

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LIZONETE DAL FARRA

**O QUE ENSINA UMA ESCOLA QUE ANDA: PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES DO CAMPO, EGRESSOS DA ESCOLA
ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA, LAGES, SC.**

LAGES (SC)
2016

LIZONETE DAL FARRA

**O QUE ENSINA UMA ESCOLA QUE ANDA: PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES DO CAMPO, EGRESSOS DA ESCOLA
ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA, LAGES, SC.**

Dissertação apresentada à banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação, do Curso de Mestrado em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado

LAGES (SC)
2016

Ficha Catalográfica

D136q Dal Farra, Lizonete.
O que ensina uma escola que anda: percepções de estudantes do campo, egressos da escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC / Lizonete Dal Farra.--Lages(SC), 2016.
154 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientador: Geraldo Augusto Locks.

Coorientadora: Ana Maria Netto Machado.

1. Educação rural - Santa Catarina. 2. Ensino médio.
3. Juventude rural. I. Locks, Geraldo Augusto. II. Machado, Ana Maria Netto. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

O que Ensina uma Escola que anda: Percepções de Estudantes Egressos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socio culturais e Sustentabilidade.

Aprovada em 30 de março de 2016

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks- Orientador (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Ana Maria Netto Machado - Coorientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Zilma Isabel Peixer (UFSC)

Prof. Dra. Lúcia Ceccato de Lima (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Vaniice dos Santos (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Vaniice dos Santos
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, março de 2016.

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.*

Almir Sater

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ser minha rocha na caminhada e encruzilhadas da existência.

Aos mestres, que contribuíram direta e indiretamente para minha formação acadêmica, abrindo-me caminhos com seus saberes.

Ao meu pai, Demétrio Angelo (*in memoriam*), e a minha mãe, Adele, pessoas de vida simples, cujas lembranças de amor e dedicação à família são exemplos para a educação de minha filha.

Aos meus irmãos, cunhadas, cunhado e sobrinhos, por sua admiração pelo meu trabalho e por suas constantes palavras de apoio e carinho.

A minha irmã Izabete, pelo incentivo a seguir em frente, pelo apoio, coragem e por construir em mim a confiança nas minhas capacidades.

A minha filha, Gabriela, por compreender minhas ausências e agir de forma paciente e tolerante, sempre com amor e carinho.

Aos egressos, Janaina, Marli, Neiva, Saul, Elton, Dieimes, Célio, Valdirene, Antonio Saulo, Sandra, Karoline, Clísia, Marcos Vinícius, Gilmar, Edna, Ketelin, Adilson e Marcelo, por suas contribuições para este estudo e por me permitirem buscar nas memórias tantos rostos, tantas vidas que se encontraram nas encruzilhadas da Itinerância.

Aos professores orientadores, em especial à Dra. Ana Maria Netto Machado e ao Dr. Geraldo Augusto Locks, meu mais profundo e sincero respeito pelas palavras, incentivo, comprometimento, desprendimento, vínculo criado e formação oferecida. Suas lições seguem comigo.

Às Professoras, Dra. Zilma Isabel Peixer, Dra. Lúcia Ceccato de Lima e Dra. Vanice dos Santos - avaliadoras externa e interna -, que em muito contribuíram para o enriquecimento e sucesso desta pesquisa desde suas considerações na banca de qualificação.

Aos amigos e amigas de convívio familiar, Reginalda e Elisa e os amigos conquistados à distância, especialmente à Marcia, pelas discussões, acolhimento e incentivo dedicado.

Aos colegas profissionais da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, em especial ao Diretor Antônio Célio de Moraes, por disponibilizar documentos e informações importantes a esta pesquisa.

Aos alunos da EIMAWS, razão de minha profissão e dedicação.

À Prefeitura do Município de Lages, pelo custeio de parte deste estudo, pela licença para dedicar-me integralmente a esta dissertação.

A todos aqueles e aquelas que de forma direta ou indireta participaram deste mestrado. A vocês, todo meu apreço e consideração.

RESUMO

Esta dissertação investigou as percepções de egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de Lages acerca da contribuição desta escola no desenvolvimento de seus projetos de vida no período de 1995 a 2012. A qual tem como finalidade a oferta, na modalidade itinerante, de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio para a juventude do meio rural. A relevância desta pesquisa reside no fato desta instituição existir há mais de trinta anos, ter sido uma proposição original na região e no Estado catarinense e ter sido objeto de contradição e debates nas administrações públicas que se sucedem no tempo. Se pesquisar é “pronunciar o mundo” e desvendá-lo, este estudo pode trazer novas luzes, tendo em vista o aprimoramento ou apontar novos rumos para esta política educacional. A pesquisa de campo foi indutiva, com característica de estudo de caso e ênfase em entrevistas com os sujeitos da pesquisa, incluindo elementos etnográficos para situar o *locus* desta escola no meio rural do município de maior extensão geográfica do Estado. A concepção epistemológica centra-se no materialismo histórico-dialético e, na leitura e análise dos documentos, considerou-se principalmente autores caracterizados por esta abordagem teórica, com engajamento nas transformações da educação e do meio rural, e com pesquisas que dialogam com nosso objeto de estudo. Os resultados demonstram que a Escola Itinerante, ainda que mergulhada em um processo educacional de contradições materializadas nas metodologias, conteúdos, material didático, formação e rotatividade de professores, exerceu influência sobre os projetos de vida dos egressos pesquisados. Embora os depoimentos legitimam a relevância e continuidade da escola, o percentual de jovens que deixaram o meio rural, ainda que tenham encontrado nesta escola a continuidade de sua formação escolar, problematiza esta política educacional, apontando para a necessidade do acompanhamento de outras políticas como lazer, saúde, acesso ao ensino superior, políticas agrícolas e agrárias, para que a juventude rural possa escolher pela permanência ou saída do meio rural. O dilema histórico brasileiro parece reproduzir-se no meio empírico desta pesquisa, ou seja, a juventude rural precisa sair do campo para estudar e não consegue estudar para permanecer no campo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Escola Itinerante. Juventude do Campo. Projetos de Vida.

ABSTRACT

This thesis investigated the perceptions of high school graduates of the Itinerant School Maria Alice Wolff Souza Lages about the contribution of this school in the development of their life projects from 1995 to 2012. The aim is to offer the traveling mode of 2 Elementary school and High school for youth from rural areas. The relevance of this research lies in the fact that this institution has existed for more than thirty years, has been a unique proposition in the region and in the Santa Catarina State and have been contradictory object and debates in public administrations that follow in time. If search is "rule the world" and unravel it, this study may shed new light in view of the improvement or point out new directions for this educational politics. The field research was inductive, with case study of feature and emphasis on interviews with the subjects, including ethnographic elements to situate the locus of this school in the rural area of the municipality of greater geographic extension of the state. The epistemological concept focuses on the historical and dialectical materialism, and the reading and analysis of documents, its were considered mainly authors characterized by this theoretical approach, with involvement in the transformation of education and the rural environment, and research that dialogue with our object of study. The results show that the Itinerant School, although steeped in an educational process, materialized in the contradictions methodologies, content, teaching materials, training and turnover of teachers, have any influence on the life projects of the surveyed graduates. Although the statements legitimize the relevance and continuity of school, the percentage of young people who have leave the countryside, they have found in this school the continuity of their education, discusses this educational politic, pointing to the need for monitoring of other politics such as leisure, health, access to higher education, agricultural and agrarian politics for rural youth can to choose for stay or leave of the countryside. The Brazilian historical dilemma seems to reproduce the empirical means of this research, rural youth have to leave the field to study, and cannot study to stay in the field.

Keywords: High School. Itinerant School. Youth Field. Life Projects.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AMURES | Associação dos Municípios da Região Serrana |
| CAPES | Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior |
| CAV/UDESC | Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina |
| CDEJOR | Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural |
| EIMAWS | Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FACVEST | Centro Universitário Facvest |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PPT | Preparação Para o Trabalho |
| RS | Rio Grande do Sul |
| SC | Santa Catarina |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNIPLAC | Universidade do Planalto Catarinense |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1 - Identificação egressos 1995 | 78 |
| Quadro 2 - Origem egressos 1995 | 79 |
| Quadro 3 - Identificação egressos 2005 | 81 |
| Quadro 4 - Origem egressos 2005 | 81 |
| Quadro 5 - Identificação Egressos 2012 | 83 |
| Quadro 6 - Origem egressos - 2012..... | 83 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 PESQUISA E ESTADO DA ARTE | 29 |
| 2.1 REVISÃO DE LITERATURA | 32 |
| 3 CAMINHOS TEÓRICOS | 39 |
| 3.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA - ANTAGONISMO NA ESCOLA..... | 41 |
| 3.2 PROJETOS DE VIDA | 44 |
| 3.3 JUVENTUDE RURAL | 46 |
| 4 TERRITORIALIDADES: ABRANGÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE | 51 |
| 4.1 FORMAÇÃO PATRIARCAL DE LAGES | 54 |
| 5 NOS CAMINHOS DA ESCOLA ESTUDADA | 63 |
| 6 TRAJETÓRIAS: PESQUISA E EGRESSOS..... | 73 |
| 6.1 ENCRUZILHADAS DA PESQUISA..... | 74 |
| 6.2 PERFIS DOS EGRESSOS..... | 77 |
| 6.3 HISTÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS..... | 84 |
| 6.3.1 MEMÓRIAS DE EGRESSOS: UM DIA TÍPICO NA ESCOLA ITINERANTE..... | 96 |
| 6.3.2 PROCESSOS, DIFICULDADES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES... .. | 99 |
| 6.3.3 PERCEPÇÕES DAS VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DOS EGRESSOS..... | 104 |
| 6.4 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE PARA PROJETOS DE VIDA: E SE HOUVESSE EDUCAÇÃO SUPERIOR ITINERANTE? | 123 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 131 |
| REFERÊNCIAS | 137 |
| ANEXOS | 145 |
| APÊNDICE..... | 151 |

1 INTRODUÇÃO

A aproximação ao meu objeto de pesquisa foi construída gradativamente na vida pessoal e profissional. Filha de agricultores, sempre me interessei pelas necessidades das comunidades rurais, o que me levou, depois de formada, a optar pela docência em escolas do campo, até chegar à Escola Itinerante “Maria Alice Wolff Souza” do município de Lages (SC). Os primeiros anos escolares foram cursados em escolas multisseriadas, o que me deu suporte para entender a realidade da população do meio rural. Formei-me em Estudos Sociais (São Paulo) e retornei à terra natal, sendo contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Lages para trabalhar na Escola Básica Giacometti, na Coxilha Rica, interior do município. Na busca por mais conhecimentos, matriculei-me no curso de Pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil, na área de Ciências Sociais, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Vassouras (Rio de Janeiro, 1990).

Por meio de concurso público promovido pela Secretaria da Educação de Lages, tornei-me estatutária (1986). Em 1990, fui convidada a trabalhar na Escola Itinerante, integrando a primeira equipe de professores do Ensino Médio, participando, inclusive, na elaboração de módulos voltados para a educação no meio rural naquele nível de ensino.

O meu trajeto profissional de docente na Escola Itinerante é marcado pelas viagens ao interior do município, às vezes na distância de até 70 (setenta) quilômetros, lecionando as disciplinas de História e Geografia. Todo esse processo educacional, profissional, social, cultural e histórico no qual me inseri oportunizou a compreensão de que, nos processos educativos, há uma troca de experiências, um conjunto de vivências que resulta na construção compartilhada do conhecimento. Mas, também são processos marcados por tensões, contradições, dúvidas, muitas delas permanecendo com o sujeito, que nem sempre tem oportunidade para digeri-las. Levo em conta as palavras de Arruda e Portal Franciosi (2011, p. 199), quando afirmam que o professor do século XXI “[...] precisa ser um educador e não mais um instrutor, transmissor conteudista de conhecimento”. Destacam também “[...] a necessidade desse educador assumir uma posição não só de ensinante, mas também de aprendente”. Observa-se nessas colocações a importância do professor que ensina e ao mesmo tempo aprende.

A realidade que vivenciamos não admite sujeitos passivos com relação ao conhecimento, e o educador entra nesse processo como aquele que orienta a aprendizagem. Isso porque, conforme Bombassaro (1992), “o conhecimento contém o ser humano tanto quanto a historicidade”, pois somos um pouco de tudo o que fomos, das vivências e relacionamentos. Essa condição apontada por Bombassaro levou-me a pensar na minha condição de docente, de profissional que tem por função mediar a construção de conhecimentos. Nessa leitura, identifico que muito mais do que transmitir, eu aprendi. E acima disso, me situei no lugar de quem reflete sobre o processo. Nesse caso entram também em questão as percepções da pesquisadora. O ser humano, de acordo com cada espaço geográfico e tempo histórico, vive em determinada realidade social, econômica, cultural, religiosa e ideológica. Por isso, seus valores e sua maneira de pensar, ver, sentir e perceber os fatos dependerá de todos esses aspectos nos quais ele está inserido. Assim sendo, cada indivíduo vê o mundo com seus próprios olhos, ou seja, de acordo com a própria visão de mundo. A isso chamo de percepção.

Para Merleau-Ponty (1990, p. 47-48), “[...] o sujeito que percebe é o corpo como campo perceptivo e prático, enquanto os gestos têm um certo alcance e circunscrevem, com o domínio conjunto de objetos familiares”. Desse modo, “[...] A coisa percebida não é uma totalidade aberta ao horizonte de um número indefinido de perspectivas que se recortam segundo um certo estilo [...] que define o objeto do qual se trata”. Nessa perspectiva, ao longo da carreira docente, identifiquei lacunas, problemas, situações conflitantes tanto por parte do docente/escola quanto por parte do aluno. As vivências e convivência com e na Escola Itinerante geraram o desconforto pela ausência de explicações e soluções a problemas cotidianos. Como mediar a construção de conhecimentos se não compreendemos de fato a realidade para e com a qual trabalhamos? Desse modo, a partir da convivência com sentimentos de desconforto gerados pelo trabalho de docente, angústias em relação à prática pedagógica escolar e observando as aspirações dos estudantes inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da UNIPLAC para buscar teorias que me permitissem entender a docência e sua função no meio rural. Para tanto, optei pela Linha de Pesquisa II, ocupada com o campo da Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, compreendendo que nosso objeto de pesquisa articula processos formais e não formais de educação.

Essa opção derivou da observação de tantos anos - não somente como moradora do campo, mas também como professora - de indagações, preocupações e do desejo de contribuir com a população que vive e trabalha no campo. Nesse sentido, minha aproximação com o objeto de pesquisa é extremamente familiar, exigindo atenção no seu tratamento analítico. De acordo com Velho (1987, p. 123),

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. [...], evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. [...] Trata-se de problema complexo, pois envolve as questões de *distância social e distância psicológica*. Sobre isso Da Matta já situou com propriedade a trajetória antropológica de transformar o *exótico em familiar e o familiar em exótico*.¹ Evidentemente, em algum nível, está-se falando em *distância*.

Velho considera a necessidade de se tomar distância do objeto de pesquisa. Essa advertência é relevante para a minha condição de pesquisadora. São vinte e seis (26) anos de trabalho docente dedicado à Escola Itinerante Maria Wolff de Souza de Lages. Sinto-me objetiva e subjetivamente envolvida com a história, a vida e as ações desenvolvidas por e nessa instituição educacional. Tomar esta “distância mínima” do objeto de pesquisa, por um lado, é necessário, por outro, será impossível não considerar a influência de minha presença e reflexão nesta investigação. Afinal, faço parte da experiência socioeducativa da Escola Itinerante, incluindo a relação com os estudantes egressos do Ensino Médio com os quais trabalhei desde a origem do curso. Essa realidade põe em evidência a necessidade de praticar constantemente o estranhamento do familiar para familiarizar-me com o estranho, como propõe Velho (1987). Em outras palavras, praticar a filosofia da suspeita nos momentos desta pesquisa, porque, indiscutivelmente, não posso negar minha relação inteira com este familiar objeto de pesquisa.

¹ Em “O ofício do etnólogo ou como ter ‘anthropological blues’”, in Publicações do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 1974.

Refletindo sobre o processo de produção do conhecimento, Bombassaro (1992), com base em Habermas, afirma que o conhecimento e a história são aspectos que formam o ser humano e por ele são produzidos. Nessa medida, tanto o conhecimento e a história integram o ser humano quanto são frutos das ações humanas. Entende-se a relação intrínseca que existe entre razão e conhecimento, pois a razão está relacionada ao pensar sobre algo, pronunciar-se a esse respeito e elaborar conhecimento a partir do que se apresenta ao homem. Nesse contexto, razão e conhecimento estão intrinsecamente ligados. Sem cair no empirismo, o método para a realização desta pesquisa toma como ponto de partida a realidade na qual situa-se o objeto de investigação, pois acreditamos que é conhecendo a realidade que se pode perceber melhor as lacunas, os problemas e propor alternativas para superá-los. Reitero que esta escolha parte da compreensão de que não obstante os anos de dedicação à Escola Itinerante de Lages, posso ter naturalizado ou reificado muito das práticas pedagógicas ou outros processos socioculturais vivenciados no cotidiano do trabalho profissional.

Por certo, este trabalho ocorre numa tensão entre o que me é familiar e o que desejo conhecer melhor ou que me é absolutamente desconhecido. O movimento de distanciamento e familiarização se põe em todo o tempo. A escolha quanto aos sujeitos da pesquisa centrou-se nos egressos da Escola, o que também pode revelar a preocupação de buscar percepções de quem ao longo do tempo já se distanciou, senão do local geográfico, ao menos no tempo ou da memória acerca de sua relação com a Escola.

A relevância desta pesquisa também está em proporcionar novos estudos sobre a Escola Itinerante de Lages, sob a perspectiva de alunos que vivenciaram essa experiência em momentos distintos, considerando a primeira turma formada no Ensino Médio (1995), a passagem da escola modular para seriada (2002-2005) e mais recente, concluintes do Ensino Médio em 2012. Entendemos que esses egressos podem contribuir com informações sobre metodologias, conteúdos, práticas pedagógicas e vivências.

A partir da segunda metade da década de 1980, a Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza (EIMAWS) tornou-se foco de muitas atenções, sendo matéria da TV Cultura e da Revista Veja. Foi visitada por responsáveis da área educacional de outros estados da federação, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e de municípios de Santa Catarina. Queriam saber e ver como a escola funcionava, pediam cópias do projeto, módulos, calendários,

informações. Apesar disso, no que tange à metodologia, conteúdos e práticas pedagógicas, o modelo de Lages não parece ter sido referência para outros municípios. Não sabemos os motivos e talvez não haja uma explicação viável, apenas suposições. Ou, quem sabe, por meio deste estudo possamos contribuir com aspectos novos a respeito dessa escola, sobre sua permanência no meio rural lageano e sua ausência em outros locais do país.

Um dos fatores a serem considerados é o de que a EIMAWS vai ao meio rural, mas não é considerada como uma escola que oferece Educação do Campo, sendo regida e mantida pela prefeitura municipal de Lages e seguindo os encaminhamentos da Secretaria de Educação Municipal. Destaca-se que desde o ano de 2002 a política educacional brasileira para o meio rural não é mais tratada no âmbito geral da educação. O Ministério da Educação mantém uma Secretaria especial para as tratativas do que vem sendo denominado de Educação do Campo, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Há uma especificidade, diversidade e complexidade de realidades nas quais vivem os diferentes segmentos sociais do meio rural. Hoje, para se referir ao meio rural, fala-se em ruralidades, novas ruralidades, devido às transformações porque passa o campo brasileiro, conforme apontam Companhia e Silva (2004).

