitos variáveis das mudanças sobre os grupos sociais, demonstrando como se entrelaçam o campo de possibilidades e as trajetórias de vida.

Os jovens e as mudanças da relação campo-cidade na sociedade contemporânea

Desde a última década do século passado, a “questão da juventude” tem animado muitos debates nos meios políticos, acadêmicos, midiáticos e os movimentos sindicais e sociais do país, o que revela as preocupações e perplexidades geradas a partir da “onda jovem”, como foi chamado o aumento na proporção de jovens no total da população brasileira, efeito que já era esperado pelos demógrafos depois do “baby boom” das décadas de 1970-1980.

Mas, a questão antecede o fenômeno demográfico e remonta ao início do século XX, com Peter Pan anunciando a máxima – “morrer é uma aventura” – que depois seria experimentada na realidade dos milhões de jovens mortos nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial. Entretanto, são as décadas de 1950/1960 que são cunhadas com a marca dos “anos dourados”, aproveitando a onda da explosão da indústria cultural, mas também porque é quando os jovens entram em cena como agentes da mudança. Primeiro, através da dança e da moda, expressões do comportamento “liberal”, para a época. Depois, através das manifestações de contracultura, como os *hippies* e outros grupos que se manifestavam através formas de pensamento e comportamentos críticos ao consumismo, às convenções sociais e aos códigos morais restritivos às novas for-

mas de relacionamentos intra e intersexuais, novos arranjos matrimoniais, novas maneiras de educar os filhos etc. E, finalmente, com as manifestações políticas dos jovens de 1968, quando estudantes passaram a ocupar as ruas de grandes cidades, seja em manifestações de protesto contra as reformas educacionais – como no Brasil, e também em vários países do Ocidente –, seja em apoio às greves de trabalhadores e a outros grupos em confronto com o *status quo*.

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

Essa adjetivação de fenômenos sociais é capturada e distorcida pela industriada comunicação, que reduz e simplifica questões complexas, ajudando a criar estereótipos sobre alguns grupos sociais considerados como “classe perigosa” pelas elites conservadoras, como é o caso dos jovens que moram nas favelas. Mas quando a indústria da comunicação fala em juventude, a tônica do discurso muda, usando imagens que relaciona a juventude à beleza, à agilidade, à saúde, à criatividade e disposição para aceitar mudanças e enfrentar riscos. A juventude é assim apresentada como estilo de vida, como *ideal de prazer* e, por isto, como uma “necessidade” para atrair as pessoas que vivem sob uma *moral do trabalho* sobrevalorizada – é preciso saúde para ser *workaholic* –, e em uma sociedade em que antigas formas contratuais do matrimônio e as relações de trabalho se tornaram menos estáveis e duradouras – é preciso aceitar a velocidade e instabilidade das coisas (Costa, 2004).

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

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

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

Porém, na vida real, os “jovens rurais” também sofrem discriminações relacionadas com a sua identificação com as “classes perigosas”, especialmente quando o lugar onde eles moram é conhecido como “Polígono da Maconha”, como acontece com jovens de Ibimirim, onde a pesquisa foi desenvolvida³. Assim como os jovens das favelas, eles também podem ser discriminados, temidos, presos, ou mortos.

**Entrelaçamentos
 entre campo
 de possibilidades
 e trajetórias
 de vida: a questão
 da escolarização
 dos jovens
 no interior
 de Pernambuco**

Maurício A. Tavares

No entanto, quando os pesquisadores falam em “juventude rural”, ou em “jovem rural”, a quem exatamente eles estão se referindo? Se a referência utilizada for o lugar de moradia, o endereço, como faz o IBGE nas pesquisas demográficas, então “jovem rural” é aquele que vive em sítios, enquanto que o jovem que mora no perímetro urbano da cidade ou em vilas, independentemente do tamanho, é um “jovem urbano”. Mas, se for para acompanhar as tendências que criticam essa forma de classificação, então, os municípios pequenos – a questão do tamanho também é controversa –, cuja dinâmica econômica estivesse vinculada à produção agrária, poderiam ser classificados como “cidades rurais” e, conseqüentemente, todos os residentes também o seriam.