Se a educação se constitui em um dos fatores para atender às necessidades e interesses da população do meio rural, por que o crescente esvaziamento desse espaço em Lages? Essa afirmação constata-se a partir de dados estatísticos a mostrarem que esse município, compreendido como polo regional do Planalto Catarinense, vem apresentando estagnação da população total. Segundo o último censo do IBGE de 2010², a população lageana era de 156,72 mil habitantes, quase 1% inferior àquela de dez anos antes, em 2000. Embora a população urbana tenha aumentado, mesmo que pouco, a rural diminuiu cerca de 32%, dos 4.100 habitantes registrados no censo anterior, somando, em 2010, apenas 2.079 moradores nas áreas rurais.

A diminuição da população rural nesse município, ao que se indica, tem como causa o aumento da produção florestal e do agronegócio que, embora seja um negócio de grande porte, utiliza

² Os dados e análise que seguem acerca da geomorfologia populacional do município de Lages foram extraídos de estudos realizados pelos pesquisadores Geraldo Augusto Locks e Marcos de Oliveira (PPGE-UNIPLAC) vinculados ao Instituto do Campo/UFSC, projeto do Observatório da Educação do Campo, apoiado pela CAPES (2009-2012).

maquinarias que reduzem a mão de obra. Nem mesmo a produção de maçã tem sido motivo para permanência da população no campo. A juventude tem sido a primeira a sair e a buscar diferentes oportunidades nos centros urbanos. A essa constatação têm sido constantes os questionamentos sobre os motivos que levam os jovens a abandonarem o campo. Em geral, uma das respostas aponta para a falta de oportunidades educacionais. No entanto, mesmo quando há essa oferta, a exemplo de Lages, ainda assim observa-se um índice de evasão considerável. Seria o caso de pensarmos que talvez o esvaziamento do meio rural aparentemente não tem relação com a educação ofertada pelo poder público, incluindo o Ensino Médio, quando este é da responsabilidade do estado membro da federação? Uma possível reflexão a esse questionamento considera que a educação brasileira voltada para o meio rural tem sido planejada por tecnocratas ou burocratas da educação que vivem nas cidades e desconhecem as reais necessidades das comunidades camponesas, quando o ideal seria que alcançassem as populações do campo e fossem prioritariamente construídas a partir dos interesses desses sujeitos (LOCKS; PACHECO, 2015).

A escola inserida no meio rural, ou, neste caso, a Itinerante, pode ser um elemento importante na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva “contra-hegemônica”, conforme entende Frigotto (1987), além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e transmissão de conhecimento. Podemos pensar então que a escola poderia promover no seu interior possibilidades de transformações que envolvam participação das comunidades de seu entorno.

A necessidade de conhecimento estimula esta pesquisadora a procurar respostas, aprofundar conhecimentos, conhecer e descrever a história da Escola Itinerante desde a sua origem. A problemática instalada gera a oportunidade de investigar essa unidade escolar no que diz respeito a sua repercussão e contribuição dos alunos egressos por meio de suas percepções. A partir de suas considerações e sugestões, pode-se encontrar caminhos a serem trilhados por esta Escola com o propósito de torná-la uma possibilidade real de “Educação do campo”, conforme preconizado pelo marco regulatório proposto atualmente pelo Ministério da Educação. São muitas as questões que surgem quando pensamos sobre a trajetória da EIMAWS nos caminhos rurais de Lages.

Embora não sejam estes os questionamentos que fundamentam o problema da pesquisa.

Após muitos anos de trabalho, entendo como necessário conhecer as reais contribuições dessa escola na história de vida de seus ex-alunos para saber onde se encontram e quais os projetos de vida que têm desenvolvido ao longo dos últimos 15 anos, período que essa pesquisa abrange. Interessa-me conhecer o que esses sujeitos pensam a respeito da escola pela qual passaram ao longo de três anos, no curso de Ensino Médio. Busco identificar, portanto, o que esta escola tem significado para seus alunos, quais conteúdos, metodologias, práticas pedagógicas os sensibilizaram e qual a relação que os egressos estabelecem entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e a formação ou projeto de vida. Essas intenções remetem para algumas hipóteses: as contribuições geradas pela Escola Itinerante foram relevantes para as ações desenvolvidas por esses sujeitos; os egressos encontraram entraves que não lhes permitiram uma educação adequada em outros espaços após a conclusão do ensino médio na Itinerante; a Escola Itinerante, ao pensar em oferecer o Ensino Médio para os jovens do meio rural, engloba em suas ações a perspectiva do desenvolvimento do campo para que os sujeitos alcancem qualidade de vida onde vivem.

Em teoria, como aponta Velho (1999), os projetos de vida não são “puros”, eles são gerados por interações. O tempo de escolarização, a educação formal tem profundo significado na construção individual e social do sujeito. Ela interfere diretamente na vida e nos projetos dos indivíduos, sobretudo, para aqueles setores sociais mais empobrecidos e que apostam na educação como uma ferramenta de emancipação social.

Por isso, entendemos a importância de saber onde estão os egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante de Lages. Assim, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada que nos permitisse identificar: Esses sujeitos permanecem no meio rural? Migraram para a cidade? Se isso aconteceu, a educação teve algum reflexo nessa decisão? Estando no campo ou na cidade, os egressos deram continuidade a seus estudos? Conseguiram inserir-se no mundo do trabalho? Quais as ocupações profissionais que desenvolvem? Os egressos têm algumas ideias ou sugestões para que esta escola cumpra a função de oferecer uma educação de qualidade, respondendo aos interesses e necessidades da população do meio rural do município de Lages? Essas questões indicam boa parte de nossas preocupações e do objeto que procuramos desvendar nesta dissertação. Ao mesmo tempo, deram origem à

pergunta orientadora do problema de pesquisa: Quais as percepções dos estudantes egressos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, acerca da contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para seus projetos de vida?

Partindo da problematização do objeto de pesquisa podemos eleger como palavras-chave deste estudo, Ensino Médio, Escola Itinerante, Juventude rural e Projetos de Vida. O objetivo Geral é o de investigar as percepções dos estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de Lages acerca da contribuição dessa escola para o desenvolvimento de seus projetos de vida, no período de 1995 a 2012. Quanto aos objetivos específicos, buscamos a) Caracterizar os estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, identificando onde se encontram, se continuaram seus estudos e em que ocupação profissional estão engajados; b) Conhecer a percepção dos estudantes egressos acerca da relação entre os conteúdos trabalhados pela escola e sua contribuição para os seus projetos de vida; c) Refletir sobre as encruzilhadas do caminho percorrido pelos egressos que interfere no desenvolvimento de um projeto educacional pedagógico voltado para a realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Para alcançar os objetivos propostos desenvolveu-se uma pesquisa indutiva com o método de estudo de caso etnográfico, utilizando-se de entrevista semiestruturada.

Nossa intenção, considerando os resultados esperados nesta pesquisa foi a de trazer à luz elementos históricos que contribuam para a compreensão do processo de constituição e desenvolvimento da EIMAWS e a sua influência na vida de seus egressos e suas famílias. Isso pode nos permitir desvendar subjetividades da história individual de cada um desses sujeitos e de sua comunidade. Para se chegar a essa possibilidade, foram usados como referenciais teóricos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9393/96), estudos de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Carlos Brandão, Gilberto Velho, Zilma Peixer, Geraldo Augusto Locks e Anita Brumer, dentre outros que foram considerados nas discussões conforme se fizeram necessárias outras perspectivas para a análise.

Do ponto de vista da estruturação do trabalho, sucedendo esta introdução, desenvolvemos o capítulo “Pesquisa e Estado da Arte”, no qual descrevemos os procedimentos teóricos metodológicos que orientam a pesquisa e os estudos que identificam discussões já feitas a respeito da temática desta dissertação. Na sequência, em “Caminhos

teóricos”, compusemos um referencial de base sobre educação e escola, projetos de vida e juventude do campo. No capítulo “Territorialidades: abrangência da Escola Itinerante”, descrevemos aspectos importantes para a compreensão das territorialidades que formam o contexto onde a Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza atua. “Nos caminhos da Escola estudada” foi apresentada a escola Itinerante de Lages, com sua localização, características e comunidades atendidas. “Trajetórias: pesquisa e egressos” traz as encruzilhadas da pesquisa, o perfil dos egressos entrevistados, histórias de vida desses sujeitos em relação à escola estudada e as contribuições da Itinerante de Lages para seus projetos de vida.

2 PESQUISA E ESTADO DA ARTE

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos utilizados no trabalho que originou esta dissertação. Trata-se de uma pesquisa indutiva, com método de estudo de caso etnográfico, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Apêndice A) (TRIVIÑOS, 1987; SAMPIERI, 2003; YIN, 2010).

O estudo se propôs a investigar as percepções de estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de Lages acerca da contribuição desta escola para o desenvolvimento de seus projetos de vida, no período de 1995 a 2012.

Os Egressos do curso de ensino médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, formados na modalidade de Educação Geral, constituíram a população alvo desta pesquisa. Trezentos e quarenta alunos concluíram o Ensino Médio na Unidade Escolar em questão no período de 1995 a 2013. Outros iniciaram, mas por diversos motivos não deram continuidade aos estudos.

Da população alvo concluinte do Ensino Médio, foi selecionada uma amostra de 18 estudantes, sendo nove (09) do gênero masculino e nove (09) do gênero feminino. Dessa população, foram entrevistados 10 alunos que concluíram o Ensino Médio em 1995, primeira turma desse nível de ensino; quatro concluintes em 2005, época da reestruturação da Escola de modular para seriada, e quatro concluintes em 2012, totalizando 50 horas de gravações em aparelho de gravação da marca Sony. Todas as entrevistas foram transcritas, totalizando 72 páginas de transcrição. Ressalta-se que a opção por finalizar a pesquisa com alunos que terminaram o Ensino Médio em 2012 deve-se ao fato de já se terem sido desenvolvidos estudos com os egressos do ano de 2013, embora com outra temática e viés de análise.

A pesquisa previa também entrevistas com três alunos desistentes do Ensino Médio da EIMAWS, contudo devido à dificuldade de localização, houve conversa informal com apenas um deles. Colegas deram-me informações sobre outros dois somente no início de março 2016, não havendo, portanto, mais tempo hábil para entrevistá-los. Daí a decisão de não incluir nesta dissertação alunos desistentes.

Os sujeitos desta pesquisa são jovens que vivem ou viveram no campo, portanto fazem parte do que se convencionou chamar de juventude rural, egressos da EIMAWS, sendo a maioria filhos/as de pequenos produtores que desenvolvem agricultura familiar de

subsistência, outros, são filhos de capatazes de fazendas, agregados e prestadores de serviços, incluindo a manutenção e corte de áreas de reflorestamento.

Quanto à faixa etária, juventude, segundo IBGE, vai de 15 a 24 anos. Tratando-se de Juventude rural, conforme Stropasolas (2012), a idade vai de 15 a 29 anos. Neste caso, pode variar de acordo com a realidade local, a exemplo da primeira turma, cuja idade máxima poderá ser superior, fato justificado pela escassez de oferta da modalidade Ensino Médio na área rural. Cabe trazer nessa identificação também fatores relevantes para os dados coletados na pesquisa no que tange à juventude rural. Para Wanderley (2007, p. 22) juventude “[...] corresponde a um momento no ciclo da vida, caracterizado como um período de transição entre a infância e a idade adulta”.

Conforme as orientações das referidas autoras, juventude é um momento determinado culturalmente e, situar idades ou uma faixa-etária não significa um limite preciso dadas as circunstâncias em que uma pessoa pode ser considerada jovem ou quando, por convenções sociais ou culturais ela deixa de ser jovem para se tornar adulta. Para Wanderley (2007, p. 22), o fim da juventude pode ser condicionado ao “[...] fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária”. No caso estudado pela autora, jovens eram solteiros(as) adolescentes. Entendemos que isso se aplica também à realidade estudada nesta dissertação, que vale tanto para homens quanto para mulheres, que é a questão do sair de casa seja para estudar ou trabalhar, ação que caracteriza o amadurecimento e a entrada desses sujeitos na vida adulta.

Não obstante essas considerações, tratamos os egressos da EIMAWS como parte da juventude rural, ainda que isso implique em contestações devido ao já exposto. À época em que concluíram o ensino médio, viviam a juventude conforme as construções socioculturais. Desse modo, os jovens que contribuíram com esta pesquisa foram contatados via Internet, por telefone ou informações obtidas com amigos ou ex-colegas de turma.

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada na residência de cada jovem, utilizando-se de gravação de áudio, fotografia, análise de documentos, observação direta e participante do pesquisador e diário de campo.

Os critérios de inclusão para egressos concluintes do Ensino Médio foram: ter finalizado o curso na EIMAWS nos períodos

indicados, assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Anexo 1) e sentir-se à vontade em participar deste estudo. Os critérios de exclusão consideraram não ter concluído o Ensino Médio na escola pesquisada, não desejar participar da pesquisa ou não ser contatados.

De acordo com a Resolução 466, de 12/12/2012, buscamos fazer com que prevalecessem os benefícios sobre eventuais riscos. Os possíveis riscos a que a população alvo está sujeita dizem respeito à questão da disponibilidade de seus depoimentos para análise e posterior revelação de suas identidades em razão de palavras ou características presentes nos próprios depoimentos. No entanto, conforme esclarecido no TCLE, todas as medidas possíveis foram tomadas para salvaguardar a identidade de cada um, eliminando de suas falas características ou peculiaridades que possam relacioná-los ao local onde vivem, familiares ou atos relatados. Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados por codinomes, selecionados na diversidade de plantas nativas da região onde vivem, forma encontrada para preservação de suas identidades.

Caso haja algum dano posterior em decorrência do risco apontado, a pesquisadora compromete-se a prestar assistência informativa aos pesquisados e de orientação quanto aos erros que oportunizaram essa possibilidade de dano. Caso haja situação que coloque em risco a integridade física ou psicológica desses sujeitos ou de seus familiares, os mesmos procedimentos serão adotados no sentido de amenizar e sanar qualquer dolo aos pesquisados.

A participação dos egressos da EIMAWS foi de relevada importância para esta dissertação. Seus depoimentos nos permitiram identificar a contribuição dessa escola na vida dos sujeitos que vivem no e do campo. De acordo com Marx, a linguagem e a cultura são formas de dominação, portanto também precisam ser analisadas de acordo com o contexto no qual são aplicadas e com os sujeitos a que são direcionadas. A preposição “para” o campo é usada para definir processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, definidos e ditados pelo Estado. Quando se pensa em educação no campo, situa-se uma educação que sugere localidade e singularidade, mas mantendo o olhar do capital sobre os sujeitos camponeses. Já a preposição do campo define processos educativos que pautam ações emancipadoras dos sujeitos, portanto partem da particularidade, singularidade e cultura de homens e mulheres que cindem sua vida no campo para definir metodologias que oportunizem a ligação entre o

particular e geral (FRIGOTTO, 2010) Isso pode oportunizar o repensar caminhos para a continuidade dessa unidade escolar e a inclusão da mesma como modalidade itinerante de Educação do Campo, proposta que, segundo pesquisas já realizadas, ainda não se concretizou.

Os egressos de 1995 pertencem às regiões leste e oeste do município de Lages, localidades de Índios, Santa Terezinha do Salto e Campinas, sendo que esta última faz parte do interior do município de Bocaina do Sul, local, na época, trabalhado através de convênio com o município de Lages. Os de 2005 e 2012 residem nas comunidades de Índios, Rancho de Tábuas, Três Árvores, Caetano Verza, Santa Terezinha do Salto, Morrinhos e Fazenda do Baú. Lembramos que essas são as localidades núcleo e que os alunos também pertencem às regiões vizinhas.

No intuito de saber o que se discute sobre egressos do Ensino Médio de escolas na modalidade itinerante e pesquisas sobre juventude rural, foi realizado um estado da arte com as categorias, Ensino Médio, Escola Itinerante, Juventude Rural e Projetos de vida. Os resultados dessa pesquisa são apresentados na sequência desta dissertação.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento sobre os estudos científicos já realizados em instituições de Ensino superior, nos cursos de mestrado e doutorado, e artigos publicados em periódicos na área da educação foi realizado mediante pesquisa na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), teses e dissertações, no banco de dados da SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), com buscas de âmbito federal, o banco de teses e dissertações da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) no âmbito regional e na biblioteca da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense) para contemplar o espaço local. A busca por materiais originários de projetos acadêmicos implica na necessidade de se localizar estudos semelhantes, verificar a possibilidade de originalidade da pesquisa em desenvolvimento, bem como identificar o que vem sendo discutido nos meios acadêmicos a respeito das categorias da pesquisa. O recorte temporal considerou como base o ano de 1990, início do Ensino Médio na EIMAWS e final no ano de 2013, quando os estudos que originaram esta dissertação foram iniciados.

O levantamento de dados no Portal de periódicos da CAPES foi realizado dia 02/07/2015, o período de 03/07 a 05/07 foi dedicado às

pesquisas no portal da UFSC e UNIPLAC, bem como em pesquisas isoladas com o uso de ferramenta de buscas online (Google Acadêmico) na tentativa de identificar estudos que tivessem aderência à temática desta pesquisa. Com as categorias Ensino Médio e Escola Itinerante, uma a uma e agrupadas, nada encontramos, o que pode traduzir a originalidade deste estudo em desenvolvimento. Quanto à categoria Juventude Rural, foram encontradas 57 produções. Contudo, nenhuma delas com aderência direta a nossa pesquisa.

Na modalidade de Escola Itinerante foi identificada uma escola que atende à população de Recife, precisamente os moradores da periferia, que sofrem processo de exclusão social, conseqüentemente digital. A Escola Itinerante para Inclusão Digital em Recife foi criada em 2006 e tem por objetivos:

[...] combater a exclusão digital; formar o jovem que procura o primeiro emprego; profissionalizar os jovens para inserção no mercado de trabalho; possibilitar o acesso a novas técnicas de comunicação e informação; fazer dos jovens indivíduos ativos na comunidade. Ainda, segundo a Prefeitura, “As unidades móveis proporcionam maior alcance, permitindo que o projeto chegue às comunidades mais distantes. A inclusão digital é garantida pela gratuidade e pelo fácil acesso” (PREFEITURA DO RECIFE, 2008, *apud* SANTANA, PADILHA, 2009, p. 7).

Essa escola se desloca entre bairros por meio de ônibus subvencionado pela Prefeitura. A ideia, embora essa pesquisa não relate que tenha sido originada a partir da itinerância desenvolvida em Lages, interessa por sua perspectiva de levar o conhecimento ao sujeito no lugar onde ele está. São duas realidades bastante diferentes, a Inclusão Digital na periferia do Recife e a educação oferecida na modalidade itinerante em Lages, mas ambas as possibilidades têm como perspectiva a valorização do sujeito, o que de certo modo gera confluência entre a pesquisa citada e a que desenvolvemos.

Costa e Ralisch (2013) discutiram sobre o êxodo rural e o desinteresse do jovem em ficar nos assentamentos e dar continuidade ao trabalho agrícola. Guaraná de Castro (2009) estudou sobre a juventude rural no Brasil, analisando os processos de exclusão e a construção de um ator político no contexto da vida no campo, o que implica em uma

juventude frente à complexidade da configuração social atual que oferta possibilidades de sonhos na cidade e ao mesmo tempo cobra a permanência dos jovens no campo.

Como conclusão dessa leitura, identifica-se que organização social dessa juventude pode ser caminho para políticas públicas que permitam a continuidade no campo com possibilidades reais de realização pessoal e profissional. Esse tema de certo modo adere-se à pesquisa em desenvolvimento quando permite pensar, a partir das percepções dos egressos da EIMAWS os processos educacionais voltados para a Educação do Campo, no campo, conforme pensando no marco regulatório e a trajetória que essa escola precisa seguir para alcançar essa característica.

No que trata diretamente sobre a Educação do Campo e sua relação com o Movimento dos Sem-Terra, selecionou-se o estudo de Pimenta (2008) para conhecer o projeto de vida e profissional de jovens concluintes do ensino médio e que fazem parte do Projeto territorial em São João da Aliança, de Goiás. Na concepção epistemológica do materialismo histórico dialético, o autor relacionou, a partir das percepções dos jovens, as possibilidades apresentadas para sua permanência no campo.

A análise, no entanto, identifica e compara os jovens do Projeto de Assentamento e os jovens de famílias rurais em seus projetos de vida. Os números revelam que os jovens desse projeto têm mais intenções de permanecer no campo em atividades agrícolas do que propriamente os filhos dos agricultores. Isso mostra a força de uma escola diferenciada que pode mudar projetos, sendo que os filhos dos agricultores que estudam em escolas normais desejam sair do campo, enquanto aqueles que fazem parte do projeto possuem mais interesse em permanecer no campo e desenvolver atividades agrícolas. As ideias desses jovens, no entanto, incluem políticas públicas que lhes deem as condições para manter-se no campo.

Na linha de estudos sobre projetos de vida de egressos de escolas rurais, Schneider e Lima (2008) trataram sobre o processo de agricultura familiar e de empreendedorismo ofertado no Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) no Vale do Rio Pardo/RS. Relacionou-se mais uma vez a necessidade e importância de se manter projetos e políticas direcionadas à juventude rural como perspectiva de sua permanência no campo.

Na mesma linha, o estudo Pedagogia da Alternância e Agroecologia: caminhos para o desenvolvimento rural sustentável, de

Oitaven, Assis e Oliveira (2011) buscou identificar possibilidades aos jovens do campo que lhes permitam pensar suas vidas no meio rural, mas com perspectivas e projetos de vida capazes de criar alternativas sustentáveis tanto para sua permanência quanto para a agricultura.

Sapelli (2015), relacionou as disputas e contradições que configuram a Escola Itinerante e suas implicações para a escolarização de jovens em assentamentos rurais. As considerações são as de que essa modalidade de ensino e sua aderência ao MST ultrapassa limites de territorialidade e de percepção, indo além da busca e da oferta de educação formal aos jovens.

Quando trabalhada sob a perspectiva da educação voltada para o campo, mas no processo de auto-gestão e de direcionamentos às peculiaridades camponesas, a escola itinerante pode contribuir para a formação de sujeitos. Isso pode lhes oportunizar autonomia para se organizar, lutar por direitos e permanecer no campo mediante o desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração a necessidade de manutenção desses sujeitos em seus locais de origem. Não apenas pela importância da manutenção da produção rural, mas pela recuperação e garantia de direitos de escolhas com possibilidades de efetivação de projetos de vida, culturalmente pertinentes, que permitam conservar relatividades e tradições.

Essas ideias conectam-se a esse objeto de pesquisa, quando se pensa na EIMAWS como possibilidade de educar tanto para a questão formal quanto para a valorização da juventude rural e seu direito à educação de qualidade, que lhe permita vislumbres de futuro permanecendo no campo, na sua cultura e na convivência social.

Na questão de projetos de vida e vida sustentável no meio rural destaca-se o estudo Ruralidades e ação coletiva através do turismo: construindo o desenvolvimento rural, elaborado por Martins e Conterato (2013), que traz possibilidades de permanência da juventude rural em seu espaço e meio de origem. Isso é possível mediante projetos de sustentabilidade sob a perspectiva do turismo rural, forma possível de exploração dos recursos do campo sem esgotamento das fontes renováveis e ao mesmo tempo de renovação das possibilidades de trabalho e de vida no campo.

Na Biblioteca da Uniplac foram relacionados 14 estudos que trazem como palavras-chave a Educação do Campo ou Juventude Rural e duas que tratam especificamente sobre a EIMAWS. Goulart (2008) fez uma análise sob a perspectiva da pedagogia da alternância, identificando a Educação do Campo no projeto da Casa Familiar Rural de São José do

Cerrito (SC) com o apoio do Centro Vianei de Educação Popular, de Lages.

Identificou-se nesse estudo a importância de uma educação ofertada para os sujeitos que vivem do e no campo e que seja direcionada a suas especificidades. E, ainda, que tenha como perspectiva a formação desses sujeitos tanto a formalidade quanto para a autonomia e a produção no meio rural, o que pode promover a permanência desses sujeitos no campo e impedir o processo de desenraizamento característico do êxodo rural.

Sobre desenraizamento, Toniolo (2007) estudou sobre as políticas de nucleação de escolas do campo em Bom Retiro (SC) e nessa análise identificou o processo de desculturação dos povos camponeses quando seus filhos são obrigados a ir para escolas nucleadas ou para a cidade para continuar seus estudos. Daí a importância de se manter os sujeitos do campo no campo e dar-lhes as condições necessárias e de direito para sua formação, bem como contribuir para a manutenção da população camponesa.

Isso confirma nosso estudo no sentido de identificar se a educação ofertada ao camponês tem a prerrogativa de dar-lhe as condições básicas para a vivência da cidadania. Sendo esses os aspectos que se relacionam esta pesquisa, haja vista que tratamos sobre as percepções dos egressos da EIMAWS e seus projetos de vida.

Gobetti (2009) trata sobre a educação do campo em um diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EIMAWS nos seus 25 anos de história. A pesquisa envolveu os sujeitos dessa escola e por isso sua relação com esta pesquisa. Sabe-se que uma das prerrogativas da escola é a oferta de uma educação formal aos sujeitos que vivem do e no campo com a finalidade de evitar que os mesmos tenham que sair do meio onde desenvolvem suas vivências e experiências sociais para buscar ensino em outros espaços.

Sair do lugar onde vive representa perder raízes, ficar onde está sem as mínimas condições de infraestrutura, serviços e políticas públicas direcionadas aos sujeitos em seu contexto de vida favorece a desapropriação, a desculturação e a desterritorialidade, condições que acabam por tirar dos sujeitos os seus direitos básicos de escolha e em termos de projetos de vida. Em sua pesquisa, Gobetti identificou a desvinculação da Educação do Campo com a pedagogia dos professores que atuam nessa modalidade de ensino segundo a percepção de alguns professores. Em nossa pesquisa, o foco são os egressos e suas

percepções quanto a contribuição da EIMAWS para seus projetos de vida.

A pesquisa de Souza (2015) trouxe ao meio acadêmico os projetos pedagógicos da EIMAWS desde sua fundação, analisando o currículo e as propostas pedagógicas e sua confluência ou divergência com a Educação do Campo. Ressalta-se nessa pesquisa o histórico da Escola Itinerante com informações sobre sua fundação e interesses dos agricultores, seus organizadores. Souza analisou os projetos pedagógicos dessa escola, atentando para suas tentativas de desenvolvimento de uma educação voltada aos sujeitos camponeses. Relaciona-se ao nosso estudo por seu histórico e identificações das atividades dessa escola, o que pode nos auxiliar em nossa análise das percepções dos egressos da EIMAWS.

3 CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo se propõe a esclarecer as origens e o enfoque epistemológico da pesquisa. Optou-se pelo enfoque marxista seguindo a teoria histórico-crítica, o que implica pensar sob a perspectiva do materialismo histórico, “[...] ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Conforme este autor, essa ciência caracterizou mudança substancial no que diz respeito à “interpretação dos fenômenos sociais”, suplantando de certo modo a concepção de que existiria uma sociedade ideal e esta constituiria um modelo a ser seguido na análise dos problemas sociais. Ainda para o mesmo autor, “[...] O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Nesse sentido, esta pesquisa vem à luz da observação e reflexão de uma realidade objetiva em contradição com a realidade social, econômica e cultural local, resultando na materialização desta dissertação.

Em Educação e Mudança, de Paulo Freire (1979, p. 10-11), na apresentação desse livro, Gadotti traz considerações a respeito dos ensinamentos freireanos, afirmando que “A mudança é um ‘tema gerador’ da prática teórica” proposta pelo criador das pedagogias de valorização dos indivíduos como sujeitos únicos e capazes se lhes forem dadas as condições para mudar a própria realidade. Dentre as condições apontadas, a educação se caracteriza como uma das principais, considerando-se que por meio dela se desenvolve a conscientização, primeiro passo para a transformação. Desse modo, para o pensador, faz-se necessário o desenvolvimento de “Um pensamento pedagógico que leva o educador e todo o profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista!” (FREIRE, 1979, p. 4). Assim, quando a escola se torna espaço de educação no sentido formador de sujeitos e não apenas de força para o mercado de trabalho, pode-se contribuir para o pensar sobre si e sobre o mundo, a compreender que não se trata apenas de mais uma força produtiva, mas um sujeito ativo em todo o processo social.

Talvez tenha sido essa a ideia desenvolvida por Freire quando situou a necessidade de identificar “[...] que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por

si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão” (1979, p. 5). Para que haja libertação, faz-se necessário ir além dos processos formativos.

Na escola forma-se a consciência, na sociedade estabelece-se a mudança a partir da consciência de que existe uma luta de classes e que há possibilidades de libertar-se o oprimido da sua condição quando ele se torna livre para pensar e questionar. Gadotti ressalta, então, que depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, nem tampouco pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx.

As reflexões e o método de Paulo Freire nos conduzem a pensar o processo educacional como um ato de amor e de coragem, mas também de consciência crítica em relação à realidade da educação neste início de milênio. A função do educador nesse processo não é só a de mediar conhecimentos, mas implica na formação de sujeitos capazes de compreender as forças que agem sobre a sociedade e que tendem a subjugar a maioria pela opressão, seja ela ideológica, política, econômica, social, seja educacional e cultural, mantendo uma setorização na qual destacam-se os opressores e os oprimidos.

Isso exige que o educador saiba perceber as necessidades do educando em todas as suas etapas de escolarização, não consistindo esse trabalho como característica apenas do processo de alfabetização. Tão importante quanto o aprender a ler e a escrever é o aprender a pensar e a refletir sobre o futuro, aspecto que nos parece acentuar-se quando os alunos chegam ao ensino médio e começam a pensar no que farão ao término da escolarização básica.

Acreditamos que muitas das escolhas feitas pelos alunos têm na escola a sua base. Preparar esses alunos para opções conscientes e livres e contribuir para que se tornem cidadãos capazes de cuidar de si, conscientes de sua existência e de sua potencialidade para modificar situações opressivas caracteriza também o trabalho do educador. A educação no nível do ensino médio pode ser um meio, portanto, de oportunizar formas de pensar, de refletir e dar aos sujeitos a possibilidade de interferir nesse processo que muitas vezes nos parece imutável, em nossa incapacidade de modificarmos o que nos aflige.

O estudo organizado nesta dissertação se propôs a investigar as percepções de estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de Lages acerca da contribuição desta escola para o desenvolvimento de seus projetos de vida no período de 1990 a 2013. Isso nos permitiu pensar sobre essa parcela social do território,

cujas raízes encontram-se em diferentes realidades sociais rurais desse município, refletidas na prática social e nos projetos de vida de seus egressos. Para Triviños (1987, p. 64), com base em Kursanov (1979)³ há necessidade de se pensar “o critério da prática em sentido amplo e variado”, relacionando que a prática consiste em “toda atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social”.

Com base nessa definição de prática, lançamos um olhar sobre a realidade objetiva vivida pela pesquisadora nessa instituição escolar e trazemos à tona um histórico de evolução, lutas, conflitos e contradições que contribuíram para a formação de sujeitos sociais e, por meio de suas percepções, nos foi possível percorrer caminhos seguidos pela EIMAWS em sua trajetória no recorte de tempo marcado pela formação da primeira turma de ensino médio do curso de Educação Geral e a última turma formada até o início das pesquisas para elaboração do nosso projeto de ingresso no curso de Mestrado em Educação que resultou nesta dissertação. Na continuidade dessa construção conceitual, nos situamos quanto às questões relativas à educação e escola que nos permitiram pensar sobre os caminhos pedagógicos seguidos pela EIMAWS a partir das percepções de seus egressos.

3.1 EDUCAÇÃO E ESCOLA - ANTAGONISMO NA ESCOLA

De acordo com Brandão (2001) quanto à relação entre educação e escola, a educação precisa ser realizada de modo contextualizado, “[...] de acordo com os valores, as necessidades, os interesses, enfim a cultura de cada grupo social”. Trata-se, portanto, de uma escola que ofereça uma educação pensada e realizada “no coletivo da comunidade”. Esse processo pode auxiliar os alunos

[...] a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem força (BRANDÃO, 2001, p. 11).

³ KURSANOV, G. **Problemas fundamentais do materialismo dialético**. Moscou, Editorial Progreso, Cuba, La Habana, Editorial de las Ciencias Sociales, 1979. 371p., p. 285.

Frigotto (2010), por sua vez, entende que os processos educativos, juntamente com a construção do conhecimento vinculam-se organicamente “às relações sociais” e, na sociedade capitalista da qual fazemos parte, esses processos refletem a cisão de classes sociais que são, pela característica do capitalismo, antagônicas. Disso resultam as disputas em torno de conteúdos, métodos e formas que são em geral colocados em pauta para a educação pública. A mudança para esse tipo de cisão, conforme o mesmo autor, pode se dar quando forem superadas a antagonia e as diferenças do contexto social, ou seja, quando houver rompimento, “pela raiz”, da “estrutura de classes” (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Conforme o mesmo autor, isso inclui todas as modalidades educacionais, e também pode, segundo nossa compreensão, estender-se ao campo, onde há carência de processos educacionais que levem em consideração o contexto social e histórico dos sujeitos que vivem no e do campo e necessitam de uma educação que seja pensada a partir dessa realidade e para essa realidade. Portanto, uma educação que não seja um condicionamento de valores urbanos implantados no meio rural, mas que envolva os processos sociais, científicos, políticos, culturais voltados para a formação humana em sua liberdade de ação, na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e trabalhar para a transformação do meio a partir da própria realidade. De melhorar as condições de vida no campo sem perder as raízes, a cultura e os valores que contribuem para a qualidade de vida dos sujeitos no e do campo.

Ao se pensar sobre a educação voltada aos camponeses no sentido de uma luta contra a hegemonia de classes e a valorização do urbano em detrimento do rural, situam-se nas palavras de Frigotto (2010) a importância dos movimentos sociais reivindicatórios de direitos, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, importante luta para a garantia de direitos dos trabalhadores rurais e de outros povos do campo em seus contextos de vida e de trabalho. Nas palavras desse autor,

O projeto societário e educacional defendido e lutado na prática pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) engendra o gérmen mais avançado da luta contra-hegemônica hoje no Brasil, não só para a educação do campo, mas para a classe trabalhadora no seu conjunto (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Ao pensar essas questões, Frigotto (2010) distingue educação para o campo, no campo e do campo, ressaltando que essas três preposições (no, para, do) revelam o seu conteúdo histórico e expressam disputas no plano educativo, o que nos leva a conceituar e refletir sobre a educação e o papel da escola.

A respeito de educação e escola, Saviani argumenta que elas apresentam as diferentes teorias usadas historicamente no sentido de “reformatar” ou reformular os sistemas de ensino. Em suas reflexões, condiciona cada uma no contexto em que foram criadas e a finalidade a que se destinam e, traça uma trajetória da educação como agente de transformação, mas que nem sempre consegue sair de uma função de reprodutora das condições sociais de cada época.

Saviani entende a educação a partir de seus condicionantes sociais. Ela é dependente da estrutura social, reproduz a sociedade onde está inserida, reforça e legitima o processo de marginalização ou poderia se tornar, se houvesse condições e meios, em agente transformador dessa realidade.

Assim, a escola surge como instrumento do capital, na medida em que contribui para a formação de sujeitos acríticos, mas suficientemente ou mensuradamente instruídos quanto à sua função de mantenedores da força produtiva capitalista. Embora as teorias tenham sido criadas em diferentes contextos e sociedades, o que se observa é a escola e a educação a favor de uma minoria que domina e explora a maioria da população, reproduzindo por meio dos sistemas escolares a estrutura social que se conforma em dominantes e dominados. Nesse sentido, Peixer faz um contraponto com a concepção de mundo e projeto social trazendo a “Escola como espaço de produção e reprodução do capital cultural. Capital esse importante na formação do mundo social” (PEIXER, 2010, p. 15).

A autora situa suas reflexões nas palavras de Bourdieu (2008)⁴, quando o mesmo relaciona que “O sistema escolar...é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado com dom natural” (*apud* PEIXER, 2010, p. 14). Na análise dessas colocações, Peixer ressalta a escola como um paradoxo na medida em que se constitui espaço de reprodução social e ao mesmo

⁴ BOURDIEU. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-228.

tempo possibilita mudanças significativas no contexto em que está inserida. Com isso, aponta para a necessidade do “[...] repensar da educação, da escola e das práticas pedagógicas [...], recolocando-as no terreno dos fins e não dos meios” (2010, p. 14; 16).

Sobre as discussões relacionadas com a democracia na escola, a conclusão de Saviani é a de que quanto mais democrática se supunha a escola, “[...] menos democrática foi a escola; e de como, quando se menos falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 1985, p. 36).

Se a escola também assume ou lhe é dada a uma função de fim e não de meio, considerando suas práticas pedagógicas, conforme proposto por Peixer (2010), podemos pensá-la, no caso da EIMAWS, por exemplo, como uma possibilidade de construção de caminhos para os alunos atendidos nessa modalidade de itinerância e que estão inseridos no espaço rural, mas não desconhecem as possibilidades de desenvolvimento de projetos de vida que tenham como perspectiva o meio urbano que se abre como caminho para continuidade dos estudos, perspectivas de lazer, de trabalho e de mudanças. Para entender o que significa projeto de vida, apresentamos na próxima sessão o conceito a partir dos estudos de Velho (1994).

3.2 PROJETOS DE VIDA

A ideia de projetos de vida e escola está fundamentada principalmente nas considerações de Gilberto Velho, ao considerar que a “[...] complexidade e a heterogeneidade da sociedade moderno-contemporânea tem como uma de suas características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida” (VELHO, 1994, p. 97). Nesse caso, considera a existência de “relações entre memória e projeto” e o que disso resulta na formação de identidades. Contudo, nas sociedades modernas existe um processo de individualização que se constitui em uma unidade englobante e não na ênfase à biografia, que teria como aspecto fundamental a vida do sujeito em sua particularidade. Na unidade englobante, a vida do sujeito é pensada conforme um contexto amplo, talvez por isso existam as padronizações, principalmente na escola, com a compreensão de que existe unidade quando a diversidade é o que movimenta os espaços educacionais, com sua multiplicidade de sujeitos (VELHO, 1994, p. 99).

Quanto ao sujeito, para Velho trata-se daquele

[...] que faz projetos. A consciência e a valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos. [...] A consistência do projeto depende, fundamentalmente da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos (VELHO, 1994, p. 101).

Nesse sentido, um projeto de vida está imbricado com valores, conceitos, preconceitos e emoções dos sujeitos e tanto o projeto quanto a memória tendem a associar-se para dar significado “à vida e às ações dos indivíduos”, portanto, “à própria identidade” (VELHO, 1994, p. 101).

Na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e seguimentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória (VELHO, 1994, p. 101).