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

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

Desta forma, seja na cidade seja no campo, o “lugar” expressa uma hierarquia de valores próprios e diferenciados entre os distintos estratos sociais. Em Ibimirim, as residências dos mais pobres acompanham as margens do Rio Moxotó, no perímetro urbano, e a rodovia que liga Ibimirim a Floresta, ou seja, na parte *baixa* da cidade moram os que estão por baixo na pirâmide social. As vilas que formam o conjunto do Poço da Cruz – Vila Mecânica, Vila do Comércio e Vila do Hospital –, que na época em que abrigavam os trabalhadores do

Dnocs expressavam uma hierarquia de profissões, hoje todas elas têm pouco prestígio por ser lugar de moradia de pescadores os quais, na hierarquia local, são menos prestigiados do que os agricultores, por serem mais pobres.

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

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

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

gestão anterior constituída, principalmente, por agricultores da Agrovila 4.

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

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

As trajetórias escolares de jovens do campo e da cidade em Ibimirim

A questão das distâncias entre lugares rurais e a sede do município também pode provocar o retardamento da trajetória escolar em razão da falta de transporte para o deslocamento, como aconteceu com Kelly, jovem moradora do Puiú. Puiú conta apenas com uma escola que só oferece as primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir da 5ª série, a alternativa é de estudar na cidade. Kelly ingressou na escola com mais de 8 anos de idade, justamente para evitar que ela fosse estudar na cidade antes de completar 12 anos. Ainda assim, sua mãe considerava-a muito

**Entrelaçamentos
entre campo
de possibilidades
e trajetórias
de vida: a questão
da escolarização
dos jovens
no interior
de Pernambuco**

Maurício A. Tavares

nova para enfrentar diariamente uma hora sobre um pau de arara para estudar. Ela contou sobre quando repetiu o ano porque o motorista, dono do caminhão, ficou muito tempo sem receber o pagamento pelo transporte e deixou de levar os alunos à escola dois meses antes de terminar o ano letivo; e a escola, sem abrir mão de seus prazos e ritos, reprovou os alunos “faltosos”. No ano seguinte, para não acontecer o mesmo, os alunos pagavam R\$ 3,00 por dia pelo transporte que utilizavam para poderem ir à escola. Também contou sobre as noites de frio que passavam no inverno na boleia do caminhão, a esperar que as águas dos rios temporários baixassem para o veículo poder passar.

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

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

Eu comecei praticamente logo no início desse transporte de aluno. Aí começou muito cheio, muito cheio mesmo o carro ia. Saía daqui de 5 horas da tarde pra ter aula 6 horas. A gente começou e começou a passar de ano e já começou as coisas a melhorarem, mas assim mesmo sempre pro lado dos alunos era apertado o lugar no carro. A gente passou da F10 que era 14 alunos e passamos pra uma D20. Aí com a D20 passou pra 28

alunos. Andava 28 alunos em cima de uma D20. Era muito cheio, cheio que era gente que andava pendurado. Mas com o passar dos anos a coisa foi começando a melhorar e começamos com uma F4000, um caminhão. E a turma sempre aumentando todo ano, e todo ano aumentando muito mais aqui. E graças a Deus eu não me arrependo não. Porque me esforcei e graças a Deus consegui. Se eu tivesse desistido no meio do caminho tava pior. Aí eu fui trabalhar em Arcoverde. Passei 2 anos trabalhando fora, aí me atrasei um pouco, mas depois recuperei e consegui terminar. (Márcio, 25 anos, agricultor, Poço do Boi, Ensino Médio completo).