Ao considerar os sujeitos em seu contexto, Velho entende que na sociedade moderna da qual fazemos parte os indivíduos estão em constante processo de experiências contraditórias e “eventualmente fragmentadas” e é essa condição que acaba por dar significado à trajetória individual de cada um(a) (VELHO, 1994, p. 102).

Aproximando essas considerações ao objeto desta pesquisa, pensamos nos sujeitos que fazem ou fizeram parte do contexto educacional da Escola Itinerante de Lages, sendo eles os jovens aos quais os processos educativos são destinados mediante a modalidade de educação itinerante.

Esses alunos compõem o contexto que entendemos como juventude rural, portanto aquela que tem por princípio a continuidade das comunidades rurais, a continuidade de valores, costumes, tradições, cultura, trabalho e vida no campo, e também nas transformações, pois a

visão romântica de vida rural tende a esquecer condições de vidas diversas e que o cidadão do campo também tem direitos. O conceito de juventude rural que buscamos para fundamentar esta pesquisa tem por base as considerações de Stropasolas (2012).

3.3 JUVENTUDE RURAL

A contextualização da juventude rural, conforme Stropasolas (2012), envolve jovens de 15 a 29 anos de idade e que, numericamente, compreendem cerca de 8 milhões de sujeitos no Brasil. Essa juventude, que por muito tempo ficou relegada a segundo plano, tornou-se alvo de movimentos sociais e de lutas por políticas públicas que englobassem os direitos desses sujeitos. Um dos exemplos desses movimentos foi o I Seminário Nacional Juventude Rural e políticas públicas organizado em 2012, que contou com apoio do Governo Federal e Ministério do desenvolvimento Agrário. O objetivo desse encontro foi o de construir uma articulação Nacional permanente entre Governo Federal e a Sociedade Civil (ONGs) para debater e elaborar políticas públicas para e com os/as jovens do campo.

Anita Brumer (2007), em seu artigo “A problemática dos Jovens Rurais na Pós-Modernidade” faz um balanço sobre a juventude rural, situando dois temas que têm sido recorrentes: a tendência de emigrar do campo para a cidade, o que é considerado sob a perspectiva política de ausência de políticas públicas para o campo que ofereçam a esses jovens a possibilidade de permanecer na atividade agrícola, caso desejem. O outro aspecto trata das características ou problemas existentes na transferência (herança) dos estabelecimentos agrícolas familiares para as novas gerações.

A respeito desse contexto, a autora refere-se a Paul Singer (1973)⁵ e suas reflexões sobre fatores de atração, de expulsão e de estagnação que revelam dificuldades, limites e conflitos deparados pelos (as) jovens rurais ao fazerem suas escolhas e projetos de vida. Dentre eles destacam-se os que atraem a juventude para as cidades, a exemplo do trabalho remunerado, fins de semana livre, férias, horários regulares. Dentre os fatores de expulsão, situam-se a modernização do campo no sentido do investimento no agronegócio, na expropriação dos camponeses, expulsão de agregados, parceiros e não proprietários,

⁵ SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

objetivando o aumento da produtividade (BRUMER, 2007). Quanto aos fatores de estagnação: são citados a insuficiência física da terra aproveitável, pressão populacional e monopolização de grande parte das terras pelo latifúndio (BRUMER, 2007).

Com relação à juventude rural, notadamente a que pratica a agricultura, e o contexto sociocultural e econômico em que vivem, pesquisa coordenada por Abramovay, em 1998, no Oeste de Santa Catarina caracterizou os agricultores em três grupos: a) consolidados (reprodução da família, geração de renda e acumulação); b) em transição (vivem da agricultura, mas não conseguem fazer investimentos); c) em exclusão (agricultores com renda insuficiente para viver das atividades realizadas).

Em relação à expectativa de sucessão geracional na agricultura familiar e sua concretização, Abramovay (1998) mostra pesquisas realizadas em outros países que apontam três fatores explicativos: a) localização do estabelecimento em relação à metrópole; b) idade do pai na transferência tanto do poder decisório quanto da propriedade; c) tamanho do estabelecimento (não estritamente em termos absolutos, mas na sua capacidade de gerar renda e um determinado padrão de vida (*apud* BRUMER, 2007, p. 44).

Outros limites estão presentes também na socialização diferenciada quando se trata de gênero. Para Macedo (2007, p. 96)⁶, trata-se de “[...] questões culturais do machismo e do patriarcalismo, ainda muito fortes, que aparecem na relação com a família e impedem o respeito aos jovens e suas opiniões dentro da propriedade”.

Nesse sentido, o autor coloca que os meninos tendem a seguir o genitor ou responsável, fazendo alistamento militar, possuem mais liberdade para diferentes atividades sociais e são incentivados a permanecer no campo. Quanto às meninas, a tendência é seguirem os passos da mãe, aprendendo e realizando trabalhos domésticos (casa, cozinha, roupas, crianças menores, horta, animais domésticos), são mais controladas quanto às atividades sociais com rígido controle da família e, por vezes, restrições quanto a sair de casa (MACEDO, 2007, p. 40).

Outra dificuldade revelada por pesquisas e salientada por Brumer (2007, p. 39) é a “predominância de moças entre os que saem das áreas rurais, levando à relativa masculinização do campo”. Isso nos leva a pensar que há necessidade de se desenvolver projetos de vida de

⁶ MACEDO, Severine Carmem. Coordenadora da Juventude da Fetraf-Sul e da Fetraf-Brasil. In: **Juventude Rural em perspectiva**, 2007.

inclusão e inserção das mulheres no campo e, principalmente, nas decisões, para que as mesmas encontrem no meio onde vivem o espaço para colocar em prática seus projetos de vida e também seus conhecimentos. Isso para que não se mantenham sob a sombra da masculinidade, como se a elas não coubessem os mesmos direitos à terra, ao trabalho e à garantia de direitos sociais.

Conforme entende Castro (2007, p. 71), têm sido desenvolvidas diferentes pesquisas a respeito da diversidade da juventude rural, no entanto, “[...] esta não é uma realidade apenas da juventude rural, como ressaltou Brumer (*apud* Castro 2007, p. 71), mas uma realidade da juventude”. Nesse sentido, no mesmo texto questiona-se: “[...] por que as pessoas se identificam como jovens vivendo em realidades tão diferentes”?

O que se identifica não é a existência de juventudes diferentes, a do campo e a da cidade, mas questões culturais que precisam valorizar o sujeito no espaço onde vive e trabalha. Onde ele sente raízes, onde sua cultura faz parte do seu contexto.

Stropasolas, em seu artigo: Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural reflete juntamente com Elisa Guaraná de Castro e outros pesquisadores que procuram pensar a “juventude como uma categoria transversal, perpassando classe social, gênero, etc” (STROPASOLAS, 2012, p. 283). São apresentadas entrevistas realizadas com jovens, filhos de agricultores do sul do Brasil que têm como principais reivindicações para seus projetos de vida o “acesso à renda própria, cujos recursos eles possam decidir como utilizar; e autonomia em relação aos pais” (2012, p. 39).

Nesse caso, Stropasolas chama a atenção para os avanços ocorridos nos estudos e pesquisas em universidades e instituições, contribuindo para o reconhecimento e a valorização social da Juventude Rural. Em suas leituras, o autor reflete sobre a possibilidade a ser valorizada de que os jovens também podem se constituir em agentes de mudanças e daí a necessidade de políticas públicas sociais e educacionais voltadas a esses sujeitos com oportunidades de pensar outras perspectivas para suas vidas no campo.

Ao tratar sobre hierarquias de poder e desigualdades sociais, Stropasolas (2012) situa a permanência das desigualdades sociais entre os sujeitos camponeses no que trata da diferença entre homens e mulheres. Esse tem sido apontado como um dos principais fatores de migração das mulheres do campo para os centros urbanos, onde acreditam que seus projetos de vida e de maior participação nas próprias

decisões podem ser melhorados ou ampliados. Neste mesmo sentido, ressalta a desvalorização do rural frente ao urbano, devido às “[...] dificuldades existentes para o acesso a bens, infraestrutura, serviços públicos e políticas públicas” (STROPASOLAS, 2012, p. 288).

De acordo com Renk (1997)⁷:

As diversas iniciativas impulsionadas pelos movimentos sociais rurais, pelo movimento de mulheres agricultoras ou mesmo pelos jovens rurais, [...] questionam a reprodução das hierarquias e desigualdades sociais e econômicas, bem como as diversas formas de estigmatização existentes, como também estigmatizam os padrões culturais e os vieses de gênero e geração existentes. Estes sujeitos sociais reivindicam, cada vez mais, ter vez e voz nos espaços públicos e nos processos decisórios, seja das instituições representativas ou mesmo nas unidades de produção agrícola familiar. É neste contexto que as mulheres também “trabalham”, quando antes “só ajudavam” (*apud* STROPASOLA, 2012, p. 289).

Nesse contexto, cumpre, ao mesmo tempo, pensar a cultura local e as possibilidades de mudança no sentido de melhorar a vida das mulheres camponesas, abrindo-lhes espaços também para seus projetos pessoais e considerando que na atual conjuntura rural elas não estão somente no âmbito da ajuda, mas de assumir responsabilidades. A ideia é a de que se desenvolva, conforme propõe Regina (*apud* STROPASOLAS, 2012, p. 290), “[...] um diálogo intergeracional que proporcione a problematização das hierarquias existentes, ao mesmo tempo que permita se resgatar os fios da história e reconhecer as lutas sociais”. Em conjunto, há que se desenvolver diálogo a respeito dos “[...] valores e as experiências dos adultos que os jovens desejam validar na sua trajetória em busca de inserção na sociedade”.

De acordo com Stropasolas (2012, p. 291), há no Brasil a identificação dos jovens como sujeitos sociais e políticos, mas não se identifica nessa avaliação a organização e representação que lhes

⁷ RENK, Arlene. **A luta da erva**: um ofício étnico no oeste catarinense. São Bento do Sul: Grifos, 1997.

permitam uma participação política que de fato os represente. Se houver um contexto que contribua para os jovens se apropriarem de sua condição de sujeitos ativos, talvez se mude a condição atual. Em outras palavras: “[...] não basta apenas buscar se resolver o problema da terra ou do crédito, mas sim contemplar nas políticas o direito ao lazer, à cultura, ao esporte, à educação, à saúde, entre outros” (STROPASOLAS, 2012, p. 191). Isso implica, conforme já relacionado, o desenvolvimento de políticas públicas que ajudem a reverter as condições dos jovens do campo para que os mesmos possam organizar seus projetos de vida e modifiquem a realidade excludente na qual vivem, estigmatizados como atrasados.

Podemos pensar de antemão que as colocações relacionadas aqui quanto à educação, escola, juventude rural e projetos de vida podem ser encontradas e desenvolvidas em todas as regiões rurais do país, desde que sejam consideradas as particularidades de cada espaço e dos indivíduos que ali vivem, pois assim como podemos dizer que há diferentes ou várias juventudes, também podemos pensar que são diferentes os meios rurais. No caso desta dissertação, a ruralidade a que nos referimos é o meio rural do município de Lages, para onde uma escola se desloca todos os dias a fim de possibilitar aos jovens rurais a continuidade de seus estudos até a conclusão do curso de ensino médio. Para conhecer esse espaço rural e algumas de suas características, no próximo capítulo apresentamos a contextualização do espaço no qual realizamos nossa pesquisa.

4 TERRITORIALIDADES: ABRANGÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE

Lages, cidade polo da região do Planalto Catarinense, é um dos 18 municípios que compõem a AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana). Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, este município possui 156.406 (cento e cinquenta e seis mil, quatrocentos e seis) habitantes.

A região de Lages é a maior em extensão territorial de Santa Catarina, no entanto é considerada como a menos desenvolvida desse estado. Ocupa, inclusive, o primeiro lugar nos índices de violência contra a mulher⁸, constatação que abre caminho para pensar na constituição histórica e cultural da cidade e região, fundada nos ditames do patriarcado e do coronelismo dos quais ainda guarda resquícios, notadamente nas regiões mais afastadas do centro urbano.

Ao considerar o contexto de abrangência desse município na região da qual faz parte, o objetivo nesta revisão bibliográfica e documental foi a de buscar elementos que nos permitissem identificar características históricas, econômicas, políticas e culturais da cidade de Lages, com particular interesse no seu meio rural.

A pesquisa teve início no Museu Thiago de Castro de Lages, para buscar algo que pudesse auxiliar-nos no estudo. Nossos olhos inquietos voltaram-se, num primeiro momento, para as fotos lá expostas, nas quais foi possível observar a religiosidade do povo: festas do Rosário e Irmandade do Divino (1854), inclusive um enorme cortejo fúnebre que

⁸ A afirmação tem como fundamento o fato de que a partir da criação da Delegacia da Mulher aumentou consideravelmente o número de Boletins de Ocorrência denunciando a violência e que podem ser enquadrados na Lei Maria da Penha, n. 11.340/06, sancionada pela Presidente da República, Dilma Maria Rousef no ano de 2006. Em números, a Delegacia da Mulher, em Lages, registra o seguinte: em 2007 foram feitos 271 Boletins de ocorrências; crescendo para 758 no ano de 2010 e somando 984 desses registros em 2014. No ano de 2015, até o mês de abril quando efetuamos esse levantamento, já haviam sido registrados 622 boletins de ocorrência oriundos de denúncias de violência contra a mulher. Sem atentar para os números de outros espaços, mas tentando uma reflexão a partir das características socioculturais e históricas da formação de Lages, podemos pensar que esses números revelam uma cultura de mando e poder ainda bastante presente nessa sociedade.

denota a importância do defunto. A praça do mercado, “da cavalhada ou do manejo” (MIRANDA, 1996) pareceu uma típica feira medieval.

Quanto ao lazer, gaiteiros, violeiros, piqueniques, passeios nas fazendas de belas casas, cavalgadas, pessoas em pé ou sentadas em bancos rústicos, na varanda. Na área Educacional, destaque para o Colégio São José, dos Padres Franciscanos, fundado em 1904, somente para meninos, e o Colégio Santa Rosa para as meninas (visualizamos três fotos desse último: a chegada das 3 primeiras irmãs da Divina Providência, em 1901 juntamente com o bispo, outra da construção do novo colégio em arte decô no ano de 1905 e, ainda, uma terceira, das irmãs, com 25 meninas internas). Com relação ao estado, o destaque no museu é para o Grupo Escolar Vidal Ramos, fundado em 1913, sendo a quarta instituição desse porte em Santa Catarina.

Quando encerramos a visita a esse Museu, nos questionamos: o que isso tem a ver com nosso trabalho? Ficamos intrigados com algumas contradições: na foto da festa do Rosário havia um grupo seletivo de brancos na porta da escadaria da igreja com o padre, enquanto na Irmandade do Divino mostrava-se uma multidão de negros e mulatos, com a presença de algumas mulheres na rua, em procissão, juntamente com o sacerdote. E então nos perguntamos: onde estavam as outras mulheres?

Essa e outras contradições nos fizeram pensar. Até mesmo em desfiles públicos ou cortejos fúnebres o predomínio do sexo masculino chama a atenção. Onde elas estavam? Vimos em algumas fotografias expostas no museu um grupo delas, muito bem vestidas, fazendo um piquenique em comemoração ao aniversário de uma amiga (lazer muito comum em alguns países europeus). Nas demais fotografias que fazem parte do acervo do Museu, elas se encontravam sentadas ou em pé, em frente de suas casas fazendo crochê, muitas de avental. A foto dos primeiros professores do Grupo Vidal Ramos foi outro fato que nos interessou: eram quatro homens e oito mulheres. Já na foto tirada na diretoria do Grupo Vidal Ramos Junior havia 7 mulheres e dois homens. Em ambas, os homens aparecem na parte central da foto. Observando esses registros fotográficos pudemos perceber com clareza e de maneira marcante a diversidade tanto de gênero quanto étnico-racial, cultural e de classe.

Entendemos diversidade “[...] como norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (SANTOS e MARQUES, 2012).

Tomando a diversidade como pano de fundo, Marques afirma (2012) “[...] que a diversidade pode ser um construto histórico, cultural e social das diferenças”. Em sua percepção, “[...] as diferenças são construídas além das características biológicas, observáveis a olho nu. Elas perpassam as ações dos sujeitos sociais ao longo de sua vida sócio-político-histórica e estão presentes em seu meio social e no contexto das relações de poder”.

Mas, voltando especificamente às fotos das mulheres, o que elas, brancas ou pretas, ricas ou pobres tinham em comum? Miriam Grossi responde: “Todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal” (1998, p. 3). De acordo com Castells (2010, p. 169),

Patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente.

Ao identificar o cotidiano de Lages no final do século XIX e início do século XX é possível perceber que as elites lageanas, contando com a força da imprensa local, desenvolviam, incentivavam e legitimavam os valores da cultura europeia tida como progresso, modernização e civilização.

Lembrando que as elites locais, segundo Serpa, eram formadas por fazendeiros, comerciantes, altos funcionários públicos e profissionais liberais. Foi neste sentido e com a ajuda da imprensa que a elite local procurou combater “[...] todo elemento de cultura popular que

pudesse comprometer o desejo de constituição de uma sociedade civilizada” (1996, p. 17).

Se a ideia era a de trazer para esse espaço a cultura europeia, criar ou estabelecer uma sociedade centrada nos ideais europeus, as imagens encontradas no Museu Thiago de Castro contribuíram para essa socialização de poder e de exclusão no espaço das elites. Contudo, embora as imagens reflitam condicionamentos, estereótipos sobre as pessoas mais pobres, a presença da mulher como ser ativo na vida social de certo modo é mais presente entre os menos favorecidos economicamente.

Há que se pesar essas condições, sem dúvida, mas a condição submissa de mulher como sexo frágil e apoio social de mãe de família aos homens aparece com mais evidência nas fotos das elites. Isso nos leva para a questão da territorialidade, aspecto importante a ser observado na constituição do patriarcado no Planalto Catarinense, em especial em Lages e no seu meio rural, e como as relações entre os diferentes atores sociais foram sendo engendradas sob o domínio das elites e oligarquias que dominaram e, de certo modo, ainda dominam esse espaço.

4.1 FORMAÇÃO PATRIARCAL DE LAGES

A formação de territorialidades passa, obrigatoriamente, pelos caminhos da identidade coletiva que vai sendo construída ao longo do tempo e das transformações sociais pelas quais passam sociedades e indivíduos e que contribuem para a formação das características próprias de um determinado contexto social.

Locks (2010, p. 5), ao referir-se à “identidade sociocultural” da população da Serra Catarinense, situa três importantes conceitos: Identidade, cultura e território. A identidade seria manifesta de modo silencioso e refletida por meio da cultura passada de geração em geração até tornar-se hábito, ou seja: ela vai se mostrando “através da cultura, pelos estilos de vida, hábitos, costumes, comportamentos, linguagem, música, arte, religiosidade, alimentação, no modo de vestir, no cuidado com o ambiente, na organização social, econômica e política da comunidade”.

Na perspectiva de Silva (2000), a questão da territorialidade vai um pouco além, situando-se no âmbito da diferença, mostrando que ambas possuem características comuns: são produzidas pela linguagem humana, importante elemento cultural. Conforme esse autor,

A Identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Ao pensar essas questões, não se pode deixar de lado o aspecto cultural e a definição de cultura, haja vista que esses elementos contribuem significativamente para a formação de identidades e a conformação das territorialidades. Quanto ao conceito de cultura Locks (2010) chama a atenção para o seu sentido antropológico, citando Da Matta (1978)⁹, “[...] cultura é um conceito-chave para a interpretação da vida social, sendo a “maneira de viver total” de um grupo, sociedade, país ou pessoa”. Isso se dá mediante a identificação de que “Mais cultura opera como um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo, pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos” (*apud* LOCKS, 2010, p. 5).

Ao formar-se essas condições, o estudo das territorialidades aterrissa no âmbito da identidade sociocultural do objeto em análise, o município de Lages e região e as características que contribuíram para a formação de uma sociedade patriarcal secular que ainda se faz manifesta no território estudado.

Para Locks (2010, p. 6), território vai além de espaço físico, “compreende muitos aspectos da realidade vivida por uma comunidade ou sociedade”. Para o mesmo autor, isso “[...] resulta das relações estabelecidas pelos sujeitos ou indivíduos que vivem num espaço físico”. Nesse sentido, cabe situar que “[...] são as pessoas que fazem o território através de suas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais” (LOCKS, 2010, p. 6).

Dos diferentes aspectos que podem ser analisados na construção de um território, o autor considera quatro deles:

[...] a forma de ocupação e estruturação do espaço físico com o foco na estruturação fundiária; a

⁹ DA MATTA, Roberto. O Ofício do Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, Edson de Oliveira. (org.). **A Aventura Sociológica. Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

presença e os cruzamentos étnicos caracterizando diferentes culturas ou modos de vida de grupos sociais; as atividades econômicas desenvolvidas e o quarto aspecto, as relações de poder” (LOCKS, 2010, p. 6).

Para entender como isso se deu no espaço em estudo, faz-se importante discorrer sobre cada um deles. A forma de ocupação e estruturação do espaço físico com o foco na estruturação fundiária implica na fundação da cidade de Lages, em 1766. O Brasil era ainda colônia de Portugal e a região sul sofria constantes ameaças dos vizinhos colonizadores espanhóis. O governo português enviou o fazendeiro Antônio Correia Pinto de Macedo da Província de São Paulo, com duplo objetivo: fundar uma povoação para manter a integridade física do espaço conquistado e o abastecimento da região de Minas Gerais devido ao ciclo do ouro. Lages tornou-se ponto de passagem, local de descanso e abastecimento das tropas e tropeiros vindos de Viamão (RS), com suas tropas de gado, muares, ou comboieiros carregados de alimentos, indo até Sorocaba (SP).

Em concordância com Peixer (2002), afirma-se que a fundação de Lages foi parte de uma estratégia impulsionada pela Capitania de São Paulo. “Por um lado, a futura povoação deveria localizar-se num ponto estratégico para servir como ponto de defesa do território, frente à possível expansão do território Espanhol (Tratado de Tordesilhas)”. Isso empresta à fundação de Lages um caráter político. Ainda segundo Peixer: “Por outro lado, começava a crescer o mercado consumidor nas Região Sudeste e Nordeste havendo grande necessidade de gado de corte e muares”, o que conota uma relação econômica à criação de uma Vila em ponto estratégico para o comércio realizado em São Paulo e Minas Gerais. Para a mesma autora, “[...] uma povoação nessa região serviria como ponto de apoio a esse mercado, já que se localizava entre o Rio Grande do Sul - centro produtor - e São Paulo - centro de comercialização e consumo” (2002, p. 41).

As características políticas e econômicas da fundação de Lages já conformam os primeiros indícios de uma formação cultural histórica e geográfica centrada no poder e no domínio de uma elite sobre os trabalhadores. Esse fato pode ser fundamentado pela própria movimentação de Correia Pinto, quando “desceu” para a região acompanhado de sua família, o que dá o caráter familiar-social restrito, e por “um contingente de escravos e outros ajudantes” (LOCKS, 2010, p.

8), portanto os trabalhadores e, no caso dos escravos, os completamente dominados e sujeitos à servidão, sem direito nenhum.

Os espaços organizados por Correia Pinto, no entanto, já eram ocupados, o que gerou conflitos e genocídio das tribos de índios Kaingang e Xokleng que viviam no local. Ao lado do extermínio dos elementos não gratos ao poder, instaurou-se o regime das sesmarias vigente na Colônia, originando a “[...] estruturação fundiária na região, caracterizada por grandes extensões de terra, apropriadas por poucos e grandes proprietários” (LOCKS, 2010, p. 8).

Esta atividade teve grande destaque até 1940, quando ganhou espaço o ciclo da madeira, época em que o Brasil, liderado pelo presidente Getúlio Vargas, encontrava-se no processo de industrialização e modernização. Lages possuía vasto campo de exploração da araucária, matéria prima da construção civil, sendo, portanto, lugar e setor com grande possibilidade de crescimento, o que atraiu madeireiros gaúchos de origem italiana que ocuparam notadamente o bairro Coral, com o objetivo da exploração de madeira através das serrarias, contrapondo-se aos latifundiários.

Aos arredores da cidade surgem vilas operárias. A população aumenta, a cidade se desenvolve e alcança prestígio econômico, social e político. Conforme Peixer (2002), com as serrarias surge uma nova elite social: a dos madeireiros, contrapondo os latifundiários do centro. Com o fim das araucárias nativas, o fim do ciclo madeireiro, por volta de 1970, provoca desemprego nas serrarias e o surgimento de inúmeros bairros periféricos.

Esse histórico é importante para entender a quarta categoria proposta por Locks na configuração da territorialidade, que são as relações de poder, condição básica para tratarmos sobre identidade e seu condicionamento ao patriarcalismo que marcou e ainda marca a sociedade lageana.

Conforme Locks (2010, p. 11): “As relações de proprietários de grandes extensões de terra e de gado e a força de trabalho de não proprietários, definiram logo a sociedade de classe na serra catarinense. O modo de estruturar a família e a hierarquia social também emergiu do espaço da fazenda”.

Nesse contexto, as relações de poder estavam centradas no que se convencionou chamar de “mandonismo local”, uma das condições do sistema de “coronelismo, clientelismo e compadrio”. Nas palavras registradas por Locks (2010, p. 11), “Família, peões, agregados, tudo

dependendo do fazendeiro [...] O dono de terra e de gado também é dono de gente”.

Registros históricos trazem aspectos socioculturais, políticos e econômicos que vão convergindo com as discussões situadas por Serpa (1996). Esses registros datam do século XIX, quando Robert Ave-Lallemant, em visita às províncias de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, em 1858 registrou traços dessa sociedade:

Todas as moradas são térreas, faltam vidraças nas janelas, dando aparência erma” [...] não vivem mais que 500 habitantes na vila. [...] observa ainda a inexistência de fogões e lareiras em Lages. Só em quatro casas há cadeiras regulares. [...] e ainda, sobre “mulheres libertinas, terrivelmente feias, por preços irrisórios, amenizam a vida dos criadores de gado e negociantes de cavalos que moram nos arredores e na própria vila” (SERPA, 1996, p. 14, grifos do autor).

Trata-se de um “olhar” europeu sobre a sociedade que começava a crescer no Planalto Catarinense, mas que traz a perspectiva sobre a qual essa sociedade fundou-se, as relações de poder e o subjugo dos empobrecidos economicamente e das mulheres ao poder dos homens. A descrição desse visitante não foge à perspectiva de outros historiadores do Planalto que descrevem uma sociedade patriarcal, centrada na figura dos coronéis.

Os visitantes/historiadores também descreveram o homem lageano, condicionando-o à posição de menor, revelando o olhar europeu sobre essa sociedade do interior, formada, em sua maioria, por pessoas da terra, sendo que alguns acabaram constituindo oligarquias e ganhando destaque social a partir das relações de poder estabelecidas.

Ao analisar as observações sobre o povo e a cultura lageanas percebemos claramente o que hoje chamamos de etnocentrismo (avaliar a cultura do outro segundo nosso padrão cultural). No Século XIX, a Europa era o centro econômico, político e cultural do mundo. Os países europeus viviam em plena revolução industrial, tendo a Inglaterra como líder desse processo, expandindo-se também para os Estados Unidos. A época ensejou grandes descobertas e avanços, dentre elas a locomotiva, o aço, a eletricidade, o petróleo, o motor à combustão, o automóvel e uma imensidade de máquinas.

E o que isso tem haver, com o Brasil, com Lages? Estes entram neste processo como fornecedores de matéria prima e mercado consumidor. Inicialmente através dos tropeiros (charque, gado, cereais, couro, erva mate e outros alimentos tanto para exportação quanto para o mercado interno, na região mineira). Com a araucária, mais tarde acontece o mesmo processo. Assim, vemos a influência das “butinas de laços parisienses” ao mesmo tempo que o olhar europeu caricaturiza essa influência nas descrições das mulheres lageanas (SERPA, 1996, p. 15).

A influência desse contexto foi tão grande em Lages, que até códigos de conduta foram estabelecidos social e moralmente para inserir a cidade na rota do glamour parisiense. Situamos esse contexto a partir das palavras de Serpa (1996), de que “a partir da segunda metade do século XIX a sociedade brasileira começa a receber e reelaborar um conjunto de ideias, valores, comportamentos vivenciados na Europa”, caracterizando a “noção” dos brasileiros e lageanos de “processo civilizador” (SERPA, 1996, p. 15).

Desse modo, ao buscar referências no contexto social que marcou a formação cultural da cidade e que implica nas discussões sobre o patriarcalismo e territorialidades, identificamos um processo cultural que vai sendo construído por meio das relações sociais, que contribuem para a formação da territorialidade marcada pela cultura, pelo costume.

De acordo com Serpa (1996, p. 15), Lages foi inserida no modelo burguês europeu, destacando-se no rol das mudanças dois códigos de conduta.

O primeiro quando a Câmara Municipal aprovou o Código de posturas através da Lei nº 213 de 05 de maio de 1845, determinando uma série de normas sobre a estética, movimentação e racionalidade do espaço urbano. Enquanto que o segundo aprovado também pelo poder público em 1895 “define mais acentuadamente as questões de conduta e sociabilidade”.

Do primeiro destacamos o Artigo 117: “[...] é proibido fazer bulhas ou vozeirias, dar gritos altos sem necessidade reconhecida. Fazer sambas ou batuques quaisquer que sejam as denominações, dentro das ruas, das cidades, das povoações”. Esse aspecto denota a segregação racial, a discriminação, a desvalorização de outras culturas e a imposição hegemônica da cultura europeia, cujos defensores e

propagadores são a elite burguesa nascente. O alcance desse processo foi grande e chegou ao século XXI em Lages. Ainda são possíveis de identificar traços de uma cultura patriarcal forjada nos moldes europeus e assimiladas pela sociedade lageana. Há sinais claros do desgaste deste sistema, mas ele ainda se faz presente.

Nesse sentido, conforme ideias de Quijano (1992, apud CASTRO-GOMÈZ, 2007, *tradução nossa*), algumas tradições e costumes precisam ser revistas quando tratamos de sociedades criadas a partir do processo de colonização. Quijano entende como necessidade desvincular-se a racionalidade-modernidade da colonialidade. Há que se mudar discursos e práticas que tendem a negar sujeitos e ações, desvincular-se, portanto, do poder não constituído por meio de decisões de pessoas livres. Pode-se pensar que embora existam fortes resquícios de uma sociedade patriarcal, colonial, esse modelo está sendo aos poucos destituído de sua força.

Castells aponta como sintomas que denotam a crise patriarcal: a dissolução de lares por meio do divórcio ou separação, formação de lares de solteiros ou com apenas um dos pais, frequências sucessivas de crises matrimoniais, dificuldade de combinar casamento, trabalho e vida, que se aliam a outras tendências importantes como retardamento da formação de casais e formação de relacionamento sem legalização de casamento o que vai debilitando psicológica e institucionalmente a autoridade patriarcal. Junta-se a esses fatores a questão demográfica, “[...] como envelhecimento da população e diferença da taxa de mortalidade entre os sexos”. Isso permite o surgimento de “[...] uma grande variedade de estruturas domésticas, diluindo assim o predomínio do modelo de família nuclear clássica” (CASTELLS, 2010, p. 174).

As pesquisas revelam que Lages, embora venha modificando sua cultura e relações de poder, ainda mantém hábitos e costumes característicos da sociedade patriarcal que fundou essa cidade. Nesse meio, as relações de poder foram se consolidando. Os modelos socioculturais importados da Europa contribuíram para manter dois grupos distintos, os dos coronéis ou famílias políticas que se alternavam no comando e dos trabalhadores, sendo os que moram no campo e não fazem parte da condição de grandes proprietários os mais colocados de lado seja pelas políticas públicas seja pela elite cultural da cidade.

O olhar sobre essas questões nos auxiliaram a compreender fatos relacionados pelos egressos entrevistados que contribuem para a identificação de uma sociedade em movimento e que, aos poucos, mas com traços ainda consistentes, vai saindo de uma cultura engessada no

tempo e deixando de ser um reduto da ideologia patriarcal e do coronelismo.

A seguir, passamos a trilhar os caminhos da Escola Itinerante e observar como a cultura do patriarcado pode ser identificada nos processos educacionais desenvolvidos no meio rural, bem como refletir sobre as percepções dos egressos da Itinerante e a possível influência dessa escola em seus projetos de vida.

5 NOS CAMINHOS DA ESCOLA ESTUDADA

A Escola Itinerante atende comunidades do meio rural lageano há 30 anos. Diferentes projetos foram realizados pelos profissionais que nela trabalham, contudo, no que trata especificamente do marco regulatório que orienta a Educação do Campo com suas implicações pedagógicas, voltada para os sujeitos que vivem no meio rural pode-se dizer que ainda não se concretizou na maioria de suas exigências.

As conquistas nacionais recentes asseguram essas especificidades, como podemos constatar na Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB n. 2 04/2008 e o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. A importância dessa pesquisa se justifica pelo fato de trazer à luz direitos de cidadania que também pertencem ao indivíduo campesino, mas que há muito tempo lhe têm sido negados, fato comprovado pelo processo histórico de nosso país.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

Conforme o Censo do IBGE de 2000, o município de Lages possui um território de 2.645km², sendo o município de maior extensão territorial do Estado de Santa Catarina. Possui uma população de 156.406 indivíduos, dos quais, 152.320 (97,39%) é urbana e apenas 4.086 (2,61%) está inserida no meio rural. O território atual compõe-se de dois distritos - Índios e Santa Terezinha do Salto e a maior extensão territorial do município encontra-se na Coxilha Rica, com aproximadamente 800 pessoas, porém essa localidade faz parte do Distrito Sede, a cidade de Lages.

Na pesquisa documental e também nas entrevistas, identificou-se que as comunidades atendidas por essa escola podem ser classificadas de nível socioeconômico baixo, sendo que a maioria das famílias dos

alunos ganha em média dois salários mínimos mensais, mas também há os que não possuem renda fixa. Esses dados também foram levantados junto à secretaria da escola, mediante pesquisa nas fichas de matrícula dos alunos.

Em geral, são pequenos produtores que trabalham com a agricultura familiar de subsistência, capatazes de fazendas, agregados e prestadores de serviços na manutenção e corte de áreas de reflorestamento para produção de madeira e celulose. As festas comunitárias religiosas, futebol e torneios de laço são as principais atividades de lazer dessas comunidades. Quanto à questão religiosa, observa-se a pluralidade de credos. No que trata da escolarização das famílias dos alunos, observa-se maior incidência de analfabetos, de pessoas que cursaram até o quinto ano, poucos frequentaram a escola até o nono ano e menos ainda que concluíram o ensino médio. Dentre estes, alguns foram alunos da Escola Itinerante.

Uma das características principais dessa escola é a itinerância, não somente pelo fato de seu deslocamento urbano rural, mas também pela sua pouca fixação nos locais de seus núcleos, atingindo diferentes localidades. Fato justificado pelo número maior de alunos ou por ser ponto estratégico para o deslocamento dos demais envolvidos no processo. Isso faz com que a escola, direta ou indiretamente, abranja todo o território rural do município.

Na questão de construção educacional cidadã, insere-se a escola estudada como resultado da união de sujeitos por uma causa comum, neste caso, a necessidade de uma escola que atendesse a população rural no lugar onde ela está, evitando a migração desses povos para centros maiores nos quais existam possibilidades de estudos aos sujeitos do campo. Essa característica situa-se na linha dos movimentos sociais, cuja história, lutas e conquistas são destacadas por Gohn (2011) em vários de seus estudos. Dentre as conquistas obtidas por meio desses movimentos, a autora cita a Constituição de 1988 e, mais recentemente, o especial momento que vive a América Latina e o Brasil na trajetória do associativismo sob o caráter educativo das ações coletivas, indo além da sociedade civil e participando da esfera pública, a exemplo dos conselhos e conferências nacionais e o surgimento de novos formatos de associativismo que trabalham essencialmente em rede, além da busca da institucionalização de práticas antes autônomas.

Importante lembrar que nesses casos houve um processo de educação não formal, no qual os sujeitos se educam para a busca de soluções coletivas (GOHN, 2011), fato que podemos associar ao

ocorrido em Lages, quando em uma reunião de agricultores com representantes do poder público sugeriu-se a criação de uma escola que “andasse” e, mais tarde, a partir dos resultados para a manutenção dos sujeitos do campo em seu lugar de origem, a ampliação do atendimento dessa escola para o Ensino Médio (LAGES, 2010) .

De acordo com Gohn (2011), a união de pessoas por uma questão comum tende a desenvolver espaços democráticos de ação e conquistas. A escola, espaço de educação formal, também pode ser o lugar onde se desenvolvam ações educativas que garantam a educação de qualidade como um direito social, o que permite construir e reconstruir cultura, mediar conflitos individuais e coletivos, sendo ela própria uma experiência de ética e cidadania onde cada um exerce o seus direitos e deveres.

No entanto, as noções de democracia e cidadania ainda são difusas em nosso meio, cabendo à escola a função de educar nesse sentido. Mas, Castoriades (2001), ao fazer uma análise do contexto afirma que nos encontramos em um momento de pseudodemocracia, na qual os interesses de poucos valem mais do que o coletivo, questão representada nos sujeitos da política. Isso se reflete no âmbito político democrático que também diz respeito à cidadania, aspecto pouco vivenciado pela maioria dos sujeitos quando a situação vigente tende a desenvolver uma espécie de apatia política que impede os sujeitos de vivenciar e exigir seus direitos.

Cabe ressaltar que a escola é composta de um setor administrativo, motorista, agente de serviços gerais e professor, o qual exerce a função de orientador, estimulador, motivador e avaliador de todo o processo do educando. Diferenciada de uma escola regular, utiliza ônibus escolar, o qual perfaz o itinerário pelas vias secundárias da área rural conduzindo professores e alunos ao local onde as aulas são ministradas, normalmente nos salões comunitários (LAGES, 2010).