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

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

Enfim, esses quatro jovens vivem num contexto sociocultural bem semelhante. Até mesmo partilham valores comuns: entre os quatro há o reconhecimento da educação familiar como a que ensina o trabalho, o

respeito, a responsabilidade, enfim, valores e comportamentos adequados e dignos segundo uma ética do trabalho de inspiração cristã; há a mesma valorização da família, do trabalho e da terra como princípios éticos imprescindíveis à pessoa. O capital cultural familiar, inclusive no tocante à escolarização dos pais, também os aproxima. No entanto Caio Neto e Júlio repetem as trajetórias escolares de seus pais, enquanto Márcio e Nilton não repetem a mesma trajetória escolar, embora continuem na agricultura. Como explicar essas trajetórias escolares tão diferenciadas em contextos tão parecidos?

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

Em contraste com esses dois, Nilton e Márcio estudaram até completar o Ensino Médio. Nilton migrou para Guarulhos onde trabalhou em uma metalúrgica. Conseguiu esse trabalho porque tinha completado o Ensino Fundamental, do contrário, não conseguiria. Márcio trabalhou na construção civil, em Arcoverde, como carpinteiro e pedreiro, mas como autônomo e não empregado. Por conta dos cursos de associativismo que fez, Márcio foi convidado para integrar a diretoria de duas associações de produtores rurais. Márcio,

repetidas vezes, utilizou a palavra conhecimento para falar de coisas que vem fazendo, diversificando as atividades. Nilton, que possui um lote no perímetro, desconfia de que a água poderá acabar novamente, o que poderia precipitá-lo, novamente, na aventura da migração. Embora de forma diferenciada, a escolarização ampliou as possibilidades de trabalho e melhorou as condições de suas vidas, tornando-se significativa em sua existência.

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

Felícia Madeira (1997) assinalou a necessidade de rever criticamente as interpretações que relacionam o fracasso escolar exclusivamente à pobreza, ou ao contexto socioeconômico ou, ainda, a fatores culturais, desconsiderando aspectos internos ao sistema educacional. Sua crítica revela que esses estudos pecam por não estabelecer um diálogo com a área educacional e por não rever o significado da relação escola/trabalho na ótica das famílias carentes. Pesquisando as trajetórias escolares nas classes populares, essa pesquisadora chamou a atenção para o fato de que os alunos permaneciam em média 8,5 anos no sistema escolar, para avançar somente até a 4ª série, denunciando aqueles que não tratavam o fenômeno da repetência em suas causalidades internas ao sistema escolar (Madeira,

Entrelaçamentos
entre campo
de possibilidades
e trajetórias
de vida: a questão
da escolarização
dos jovens
no interior
de Pernambuco

Maurício A. Tavares

1997). Como constatou essa autora, não é pequeno o esforço que as famílias pobres fazem para manter seus filhos estudando, enquanto, no outro lado, o sistema escolar não retribui esse esforço e ainda responsabiliza o próprio aluno ou a família pelo mau resultado do jovem na escola.

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

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

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

Valter começou a encontrar as articulações entre o conhecimento e o “saber fazer” da agropecuária, começou a participar mais ativamente das aulas. Antes rotulado como “aluno-problema”, causador de muitas ocorrências de brigas na escola, notas baixas,

reprovações e desistências, Valter contraria as expectativas que muitos professores e gestores constroem a partir desse olhar viciado que lê na ficha escolar e, até mesmo na aparência, o “perfil” do aluno, antes mesmo de ter uma relação mais próxima com ele.

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

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

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

Outros jovens entrevistados também buscam conhecimento, mas com outras motivações. Para Kelly, estudar é o caminho para sair do Puiú, *esperando emprego lá na cidade [...] porque aqui, se for ficar aqui, não tem perspectiva de vida*. O estudo é só o primeiro passo. É preciso acionar os parentes e conhecidos que moram em outros lugares para conseguir trabalho, ou pelo menos apoio oferecendo-lhes abrigo durante o período de procura de trabalho. Mas, se a escolarização é encarada como passaporte para sair, a falta de possibilidades reais para realizar esse intento pode gerar uma motivação negativa para o estudo, como essa jovem contou sobre amigas que pararam de estudar, e que justificaram a opção citando os casos de jovens

que já terminaram e que vivem ali sem trabalhar. É o mesmo que Tito também expressou sobre jovens de Moxotó, onde ele vive:

há muita gente lá que eu vejo falar assim que o cara que planta melancia, dá pra o cara sobreviver sem precisar estar se preocupando com estudo nem nada não. (Tito, 17 anos, agricultor, Moxotó, 3ª série Ensino Médio).

Assim, tomada sob essa ótica instrumental, de meio para conquistar um fim “maior”, para sair da agricultura, ou para migrar, a educação escolar passa a ser, para alguns, desinteressante, porque, uma vez que não alimentam a perspectiva de retirar-se da agricultura, nem reconhecem outro sentido que “justifique” o investimento nela. Essa posição é reforçada, involuntariamente, pelos que investem nessa perspectiva de estudar para migrar. Mas em meio à dinâmica de um processo de desenvolvimento, a educação pode ser acionada como diferenciador em qualquer local, reconhecida como necessária para propiciar vantagens diante de situações de concorrência, como se percebe no discurso da jovem Rosa, de 19 anos, que havia retornado de um período de trabalho em São Paulo:

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

Percebe-se que, nas narrativas das trajetórias escolares entram em cena diferentes situações, e visões sobre a educação e sobre a relação entre a escolarização, o cotidiano e perspectivas de futuro dos jovens que vivem no campo e na cidade, e que estudam, em sua maioria, na cidade. Para uns, a educação escolar deve ser instrumental, voltada para o mercado e, conseqüentemente, toma

o *status* de passaporte para o mundo. Para outros, a educação escolar é pouco significativa, embora sempre considerada importante, mas, na prática, sua importância fica restrita ao acesso à cultura letrada; enquanto que a educação “de casa”, aquela que ensina a viver – trabalhar com dedicação e ajuntar com honestidade –, é o modelo que fornece o conhecimento importante para a vida. E ainda, para outros, a educação escolar é vivenciada como uma das principais vias na construção do conhecimento e na consolidação do reconhecimento de si pela sociedade.

Conclusões

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

As análises desses depoimentos demonstram a insuficiência das explicações sociológicas que relacionam as trajetórias escolares à posição do grupo social – a localização geográfica; a pobreza; a associação entre trabalho e escola; a tradição familiar letrada ou iletrada; as relações de gênero. À distância e à luz de novos estudos sobre a escolarização, especialmente sobre as razões do fracasso e do sucesso escolar nos meios populares, a exemplo dos estudos de Charlot (2000) e de Lahire (2004), que apontam que as explicações sociais baseadas em termos de diferenças de ca-

Entrelaçamentos
entre campo
de possibilidades
e trajetórias
de vida: a questão
da escolarização
dos jovens
no interior
de Pernambuco

Maurício A. Tavares

pital cultural e de *habitus* familiares na explicação dos fatores que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar são insuficientes para dar conta da diversidade de situações empíricas.

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

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

Os depoimentos dos jovens que resistiram e ainda resistem dentro do sistema escolar também ecoam nos discursos dos que desistiram de estudar: a falta de sentido na aprendizagem de conteúdos que, pela forma como são ensinados, parece não ter relação com a vida atual; o tédio das longas horas vividas em estruturas sem recursos e avessas à interatividade; o cansaço de quem é obrigado a enfrentar duras condições para poder estudar e não consegue progredir nesse sistema; as frustrações que vêm da constatação de que os que estudaram estão por aí “sobrando”, quando se espera que a educação seja uma forma de não “sobrar”.

Assim, mesmo nos discursos dos jovens que estão na escola, é possível perceber o *porque* de muitos jovens apresentarem baixa escolaridade, suprimindo a falta, nesta pesquisa, de depoimentos mais contundentes desses jovens com baixa escolaridade. Para conhecer o sistema escolar, são os que permanecem na escola que forneceram os elementos para essa análise que fiz.