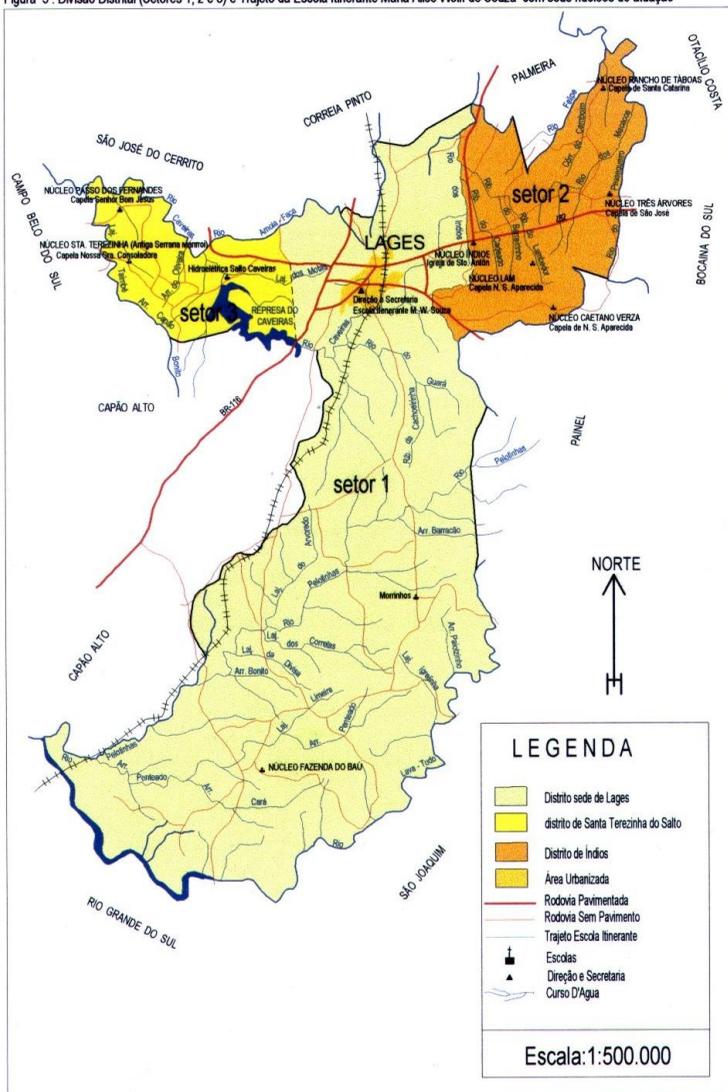
No ano de 2013, a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza possuía seis equipes de professores e demais profissionais para atender às localidades do interior de Lages. Três dessas equipes atendiam cerca de cento e vinte e sete alunos (127) alunos do ensino fundamental, moradores das localidades de Fazenda do Baú, Três Árvores, Santa Terezinha do Salto, Morrinhos e Rancho de Tábuas. As demais equipes trabalhavam com o universo de cento e nove (109) alunos do ensino médio, moradores das localidades de Fazenda do Baú, Lambedor, Morrinhos, Santa Terezinha do Salto, Caetano Verza e Rancho de Tábuas (LAGES, 2010).

Para dar uma ideia da rotina de um professor da EIMAWS, apresentamos a descrição de um dia nesse processo de itinerância, juntamente com o histórico de duas comunidades atendidas pela EIMAWS. Convidamos, então, o/a leitor/a nos acompanhar numa viagem de ônibus que faz parte do dia a dia da equipe de cada núcleo, constituído de adolescentes e jovens que frequentam essa escola. Além da viagem, fazemos uma descrição etnográfica do local e da comunidade onde atua a escola itinerante (Figura 1), cujos dados foram obtidos na pesquisa histórica de campo realizada por alunos do Ensino Médio da EMEF Itinerante no ano de 1999, orientados pela professora de história e geografia¹⁰.

¹⁰ Alunas participantes do projeto: Cledir Delfis da Silva, Josiane de Oliveira Delfis, Lucilene de Oliveira Delfis, Eliane Aparecida Barbosa Soares, Mariluci de Fátima Machado, Valdirene de Fátima Macedo, Fabiano Moliner Kutger, Fabrício Marcelo Ribeiro Matos, Fabio Ribeiro Marcelino, Maria Helena Souza, Donizete Neto, Jeferson P. da Costa, Vitor P. Vargas, José Jeverson Sasso, Fátima Aparecida Costa, Lenita Oliveira Fernandes, André Juliano Dolsan, Marta Ribeiro Cris, Maria Salete Aguiar da Silva.

Figura 1: Mapa do Trajeto da Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza

Figura 3 : Divisão Distrital (Setores 1, 2 e 3) e Trajeto da Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza com seus núcleos de atuação



Fonte : Adaptado do Mapa Político do Estado de Santa Catarina / Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Integração ao Mercado
Organizadora: Estelamaris Agostini, ano 2000

A sudeste da sede do município de Lages, cerca de trinta quilômetros (30), encontra-se a localidade de Caetano Verza,

pertencente ao Distrito de Índios, um dos mais antigos do município de Lages como pode ser visualizado no mapa abaixo.

Ao subir o platô do planalto catarinense, costeando as montanhas das pedras brancas, seguimos pela estrada que, segundo relato de Alorino Arruda “foram 20 quilômetros feito a braço à base da picareta” Conforme esse morador, nos tempos mais remotos eram feitos “carreiros que se alargavam com o tempo”, pois da entrada de pedras brancas até essa localidade era “tudo mato fechado com araucária em abundância” (LAGES, 2010).

Já no topo do planalto avista-se uma bela paisagem. A começar ao longe, bem distante, pela cidade de Lages. No percurso vê-se muitos campos, capões, um magnífico *kenyon*, sangas, rios, cachoeira, matos nativos, pequenos nichos de araucárias e reflorestamento de *Pinus*. Absortos na beleza da paisagem nem sequer percebemos que aqui e acolá jovens foram subindo.

À chegada de ônibus no centro comunitário, a porteira já está aberta, certamente por algum dos 15 alunos do ensino fundamental que chegou mais cedo. Somos recebidos por (3) três imponentes árvores plátanos (*platanus sp*) enfileirados em frente à antiga igreja, construída em madeira maciça, estilo colonial. Essas árvores parecem montar guarda à imagem de Nossa Senhora Aparecida, padroeira da comunidade e que foi trazida pelo fundador da vila, Caetano Verza, imigrante de origem italiana proveniente de Antônio Prado (RS).

De um lado, observamos a também antiga escola e do outro o novo salão comunitário. Ao longe, ouve-se o canto de diferentes pássaros, o barulho das águas do rio lageado, demarcando o limite com Paineira, vizinho município. Como compondo uma sinfonia, latidos de cães, relinchar de algum cavalo, mugidos de vacas e muito raro, o barulho de algum carro. Esse sossego é cortado por gritos de uma das cinco crianças que estudam nas séries iniciais da escola “Serraria Verza”.

Da nossa chegada, se olharmos para o lado direito do salão, chama nossa atenção um descampado com árvores frutíferas (pessegueiros, pereiras, laranjeiras, ameixeiras, macieiras e até parreiras!), além de alguns tipos de chás, como cidreira e erva-doce, sendo comum encontrar onde iniciam os cercados (potreiros) para o gado o gervão, erva medicinal. Ao nos aproximarmos um pouco mais, vemos muitos tocos de cerne fincados de maneira estratégica na terra, os quais denunciam que ali houve uma próspera vila.

A comunidade que aqui vemos pouco ou quase nada se parece com a que existia há 75 anos. Em 1940, quando Caetano chegou nessas paragens, com familiares e amigos, comprou uma área de hum mil hectares, toda coberta de araucárias. Sua serraria foi a primeira de outras sete que se instalaram na comunidade. O centro de comércio na época era o Armazém dos Verzas. Vinte cinco famílias moravam ao redor da serraria, a qual tinha uma tafona geradora de energia elétrica para mover as máquinas que serravam as madeiras, uma espécie de miniusina. Disso só restaram os tocos de cerne, as árvores frutíferas, os chás medicinais, teimosas araucárias, o rio lageado, muito assoreado, mais parecendo um córrego, uma que outra aroeira, canela, raríssimas imbuias.

A escola ainda é a mesma construída por Caetano Verza para que os quarenta (40) filhos de seus funcionários pudessem estudar com Dona Geni, a primeira professora dessa escola. A igreja ainda é a mesma construída por Caetano, mas a imagem da santa padroeira recebeu um auxiliar de padroeiro, o altar e o púlpito indicam sua antiguidade.

O salão de alvenaria substituiu o antigo salão de madeira onde a comunidade se reunia e eram realizadas as festas da comunidade. No início, sem música, mas logo surgiram gaiteiro e violeiros. Atualmente outros se destacam¹¹. Os moradores mais antigos se mantinham com o salário do trabalho nas serrarias, criavam porcos (para a alimentação), bois carreiros e cavalos para puxar as madeiras, bem como criavam mulas para o transporte de mantimentos. A agricultura nunca se destacou nessa comunidade. Hoje a atividade econômica que sobressai é a criação de gado leiteiro para a produção de queijos. São dois produtores que, juntos, vendem mensalmente 210 quilos de queijos coloniais, os quais são comercializados na sede do município de Lages.

Na comunidade atualmente moram apenas treze (13) pessoas que constituem 4 famílias. Quando as araucárias acabaram, Caetano Verza vendeu a fazenda, que continuou por mais quatro anos e depois todos migraram para outros lugares, despovoando a localidade. Suas terras, após terem passado por vários donos possuem hoje um só proprietário, abrangendo praticamente toda a comunidade.

Seguindo em direção a leste do município, ao sair da cidade, pode-se observar os grandes poteiros com gados pastando, logo essas pastagens se transformaram em piquetes, depois loteamentos, condomínios e hoje abrigam um shopping, posto de gasolina e inúmeros

⁷ Gaitero: Aldo Arruda. Violeiros: Ademar Ribeiro, Lucilene Delfes, Marciano, Alucimar de Liz.

empreendimentos. A paisagem agora em nada ou quase nada se assemelha ao que era víamos a cerca de dez ou quinze anos. Lembro-me de ler na internet, no depoimento de ex-alunos da EIMAWS o seguinte: “[...] no nosso tempo, máquina fotográfica não existia”, por isso não tenho o que postar desse tempo em que estudei” (EMF ITINERANTE, 2012).

Retornando em direção à comunidade de Índios, pela estrada (BR 282), que na época era estrada de chão batido, primeiro, picadas no meio do mato fechado que, com o uso foi se alargando, depois a estrada foi aberta à picareta e só por volta de 1964 essa estrada foi pavimentada.

Seguindo o percurso, o extenso gramado foi dando lugar a plantação de pinus, de morangos. Ao nos aproximarmos do trevo com Otacílio Costa, onde ficava o entroncamento de vias, encruzilhadas mais precisamente, na atual “Mercearia Machado”¹², os nativos (índios) das tribos e Xokleng e Kaingang¹³ tinham suas tribos estabelecidas. Tropeiros passavam por essa estrada vindos de Curitiba e Mafra trazendo mel, carne seca, para trocar por sal, açúcar e tecidos que vinham do porto em Florianópolis. Neste ponto, era comum o ataque de índios aos tropeiros para roubar as mercadorias. Era por esse motivo que quando as pessoas saíam de casa para as tropeadas a recomendação das famílias era: “cuidado com os índios”! Daí vem a origem do nome da localidade. Lembro-me bem de uma aula de história nessa localidade de uma aluna ter dito: “meu avô ou bisavô, não me recordo bem, era o maior matador de índios! Recebeu até medalhas”. Depois, conversando à parte, ela não quis me dar detalhes e se esquivou. Relatos de pessoas antigas da comunidade dizem que os fazendeiros que se instalaram na região, Bernardo, Miliano, juntamente com seus capangas Zé Marcelino e Martim Bugreiro, uniram-se para exterminar os índios que viviam nessa região.

Há bem pouco tempo, desde que percorro o interior do município percebo muitas mudanças. Índios é a localidade mais próxima do

¹² Conforme pesquisa histórica de campo realizada pelos alunos do Ensino Médio da EMEF Itinerante “Maria Alice Souza” ano 1999, orientado por esta pesquisadora. São eles: Eliane Aparecida Barbosa Soares, Mariluci de Fátima Machado, Valdirene de Fatima Macedo e Vera Denise Machado. Dados fornecidos por: Edson Pereira Machado, Eneidino Pereira Machado, Elza Antunes Araujo, Daniel Macedo e Neusa Aparecida Costa Arruda.

¹³ Ambos pertencentes ao denominado grupo “Je” ou Tapua (pelo lado linguístico).

perímetro urbano da cidade de Lages (sc) em direção ao leste, litoral do Estado sendo também a sede do distrito.

Nosso objetivo foi o de levar os leitores pela viagem que se faz todas as manhãs nas quais há aulas com a Itinerante, chegando até a comunidade de Caetano Verza. Em seguida, apresentamos alguns dados sobre a localidade de Índios, onde a EIMAWS deu seus primeiros passos. O cotidiano dessa itinerância será retomado nos caminhos percorridos para esta pesquisa e que nos permitiu compor um painel do trabalho desenvolvido pela EIMAWS em seu trajeto pelo interior do município de Lages.

Em Lages, observa-se a oferta de educação no meio rural, por meio da “Escola Itinerante” no atendimento a alunos a partir do quinto ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Desde sua aprovação, essa escola vem percorrendo diariamente cerca de 2.645Km² de território lageano, constituindo na única política pública que efetivamente faz a ponte entre o urbano e o rural.

6 TRAJETÓRIAS: PESQUISA E EGRESSOS

O trabalho de pesquisa foi ao encontro dos estudantes egressos do Ensino Médio de Educação Geral da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, do município de Lages, para conhecer a percepção deles a respeito desta escola que atua no interior deste município, há mais de 30 anos. Percepção, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 1470), é a “faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente” ou ainda, “consciência (de alguma coisa ou pessoa), impressão ou intuição”. Marleau-Ponty (1991, p. 45) indica a possibilidade da percepção do homem como um todo, integral num mundo de sentimentos, de cultura, de relações com os outros, consigo mesmo e com os fenômenos que ocorrem a sua volta: ideológico, político, religioso e econômico. Considera também que a função principal da percepção é “inaugurar o conhecimento, e a vemos através de seus resultados”. A percepção resgata da memória as recordações vivenciadas nas experiências de cada sujeito de acordo com a consciência e perspectiva de cada pessoa influenciada por seu mundo cultural, religioso, ideológico etc. Considerando essas características, nossa intenção é a de identificar as percepções dos egressos da EIMAWS a respeito da escola, sua influência na vida desses jovens e seus projetos de vida.

A escola em estudo, criada em 1984 para atender os filhos dos agricultores que vivem e trabalham no campo, vem percorrendo o interior do município, de norte a sul e de leste ao oeste, levando conhecimento, formação humana e possibilidades de melhoria de vida.

A exemplo desta escola que no seu dia a dia vai até os estudantes, esta pesquisadora se deslocou 30, 60, ou mais quilômetros partindo do centro urbano, para locais próximos, como Bairros Coral, Copacabana, Guarujá, Caravágio, Vila Nova, na cidade de Lages e outros mais distantes como Morrinhos, Bocaina do Sul, Três Árvores, Rancho de Tábuas, Potreiros, Gramados e Santa Terezinha dos Manfrói, em busca dos ex-alunos das turmas de 1995, 2005, bem como os de 2012. Quanto à amostra inicialmente escolhida dos 14 de 1995, dez foram entrevistados, já das seis entrevistas previstas com egressos de 2005, apenas quatro se concretizaram, o mesmo ocorrendo com os de 2012, totalizando 18 entrevistados.

O processo para o contato com esses egressos deu-se lentamente. No início, por meio de alguns amigos e conhecidos que encontrávamos pelas ruas, bancos e esquinas de Lages. Bem como, por meio de informações fornecidas por líderes comunitários e agentes de saúde. Por

vezes pudemos contar com o auxílio de importantes meios de comunicação como telefone, internet e *Whats App*. Foi difícil, no entanto muito gratificante, pois alguns deles já não víamos há mais vinte quatro anos.

6.1 ENCRUZILHADAS DA PESQUISA

Seguindo para o leste do município (em direção a Florianópolis), ainda na parte urbana, onde viam-se imensos poteiros vai surgindo uma nova paisagem, shopping, postos de gasolina e outras construções, marcando nosso primeiro dia no roteiro de entrevistas. Tomando a BR 282, percorrendo um bom trecho de asfalto, ainda pode-se observar campos, algumas áreas de reflorestamento de *Pinus* e algumas propriedades, sítios, talvez o que restou de antigas fazendas. A paisagem se estende e vemos ao longe morros e partes da Serra catarinense. No encruzo da localidade de Índios, à direita, pegamos um bom trecho de estradas de chão até chegarmos em Poteiros, onde um dos egressos e sua esposa e filhas nos aguardavam. Abraços calorosos. E as primeiras desculpas por parte dos anfitriões, pois a localidade estava há cerca de um dia sem luz (energia elétrica). Após a entrevista, fotos e um delicioso café colonial, com nega maluca e outros quitutes.

Retornamos para a BR 282, para o encontro marcado em Três Árvores. Erramos o local e o telefone estava fora da área de cobertura. Solicitamos informações a um morador e enfim chegamos! Distante uns 800 metros da estrada fomos recebidos pela moradora e suas duas filhas. O esposo e um camarada estavam no corte de grama, pois o sítio estava sendo preparado para receber toda a família, na véspera de Natal! Após nossa entrevista, o delicioso café também fez parte, com direito a bolinho de coalhada, mel, doce de leite, queijo e seção de fotos.

Retornamos ao trevo de Índios e seguimos em direção a Otacílio Costa pela BR 470. Após observarmos uma bela paisagem e passarmos por um grande reflorestamento de *pinus*, identificamos uma placa: Gramados. Dobramos à direita e percorremos mais 16km, passando por extensos e belos Gramados, pequenas pontes, rios, morros, araucárias, capões e árvores típicas como canela, aroeira, coqueiro, assim como locais antigos e ares mais puros. Como diria uma amiga, professora de biologia: “Onde há barba de velho não há poluição”! Contornamos morros, subimos, descemos e após um capão, uma ponte, outro gramado, à sombra de uma árvore, uma egressa nos aguardava em seu carro, acompanhada de sua filha. Era o encruzo de três caminhos.

Aquele local me fez voltar ao tempo.... Um filme passou em minha memória! O ônibus da Itinerante passava naquela localidade para apanhar três alunas. Chegávamos ainda era um pouco escuro e as meninas vinham ao nosso encontro, cada uma de um caminho diferente, de calça jeans e camiseta branca, uma pequena mochila e os módulos nos braços. Todos nós as admirávamos pela força de vontade, não importava o tempo, o clima elas persistiram. Uma voz me trouxe novamente à realidade: “Me siga professora!” Entendi que a viagem deveria continuar. Ela veio ao nosso encontro, pois era quase impossível encontrar sua casa se não conhecesse o caminho. Oito quilômetros de estrada depois, chegamos em sua residência.

Na encosta de um morro, uma antiga casa de madeira está sendo reformada, mas as atividades de carpintaria pararam com nossa chegada. No entorno da residência, muitas araucárias e árvores de variedades diversas. Paisagem de tirar o fôlego, casa antiga, mas com alguns confortos, como o ar condicionado, por exemplo. Após a entrevista, tiramos fotos e, no retorno, visitamos a mãe da minha ex-aluna, hoje com oitenta e cinco anos, na casa de quem tomamos muitos Camargo. Naquele dia memorável, retornamos a Lages ao anoitecer.

No segundo dia do roteiro, fomos muito além de Índios. Um pouco antes de Três Árvores, entramos à esquerda em direção a Rancho de Tábuas. Muitos quilômetros de estrada de chão, muito mato, *Pinus*, campos e um pouco de plantações à beira da estrada que leva a Mato Escuro e Palmeiras.

Nas proximidades de Rancho de Tábuas, entrevistamos três estudantes de diferentes turmas. Uma técnica em enfermagem, outra técnica em computação e um estudante que está no segundo ano de medicina, na UFSC, em Florianópolis. Fomos muito bem recebidas por eles, seus pais e demais familiares. A conversa durou em média duas horas, sempre encerrando com um café colonial, bolo ou cuca e encerrando a tarde com o retorno a Lages.