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

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

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

Notas

¹ Esse município chama-se Ibimirim, está localizado a 323 km do Recife, no Sertão do Moxotó que, na época, tinha cerca de 27 mil habitantes, com praticamente a metade vivendo no perímetro urbano (dados do IBGE: Censo 2000 e Contagem Populacional 2007).

² Neste sentido, concordo com a crítica que Charlot faz a Bourdieu, segundo a qual, apesar de negar o sujeito da filosofia clássica - livre e racional -, Bourdieu, no entanto, faz do *habitus* um tipo de “psiquismo de posição”, pensando unicamente a partir da posição social do indivíduo. Se o *habitus* é “incorporação”, ou seja, internalizado, é o exterior que dá inteligibilidade ao interior. Sendo assim, onde está o sujeito? Charlot admite que uma distensão desta posição foi ensaiada por Bourdieu na obra *A miséria do mundo*, na qual ele admitiu que “as estruturas mentais não são mero reflexo das estruturas sociais”. De um lado, admite a força do desejo interior: “a ilusão é determinada desde o interior a partir das pulsões que impelem a investir-se no objeto”. Porém, de outro lado, enquadra esse desejo, prendendo-o

a oferecidos ao desejo”. Assim, para Bourdieu, “o desejo se manifesta somente, em cada campo [...], sob a forma específica que este campo lhe assinala num momento dado do tempo [...]” (BOURDIEU, 2003: 592-3). É por isto que Charlot diz que podemos considerar que cada entrevista individual que figura nessa obra de Bourdieu (*A miséria do mundo*), representa uma posição de um grupo social e que, mesmo aí, Bourdieu continua desenvolvendo uma sociologia das posições dos grupos sociais (CHARLOT, 2000: 35-9).

³ Nomenclatura pejorativa, criada pelos agentes da segurança pública e corroborada pela mídia, para se referir ao território dos municípios onde se produz a maconha, na região do Submédio São Francisco e entorno. Em virtude das estratégias do narcoplantio, de movimentar a produção para burlar as forças de repressão, os limites desse “polígono” são variáveis e, por isto, a cada momento, um novo município pode ser considerado como parte desse território de conflito.

**Entrelaçamentos
entre campo
de possibilidades
e trajetórias
de vida: a questão
da escolarização
dos jovens
no interior
de Pernambuco**

Maurício A. Tavares

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. "Perspectivas da juventude na sociedade de mercado". In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004, pp. 75-88.
- DURSTON, John. *Juventud rural em Brasil y México: reduciendo la invisibilidad*. Santiago do Chile: CEPAL, 1998. Disponível em: <www.cinterfor.org.uy>. Acesso em: 18/02/2006.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- _____. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- _____. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005a.
- _____. *A peregrinação de Watteau à ilha do amor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Juventude, trabalho e educação no Brasil". In: NOVAES, R., VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MADEIRA, Felícia Reicher. "A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão". In: MADEIRA, F.R.(org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, pp. 45-134, 1997.
- MANNHEIM, K. "O problema das gerações", In: MANNHEIM, K. *Sociologia do conhecimento*. v. II, Lisboa, Ed. Rés. 1975.
- _____. "O problema sociológico das gerações", In: FORACCHI, M. M. (org.). *Mannheim*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.º. 25), São Paulo, Ed. Ática. 1982.
- NOVAES, Regina. "Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias". In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. "Do rural e do urbano no Brasil". In: SZMRECSÁNYI, T. e QUEDA, O.. *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Ed. Nacional, pp. 160-176. 1979.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- WAIZBORT, Leopoldo. "A vida humana e a maturidade no processo de civilização". *Anuário de Educação*, 1997/1998. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 59-75, 1998.

Entrelaçamentos
 entre campo
 de possibilidades
 e trajetórias
 de vida: a questão
 da escolarização
 dos jovens
 no interior
 de Pernambuco

Maurício A. Tavares