O terceiro dia nos levou em direção a Bocaina do Sul, município emancipado de Lages em 1994. Na única avenida central da pequena cidade, conforme contato prévio, entrevistamos, em seu escritório, outro de nossos egressos. Enquanto conversávamos, a antessala ficou repleta de pessoas, o que nos fez pensar na importância desse jovem para as pessoas daquela comunidade.

Seguindo novamente a BR 282, no sentido oeste do município, em direção a São José do Cerrito, iniciamos o quarto dia de entrevistas. O ponto final seria Santa Terezinha dos Manfroi (ou Santa Terezinha do

Salto). Alguns quilômetros após a Indústria de água mineral, Puris, entramos à esquerda em direção ao Salto Caveiras, percorrendo uma estrada estreita de asfalto até a Usina Hidrelétrica do Salto. Um belo local, com cascata em época de chuvas, uma represa, muitas chácaras, ocupadas nos finais de semana e principalmente no verão, o que faz aumentar bastante a população local nessas épocas do ano. Quilômetros de chão, muita pedra, seguimos por uma estrada de difícil acesso até a localidade de Santa Terezinha dos Manfroi.

No caminho, observa-se, além das poucas araucárias, *Pinus*, eucaliptos e grandes plantações mecanizadas de soja, milho, feijão, moranga e outras pequenas lavouras e campo para criação de gado. Chegamos às 13h30, hora exata marcada pelo entrevistado, por ser o momento de descanso da família, devido ao calor intenso, que impede o trabalho na roça. Estavam na colheita da moranga. Acolhidas com muito carinho, iniciamos logo a entrevista e depois saboreamos um suco com diferentes e deliciosas bolachas feitas pela nossa anfitriã, que também as comercializa na feira solidária do terminal, além de nosso entrevistado fornecer alimento para a merenda escolar.

No retorno para Lages, uma paradinha na avó de ex-alunos para saber como estava e uma surpresa quando nos mostrou o que estavam prontos para começar, uma confecção dentro da economia solidária! Máquinas novinhas! Estava muito animada e organizando o trabalho. Depois de um longo papo e tomar um suco em sua companhia, retornamos para casa.

Visitamos também egressos de comunidades localizadas ao sul do centro do município, um deles residente na região urbana de Lages e outra em Morrinhos. No entanto essa descrição será apresentada na descrição da Festa de São Sebastião da qual participamos.

O principal motivo deste trabalho foi o de conhecer as percepções dos estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, do Curso de Educação Geral, a respeito da contribuição da referida escola para o desenvolvimento de projetos de vida dessa juventude no período de 1995 a 2013. As entrevistas são apresentadas na sequência desta dissertação, juntamente com a análise dos dados identificados nas falas dos egressos entrevistados. Cabe observar que as leituras foram desenvolvidas de acordo com temáticas que aglutinaram duas ou mais questões da entrevista semiestruturada.

6.2 PERFIS DOS EGRESSOS

A turma de egressos de 1995 foi composta de quinze estudantes dos núcleos de Santa Terezinha do Salto, Índios, Campinas e Bocaina do Sul (hoje município). O contato foi realizado com dez desses ex-alunos, conforme dados apresentados no Quadro 1.

A maioria dos entrevistados é natural da região de Lages. Conforme se observa no Quadro 1, cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre quarenta a quarenta e cinco anos. Dois são solteiros e oito são casados. Seis deles têm dois filhos, três têm um e um não tem filhos. Destes, seis moram no interior e quatro residem na cidade. Em relação ao tempo que permaneceram na EIMAWS, oito estudaram sete anos, um estudou sete anos e meio e outro, apenas três anos. Em relação à profissão, três são professores, um analista econômico, um Gerente em Turismo e Hotelaria, três agricultores, um advogado e uma é vendedora. Quanto à renda, identificamos que dois deles recebem acima de cinco salários mínimos, três recebem de três a cinco; um recebe de dois a três e quatro recebem de um a dois salários mínimos mensais. Observamos que os egressos que estão no campo, cursaram apenas o segundo grau e são os que recebem menor remuneração.

Quanto à origem, a maioria dos genitores é da própria região de Lages, são pequenos ou médio agricultores, com baixa escolaridade e predominância da religião católica, conforme identificado no Quadro 2.

Quadro 1 - Identificação egressos 1995

| Nome | Est. Civil | Filhos | Profissão | Escolaridade | Renda (sal. Mín.) | Núcleo |
|--------------|------------|--------|--|---|-------------------|-------------------------------|
| Gervão | Casado | 2 | Analista econômico AMURES | Graduado em Ciências da Computação 2 pós em Segurança em Rede | Acima de 5 | Santa Terezinha |
| Pinheiro | Solteiro | 0 | Revisor de textos/metodologia | Graduado Turismo e Hotelaria FURB | 1 a 2 | Campinas |
| Jaboticaba | Casada 2x | 1 | Professora Efetiva São Judas | Graduação: Português Inglês, Pós-graduada em Administração | 3 a 5 | Índios/Pedras Brancas/Cadeado |
| Cereja | Casada | 2 | Agricultora | Ensino Médio | 1 a 2 | Índios/Pedras Brancas |
| Ariticum | Casado | 2 | Agricultor | Ensino Médio | 1 a 2 | Santa Terezinha |
| Imbuia | Solteira | 1 | Vendedora (ex-empresária) Auxiliar de dentista | Técnico em auxiliar de dentista | 2 a 3 | Campinas |
| Guabiroba | Casada 2x | 2 | Professora de Matemática concursada | Matemática e Física, Magister Pós-graduação em Física | 3 a 5 | Índios/Cadeado/Pedras Brancas |
| Angico | Casado | 2 | Agricultor | Ensino Médio | 1 a 2 | Índios |
| Quebra-Pedra | Casado 2x | 2 | Advogado, professor e fiscal de tributos | Magistério, Técnico em contabilidade e Direito | Acima de 5 | Campinas |
| Araucária | Casada 2x | 1 | Professora Concursada | Graduação: Português Magistério | 3 a 5 | Índios/Cadeado/Pedras Brancas |

Fonte: Entrevista e ficha de matrícula dos alunos.

Quadro 2 - Origem egressos 1995

| Nome | Profiss. pais | Escol. | Religião | Terra |
|--------------|---------------------------------------|--|-------------------------|--|
| Gervão | Agricultor Do lar | 1º grau 4ª série | Católicos | 1 milhão (100 hectares) |
| Pinheiro | Representante comercial Professora | 3º grau incompleto 2º grau Magistério | Protestante Espírita | Terreno avô (1 milhão: 100 ha) - 25 ha cada filho |
| Jabuticaba | Agricultores | 4ª série | Católicos | Herdou terras, mas vendeu para fazer a casa |
| Cereja | Agricultor/tratorista Do lar | Analfabeto 4ª série | Católicos | Mais ou menos 5 alqueires (12,1 ha) |
| Ariticum | Agricultores | Pai - 4ª série | Católico | 47 hectares, divididos entre 2 filhos (23,5 ha) |
| Imbuia | Agricultor Artesã | 4ª série | Católicos | 9 hectares, herança avô |
| Guabiroba | Agricultor Professora | 4ª série Normal: Logos | Católicos | 8 alqueires (19,36 ha), divididos com 6 filhos (3,22 ha) |
| Angico | Lavrador Agricultora | 2ª série EF 3ª série EF | Católicos | 2.300 de campo, divididos com a mãe e filhos |
| Quebra-Pedra | Lavrador Agricultora | 3ª série EF | Católicos | Menos de 95 mil metros (9,5 há) |
| Araucária | Capataz/Agricultor Agricultora | Lia, escrevia, contava (peso, medida, quilometragem.) Alguns dias | Católicos | 1 milhão de campo (100 ha), divididos entre os filhos |

Fonte: Entrevista e ficha de matrícula dos alunos.

A turma de egressos de 2005 era de vinte e um estudantes, dos 58 que entraram em 2003, os quais pertenciam aos núcleos de: Índios, Rancho de Tábuas, Caetano Verza e Santa Terezinha do Salto. Estava previsto que seriam entrevistados seis, no entanto só conseguimos contato com quatro deles, dois de cada um dos gêneros, conforme Quadro 3.

De acordo com o Quadro 3, três são casados, um é solteiro, três têm um filho e um tem dois filhos. A faixa etária varia de 27 a 31 anos. Em relação à profissão, há professor, técnica em enfermagem, agente de saúde e padeiro. Dois entrevistados residem e trabalham no campo, com uma renda entre um e dois salários mínimos.

De sua origem, conforme Quadro 4, todos são filhos de agricultores e também desenvolvem outras atividades, três mães são agricultoras, uma é professora. Relativo à posse de terra, um tem seis alqueires, um, 7 alqueires, outro, 83 hectares e um tem lote na cidade.

No ano de 2012, trinta estudantes concluíram o Ensino Médio na EIMAWS, oriundos das localidades de Índios, Morrinhos, Rancho de Tábuas, Caetano Verza, Santa Terezinha e Fazenda do Baú. Destes, quatro foram entrevistados.

Quadro 3 - Identificação egressos 2005

| Nome | Est. Civil | Filhos | Profiss. | Escol. | Renda (sal. Min.) | Núcleo |
|----------|------------|--------|--------------------|---|-------------------|--------------------|
| Butiá | Casado | 1 | Professor | Faculdade Ed. Física | 1 a 2 | Índios/Potreiros |
| Palmeira | Casada | 2 | Enfermeira | Graduação: Técnica em enfermagem | 1 a 2 | Lambedor/Potreiros |
| Canela | Casada | 1 | Agente Comunitária | Técnico em Higiene dental; T. Informática | 1 a 2 | Rancho |
| Coqueiro | Solteiro | 1 | Padeiro | Soldador, mecânica de carro, de moto | 1 a 2 | Santa Terezinha |

Fonte: Entrevistas e ficha de matrícula

Quadro 4 - Origem egressos 2005

| Nome | Profiss. Pais | Escol. | Religião | Terra |
|----------|---|----------------------------|-----------|---|
| Butiá | Operador de máquina/Agricultor Agricultora | 3ª série EF 4ª série EF | Católicos | 6 alqueires (14,52 ha) |
| Palmeira | Agricultor Professora | 4ª série EF Magistério | Católicos | 83 hectares |
| Canela | Agricultor/Tratorista Agricultora | 4ª série 5ª série | Católicos | 7 alqueires (16,94 ha) |
| Coqueiro | Chapeador Agricultora | Não estudou 4ª série | Católicos | 1 lote na cidade (360 m ²) |

Fonte: entrevistas e ficha de matrícula

Conforme Quadro 5, dois são do gênero feminino e dois, masculino, com idade entre 19 a 21 anos. Um é solteiro, os demais são casados, nenhum tem filhos. Em relação ao tempo na Itinerante, 3 ficaram sete anos, um ficou apenas 4 anos. Todos são naturais da Serra Catarinense. Dois moram no campo e dois na cidade. Em relação à profissão, há auxiliar de pedreiro, auxiliar de professor, serviços gerais em fazendas e estudante de medicina. Três recebem de 1 a 2 salários mínimos mensais e um é estudante e não possui renda.

Quando analisamos a origem paterna desses egressos, conforme Quadro 6, identificamos agricultores, capataz e eletricista, todos pequenos proprietários de terra. Já relacionado às genitoras, uma é professora e as demais são agricultoras. Há predomínio da religião católica e da baixa escolaridade.

Quadro 5 - Identificação Egressos 2012

| Nome | Est. Civil | Filhos | Profissão | Escolaridade | Renda (sal. min.) | Núcleo |
|-----------|------------|--------|------------------------|------------------------------------|-------------------|---------------------------------------|
| Aroeira | Casada | 0 | Serviços Gerais/ sítio | Ensino Médio | 1 a 2 | Índios (5 a 7); Morrinhos (8 ao 3) |
| Manjeriçã | Solteiro | 0 | Estudante/ Medicina | Cursando 2º ano | Estudante | Rancho de Tabuas |
| Guamirim | Casado | 0 | Auxiliar de Pedreiro | Ensino Médio | 1 a 2 | Fazenda do Baú |
| Pitanga | Casada | 0 | Auxiliar de professora | Cursando 2º ano de Pedagogia | 1 a 2 | Santa Terezinha/Cabo de Lança |

Fonte: Entrevista e ficha de matrícula

Quadro 6 - Origem egressos - 2012

| Estudante | Profissão | Escolaridade | Religião | Terra |
|-----------|--|--|----------------------|-----------------------------|
| Aroeira | Operário/Madeira - Avô/Capatã Agricultora | Sabe ler e fazer contas 4ª série | Católica Católica | 2 lotes (720 m²) |
| Manjeriçã | Agricultor/Pecuária Professora | 4ª série Graduada em Pedagogia e Pós em Educação | Católica Católica | 24 alqueires (58,08 ha) |
| Pitanga | Eletricista Agricultora | 6ª série 4ª série | Católica Católico | 2 Alqueires (mãe) (4,48 ha) |
| Guamirim | Capatã Agricultora | 4ª série 6 meses | Católico Católica | 1 lote (360 m²) |

Fonte: Entrevistas e ficha de matrícula

6.3 HISTÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS

Os dezoito sujeitos participantes desta pesquisa serão identificados por codinomes, nomes de frutos silvestres e chás característicos do espaço geográfico por eles conhecidos. Os nomes selecionados são Pinheiro, Gervão, Pitanga, Quebra-Pedra, Araucária, Guamirim, Manjerição, Canela, Palmeira, Guabiroba, Ariticum, Imbuia, Butiá, Angico, Jabuticaba, Cereja e Aroeira. Na sequência, apresentamos os egressos entrevistados.

Pinheiro¹⁴ (ver pinheiro para o sul) tem 40 anos, filho de pais separados, vive com a mãe. Os genitores possuem Ensino Médio, o pai, ensino geral, a mãe, curso de Magistério. Até a terceira série, Pinheiro morava na cidade com os pais e estudava em escola particular. Em 1985, mudou-se com a mãe e familiares para o campo, no interior de Lages.

Foram todos prá lá, cachorro, passarinho. Ninguém é daqui da Serra. [...] eu avô perdeu tudo com a enchente. Ele tinha uma padaria. Comprou tudo de novo. Ele tomou duas pauladas assim, bem onde está localizada a Padaria, num ponto bem baixo. Ele tinha colocado na sobreloja, mas mesmo assim a água subiu e ele perdeu tudo mais uma vez. [Depois] veio a enchente de novo e ele perdeu tudo de novo. [...] Eu cheguei e fui estudar numa escolinha que não tinha nada, eram 10 alunos. Que baque! Sem luz, sem merenda, sem nada. [...] no ano seguinte comecei na Escola Itinerante lá em Campinas e aí eu fui até o final. [...] Me formei em 95, ano seguinte entrei na faculdade de Turismo e Hotelaria. [...] Naquela época todo mundo falava em Turismo/Hotelaria como se fosse a solução para o Brasil. Meus amigos da faculdade só agora que estão ingressando neste campo de trabalho! No último ano, conheci amigos da Argentina, e quando me

¹⁴ Pinheiro: Pinheiro-bravo; pinheiro-do-mato. Família das *podocarpaceas* (*podocarpacea*). Conífera de até 14 metros de altura, é nativa das regiões de altitude do sul e sudeste do Brasil. (Fonte: ROMAHN, Valério. **Enciclopédia ilustrada das plantas e flores**: coníferas, palmeiras e trepadeiras. São Paulo: Europa, 2011, p. 311).

formei eu fui prá lá. Era pra comemorar a formatura. Recebi de presente 800 reais. Chegando lá, eu descobri que tinha um argentino dando aula de português, faltava professor, e eu fiquei dando aula de português na Argentina. Na época a Argentina teve muitos problemas, todo mundo foi à falência e até hoje estão pagando o que devem. Assim, depois disso, eu voltei e fui trabalhar em Camboriú. Fiquei 2 a 3 anos, daí eu voltei prá cá e até 2013 eu saí e não procurei mais nesta área. Hoje eu faço trabalhos de faculdade. Eu estava no seguro desemprego e eu me disse, ah, vou viajar, vou ficar lá no sítio. Eu estava assim, e uma pessoa me pediu ajuda. Ela deu a ideia eu coloco na metodologia, dou palpite [...]. Assim, um vai chamando o outro.

Gervão¹⁵ tem 40 anos, morou e trabalhou no sítio até os 17 anos. Fez somente o Ensino Médio na Itinerante. Após a conclusão dessa etapa do ensino, fez vestibular, escolhendo o curso de Ciências da Computação. Hoje exerce a função de analista econômico. Fez dois cursos de pós-graduação em Segurança de Redes.

Hoje muito importante é uma coisa que eu percebo tanto da nossa época, o homem do campo fica privado de muita coisa que o homem da cidade tem acesso imediato e livre. Queira ou não queira, a concorrência é desleal! São níveis bem diferentes. Meus pais são do interior, sempre pessoas do campo. O pai completou o segundo grau. Eram cinco irmãos. Ele teve oportunidade de vir pra cidade e voltou a trabalhar com o pai dele que ficou lá no sítio. Tinha uma área boa de terra e conseguiu o sustento para os filhos. Foi dividindo e ninguém conseguiu aumentar. Meus tios continuaram na agricultura e meu pai na pecuária, mais pra subsistência do que ampliar.

¹⁵ Gervão: Pertence à família *Verbenaceae*, espécie *Stachytarpheta cayennensis*, (LC. Rich.) Vall. Planta conhecida no meio agrícola, empregada na medicina natural, e na agricultura por suas propriedades inseticidas. (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes (org.). **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 364).

Ele foi bem teimoso. Ele aproveitou de tudo um pouco e ficou mais no soja e no milho. É complicado, ela é meio ingrata. Um ano ganha por dois, três e um que não ganha nada. Por dois anos, não deu nada e quase quebrou. Agora está lá com alguns gados e faz pastagem para o gado, mas não quer plantar mais nada.

Pitanga¹⁶ tem 20 anos, filha de pais separados, a mãe é agricultora. Estudou sete anos na escola Itinerante e formou-se em 2012. Está no segundo ano do curso de Pedagogia (recebe bolsa integral por conta do resultado da prova que fez do ENEN), é casada, mora e trabalha em Lages como auxiliar de sala em uma escola.

Depois que eu me formei e comecei a faculdade, e durante um ano eu continuei morando no sítio e vinha pra Lages pra fazer a faculdade. Daí eu vim pra cidade e comecei a trabalhar como auxiliar numa escola. Meu pai estudou até a sexta série e minha mãe até a quarta série, daí tinha uma escola lá no sítio, e tal. Mas eles pararam de estudar. Naquela época não tinha muito incentivo dos pais. Minha mãe está com 43 e meu pai com 53. Naquela época não era muito puxado. Meu pai, sua profissão ele era eletricitista e trabalhava por bico. Minha mãe é dona de casa. Agora, meu pai está pro sítio, ele cria umas vacas, tira leite. Ele está pagando para que eu estude. Meu pai [...] foi eletricitista e mestre de obras [...] e depois ele parou e foi pro sítio. Ele trabalha na terra lá de casa. No sítio da mãe. Ela tem dois alqueires. Ela vende naquela feirinha do Estádio. [...] ela vende agnolini, doces [...]. [Estudei na Itinerante] sete anos. [...] Eu terminei e precisava trabalhar. Então, eu conversei com a mãe, conversei com o pai e vim pra trabalhar. Lá no sítio, não dava, como na cidade para ganhar o transporte pra vir até aqui. Com o salário que eu ganho de auxiliar,

¹⁶ Pitanga: fruta da *Eugenia uniflora*, da família das *Myrtaceae*. Árvore nativa das regiões sul e sudeste do Brasil, atinge até 12 metros de altura (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 117).

vai tudo em Transporte. Assim, eu fui ficando, aqui é mais perto. Eu trabalho aqui pertinho. Eu sabia que pegar de professora e muito mais difícil, então eu comecei de auxiliar. Eu estudo só as quartas feiras.

Quebra-Pedra¹⁷ tem 41 anos, filho de agricultores, estudante sete anos da Itinerante, concluiu o Ensino Médio em 1995. Depois, cursou o Magistério, o Técnico em Contabilidade e Direito. Foi Professor de séries iniciais, Agente de Serviços Gerais, Fiscal de Tributos e hoje é advogado.

Eu sou de uma família de agricultores, minhas raízes ficaram lá, os terrenos que herdei também. Eu almejava uma carreira diferente para mim. Eu tenho muito foco naquilo que eu quero. Acima de tudo, tenho calma. Lidar com pessoas. Me considero um profissional [...] boa pessoa, com boa índole, acho que por ter vindo do interior, dessa criação, nenhum de nossos filhos teve esta oportunidade. Sou casado e tenho dois filhos.

Coqueiro¹⁸ tem trinta e um anos, um filho e é solteiro. Seus pais são agricultores e são divorciados. Estudou quatro anos na Escola Itinerante em núcleo próximo de sua casa. Na época, trabalhava como diarista e concluiu o Ensino Médio em 2005. Depois, fez vários cursos de curta duração, dentre elas soldador, mecânica de carro, de motos, mas trabalha atualmente como padeiro na padaria da família e mora na cidade.

A gente morava aqui na cidade e fomos morar no Salto. Na verdade eu não queria ir pra Itinerante,

¹⁷ Quebra-Pedra: Da família das Euphorbiaceae, designação comum a várias plantas do gênero *Phyllanthus*, comumente utilizada na medicina natural (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 251)

¹⁸ Coqueiro, também conhecido como Jerivá. Árvore da família das *Palmáceas* (*Palmae*), nativa das regiões sul e sudeste do Brasil (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 398).

queria terminar pelo menos o primeiro grau aqui na cidade, mas daí na época, como não tinha transporte [...] Mas depois que fui gostei, achei muito melhor do que onde eu estava, o estudo era diferente.

Araucária¹⁹, filho de agricultores. O pai sabia ler, escrever, fazer contas, quilometragem e peso, enquanto que a mãe só estudou alguns dias. Tem quarenta e cinco anos, é casada, tem uma filha e formou-se na EIMAWS em 1995. Após sete anos na Itinerante, cursou Magistério, graduou-se em Letras-Português e fez pós-graduação em Psicologia. Trabalhou como caixa de supermercado, educadora infantil e atualmente é professora concursada do Estado, com quarenta horas semanais.

Não era fácil, eu levantava bem cedo. Antes de pegar o ônibus eu tinha que tirar o leite, arrumar tudo, levar o leite até na estrada, isto bem cedo [...]. Meus pais nem queria que eu estudasse. Foi bem na briga. Quando terminei o primeiro grau, foi outra briga. Ele pensava que não precisava mais, pois os dois meus irmãos já tinham desistido também. Éh! A gente faz os filhos estudar e daí [...] eu queria fazer faculdade. Foi outra briga, tinha a situação que a mãe ficava sozinha [...] eu lutei, briguei, e por fim ele não queria, mas depois ele viu, pois fui a única que estudei da família.

Guamirim²⁰ é filho de capataz e de mãe agricultora. Tem vinte e um anos, é casado e não tem filhos. Formou-se na Itinerante, Ensino Médio, em 2012, e atualmente trabalha como auxiliar de pedreiro. Mora em Lages, no lote da família.

¹⁹ Araucária: Família das *araucariáceas* (*Aucariaceae*) conhecida como *Araucária angustifolia*. Espécie de grande porte que dá o pinhão, tradicional na culinária da Serra Catarinense. Espécie nativa das regiões serranas do sul e sudeste do Brasil. (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 271).

²⁰ Guamirim: em tupi-guarani, significa fruta pequena e é aplicado a mais de cem espécies da família das *demyrtaceas*. (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 422-3).

Eu vim pra cá com o ensino médio completo, e mais o batalhão, com honra ao mérito, não foi muito difícil. Trabalhei na Madepar. Me chamaram na Montanari e nestes Case Construtora me chamaram também.

Manjeriçã²¹ tem dezenove anos, é filho de agricultor e professora, todos naturais de Lages. O pai estudou até a quarta série e a mãe é graduada em Pedagogia, com pós-graduação na área da Educação. Mãe e filho são egressos da Itinerante. Manjeriçã estudou sete anos na EIMAWS e desde o ensino fundamental falava em ser médico. Concluiu o Ensino Médio em 2012. Passou três vezes em medicina em instituição particular, mas continuou buscando uma instituição pública. Está no segundo ano de Medicina. Estuda de doze a dezesseis horas diárias.

Estou fazendo a faculdade de Medicina [...]. E pra chegar até aqui? Vontade, muito trabalho e estudo. Tenho bolsa integral, estou gostando muito, sempre é diferente daquilo que a gente espera [...]. Prática, desde a primeira semana de aula. Teoria e prática tudo junto, é muito bom. [...] muitos que fizeram comigo o vestibular, de escolas particulares, ficaram e já fazem cinco anos que estão tentando.

Canela²² é filha de agricultores. Seus pais estudaram até a quarta e quinta série. Formou-se em 2005 no Ensino Médio de Educação Geral. Foi para a cidade, onde fez dois cursos técnicos: um na área da Informática e outro na área da Higiene Ambiental. Retornou para o campo onde atua como Agente Comunitária de Saúde. É casada e tem um filho.

²¹ Manjeriçã: Erva da família *Labiatae* (*Ocimum basilicum* L.), usada na medicina popular (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 414).

²² Canela: *Nectandra mollis* Nees, da família *Lauraceae*. Árvore média, que atinge até 12 metros de altura, usada na construção civil e naval, por sua resistência e durabilidade (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 133).

O pai fez só até a quarta série, a mãe foi para a Itinerante e fez até a quinta e não completou. Era quinta série, era módulos. Ela desistiu por causa de poucas condições e depois ela foi para Santa Cecília, depois retornou e ela casou. Eles são daqui mesmo. Meus pais são os dois agricultores, agora ele trabalha de tratorista, na prefeitura. Meu pai trabalhava na terra dos pais dele e agora é herança dos dois. Ficou com sete alqueires do pai dele. Hoje ele continua com a terra, mas é tratorista. Eu moro na terra de nossos pais. Tenho um menino de 4 anos.

Palmeira²³ é filha de pai agricultor e mãe professora. Sua mãe tem o magistério e o pai a quarta série. Ela tem vinte e oito anos, é casada e tem dois filhos. Palmeira concluiu o Ensino Médio na Itinerante em 2005, fez o curso Técnico em Enfermagem, passou no concurso e aguarda a chamada para trabalhar em Lages. Mora no interior do município.

Terminei até o segundo grau e depois eu fiz um curso de Técnico em Enfermagem. Que bom! A mãe lutou, lutou para que eu fosse professora, mas eu não quis. Fiz Técnico em Enfermagem, apaixonada pela profissão! O importante é isso, fazer o que a gente gosta, não é? Eu sou apaixonada pela enfermagem.

Guabiroba²⁴ é filha de pai agricultor, que estudou até a quarta série primária, e mãe professora, com o Logos, antigo Normal. Casada, 40 anos, professora de matemática, concursada no estado, trabalha quarenta horas semanais. Graduada em Matemática e Física, fez o

²³ Palmeira: Palmito-Juçara, *Euterpe edulis*, da família das *Palmaceae*, nativa da Mata Atlântica e Matas Ciliares do Sul do Brasil (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 358).

²⁴ Guabiroba: *Campomanesia xanthocarpa*, da Família: *Myrtaceae*. Árvore de pequeno a médio porte, 8 a 10 metros de altura (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 43).

magister e pós-graduação em Física. Foi professora primária, de ensino fundamental, e agora atua no ensino médio.

[...] minha mãe trabalhava na escola e meu pai na roça. O grande desafio de estudar veio mais de minha mãe. Meu pai não dava muita importância, porque ele estudou até... (agora não me lembro). Minha mãe fez o primeiro grau, fez o supletivo e depois o projeto. Ela estudou e dava aula na escolinha. Eu estudei até o quarto ano, depois repeti o quarto ano, pois na época não tinha como estudar, não tinha a possibilidade de ir para Lages. Depois foi feito o projeto da Itinerante. Quando veio o projeto foi o auge. A gente poder estudar, sem sair do Campo! Eu lembro que na época, tinha gente que já tinha estudado até o quarto ano, eles ficaram bem empolgados e voltaram a estudar de novo, mesmo se depois eles abandonaram.

Ariticum²⁵ tem 44 anos, é casado e pai de dois filhos e é agricultor. Estudou na EIMAWS por sete anos e meio, época em que usavam módulos, concluindo o curso em 1995. Filho de agricultores, ambos católicos, com a quarta série primária.

Sou agricultor, eu fiz o ensino médio de Educação Geral. Eu poderia ter seguido, e para estudar tinha que ir para a Cidade, então, eu fiz uma opção pelo campo, eu gosto de lavoura, da terra. Pra estudar, o único jeito era largar tudo e ir pra cidade. Só tinha eu e o pai, os outros já eram casados!

Imbuia²⁶ tem 44 anos, o pai é agricultor e a mãe artesã, ambos estudaram até a quarta série primária. Imbuia é solteira, tem um filho,

²⁵ Ariticum: ou biribá, *Rollinia mucosa*, da família das *anonáceas* (*Annonaceae*), árvore de até 18 metros, nativa da Mata Atlântica do Brasil. (Fonte: ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2011, p. 215).

²⁶ Imbuia: ou Embuia *Ocotea porosa* da família *Lauraceae* (*Phoebe porosa*). Árvore usada no setor moveleiro e nativa da região sul do Brasil (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 41).

estudou sete anos na Itinerante. Em 95, quando concluiu o Ensino Médio, mudou-se para Lages para trabalhar como auxiliar em um consultório odontológico, fazendo também curso técnico nessa mesma área. Foi empresária (loja de confecções) e atualmente é vendedora.

O pai era agricultor, recebia somente na safra. Recebia-se por ano... Era muito sofrido, minha mãe diz que tem saudade, eu não tenho. Muita pobreza. Hoje não. Hoje viver no sítio é um privilégio! Tem tudo no sítio. Hoje lá tem carro, tem luz elétrica, telefone, televisão. [...] Eu ia pra roça desde os cinco anos. Nós andava de cavalo, de carreta. Não tinha infância, não brincava. Desde os cinco anos puxava o cavalo na plantadeira e depois ia pra enxada. Pai morava no mesmo terreno do vô. Depois que o vô faleceu é que foi dividido. Tinha vários tios que também viviam no mesmo terreno do vô. [...] Eu sabia que quando terminasse de estudar eu vinha embora. Tanto que terminei num mês e no seguinte já estava vindo para trabalhar de faxineira... Até arrumar emprego.

Butiá²⁷ é filho de agricultores que estudaram no máximo até a quarta série primária. Ele tem 28 anos, é casado e tem um filho. Ao término do Ensino Médio, em 2005, mudou-se para Lages a fim de arrumar emprego com objetivo de juntar dinheiro para investir na faculdade. Graduou-se em Educação Física. Atualmente é professor, 30 horas, em escolas do município.

Meu pai era operador de máquinas e agricultor. Ele vivia do queijo e tinha para o gasto. Trabalhava com a vó. Tinha uns seis alqueires de terra. Tinha três, seria no começo, e depois exigiram que estudasse e ele fez até a terceira série com módulos [...]. Sou casado - ajuntado - não no papel. Tenho um filho de dois aninhos.

²⁷ Butiá: designação comum às palmeiras do gênero *Butia*, nativas da América do Sul, com pequenas drupas comestíveis (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 497).

Meu primo estudou nos Caetanos. Ele fez Administração, se mudou para a cidade. A minha prima também está morando aqui. A gente vem para estudar e aqui fica, mais fácil trabalhar [...]. O campo está se esvaziando. A gente quer melhorar, progredir [...] Se tivesse melhores condições!

Angico²⁸ é filho de agricultores. O pai estudou até a segunda série enquanto que a mãe foi até a terceira série primária. Angico formou-se no Ensino Médio do Curso de Educação Geral no ano de 1995. Estudou sete anos na Itinerante, é casado, tem duas filhas. É agricultor, permanecendo no sítio com a parte que herdou do pai, além de ser o administrador da parte que pertence à mãe.

Nossa renda é por ano e muda conforme o preço do gado. Algumas vezes vende-se bem. Eu vendo para a terminação [...]. Quer dizer, alguém termina para engordar e outros compram para abater. Eu faço pastagem para o gado. Tem anos que eu perdi animais por causa do tipanismo. O gado estufa com o trevo. Tudo depende da humidade. Eu já usei de tudo. Vejo que não existe uma garantia do trevo. Se o animal entra no trevo de barriga vazia, ele acaba comendo muito e estufa. Quando eu encontro os animais, eu já salvei muito: pego a faca e furo. Sei que isto não vai matar e depois dou antibióticos. Eu sei que não mata, tento salvar. Este ano, perdi oito cabeças com intoxicação alimentar. Minha vida no campo não tem hora. Tudo depende da época para as pastagens e ainda a gente tem que acompanhar o clima. Eu já pensei em comprar um trator, mas agora com a crise tudo complicou e os juros são muito altos. A pousada, que era uma leiteria, se transformou em pousada de campo para o turismo

²⁸ Angico: nome comum a diversas árvores dos gêneros *Piptadenia*, *Parapiptadenia* e *Anadenanthera* peregrina da sub-família *Mimosoideae*, da família *Fabaceae*. Nativa das regiões sul, sudeste e centro-oeste, chegando até o Mato Grosso, mas também encontrada em regiões do nordeste (SILVA, Silvestre. **Árvores nativas do Brasil**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2013).

rural. Ah, vender leite é um serviço de escravo! Eu não tiro leite, pois não tem nenhum benefício para o agricultor. O financiamento e os seguros são muito altos. A terra aqui é tranquila. Tudo o que se planta dá. Quando apura a gente vende um gado.

Jaboticaba²⁹ tem 42 anos, casada, tem uma filha, estudou sete anos na Itinerante depois foi para a cidade para continuar seus estudos. Graduou-se em Letras-Português/Inglês, fez pós-graduação em Administração. Atualmente é professora efetiva, quarenta horas semanais, em escola do estado. Seus pais são agricultores também do interior deste município, estudaram até a quarta série. Ela tem cinco irmãos e sua mãe já é falecida.

Eu vivo dando exemplo aos meus alunos, o exemplo da escola itinerante. Nós fomos a primeira turma. No sítio a gente vive isolado da vida do mundo. Vocês abriram um leque de visão, de informações da vida do mundo. Para mim, a gente nascia ali e parece que não tinha outra solução, outro mundo, e os professores abriram novos horizontes. [...] O que mais me marcou foi a orientação de vida. A formação informal, que escuta e acompanha. Um amigo de minha filha me disse que eu tive grande importância na vida dele, o fato de trabalhar valores, que eu ajudei a escolher o melhor caminho na vida. Quase morri de emoção! Eu tento imitar vocês, que me inspiraram na vida. Eu passo o conteúdo, mas o restante do tempo eu oriento os jovens.

Cereja³⁰ tem 45 anos é casada, tem duas filhas. Terminou o Ensino Médio e permaneceu no campo, sendo hoje agricultora. O pai é

²⁹ Jaboticaba: ou Jaboticaba-Paulista *Myrciaria jaboticaba* (*Eugenia jaboticaba* Kiaersk) (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 4. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 128).

³⁰ Cereja: Cereja-do-Rio-Grande, *Myrtaceae*, *Eugenia aggregata*. Árvore pequena, de até 8 metros de altura, nativa do sul do Brasil (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 2. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 271).

analfabeto, além de agricultor foi tratorista. A mãe estudou até a quarta série primária e ambos são católicos. Trabalhavam nos oito alqueires que seus pais possuíam.

Hoje dá para viver no campo, mas está difícil. O sítio para os filhos é pouco. Você investe bastante e o retorno é pouco. Quando a pessoa estuda eles conseguem com mais facilidade as coisas. A escola Itinerante representa para mim uma nova visão, das coisas, do mundo. Antes os agricultores eram humilhados, hoje chegamos num lugar e vejo que somos capazes de chegar de igual a igual... a gente conhece. Uma vez eu vi dois médicos falando eu nem entendia... agora, eu compreendo melhor. A gente não sabia os nossos direitos. Como a gente não sabe, a gente deixa passar. A escola Itinerante me ensinou a conhecer meus direitos.

Aroeira³¹ tem 20 anos. Seus pais são separados e ela foi criada pelo avô. Estudou sete anos na Itinerante e após a conclusão do Ensino Médio continuou no campo. É casada, seu esposo é capataz, enquanto ela trabalha em “serviços gerais”. Aroeira desconhece o grau de instrução de seu avô, mas sabe que ele lê e faz contas. A mãe estudou até a quarta série e possui um lote no sítio onde eles moram, já seu pai é proprietário de um lote na cidade.

Assim, eu fui morar com meu vô com oito anos. Meus pais eram separados né... comecei estudar na itinerante com uns onze... no caso meu vô que me criou, ele trabalhava com empreitada, vô morava no sítio, meu pai mora na cidade, possuía um lotezinho da casa. Meu pai trabalhava na madeireira. Tinha um lote na cidade. Meu pai não sei, minha mãe estudou até a quarta, a escolaridade da minha vô acho que foi até a

³¹ Aroeira: *Astronium urundeuva* Engl, juntamente com outras árvores compõe a família das *Anacardiaceae*. Árvore que pode chegar até 10 metros de altura e conhecida por causar uma espécie de dermatite a pessoas sensíveis à substância de raízes, caule e folhas (Fonte: PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira**, vol. 3. São Paulo: EdUSP, 2000, p. 249).

quarta... meu vô, também não sei... Sei que ele estudou por que sabia ler, fazer conta. Patrão mora em Floripa! Ele tem duas fazendas! Vem todo final de semana! Minha função lá é só limpar a casa. Quando vem visita, lavar a louça... quando vem só eles, não precisa.... A patroa mesmo faz.... Sonho, mas é muito caro o campo. Fato de o Colombo ter campo lá. Ele tem três fazendas grandes... isso encareceu a terra lá. Campos Novos, a maioria lida com lavouras. Morrinhos, a maioria é grandes propriedades. Primeira fazenda que a gente morou tinha 16 milhões de campo. Fora os arrendados... Ele arrenda mais de outros... pra criar gado. Arrenda de vizinhos que têm bastante terra e pouco gado, a fazenda onde a mãe do [...] morava, eles dividiram a fazenda e cada um dos filhos ficou com um pedacinho de campo, aí eles, aqueles que não ocupavam, arrendam pros outros.

As histórias apresentadas pelos próprios interlocutores ilustram sujeitos que se mantiveram no campo, outros que foram para a cidade estudar e permaneceram; alguns que foram e retornaram ao campo e permaneceram. As histórias dessas dezoito pessoas se cruzam em um ponto específico, a Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza, e é a partir desse ponto, dessa encruzilhada na estrada que abre passagem para vários caminhos que levam a lugares e vidas diferentes é que apresentamos as leituras resultantes de nosso contato com esses egressos.

6.3.1 Memórias de egressos: um dia típico na Escola Itinerante

Ariticum (1995) - No meu tempo era diferente, eu levantava bem cedinho, levava um lanche básico, boia fria... básico, ia a pé e me virava. Hoje o Bruno reclama do lanche da escola. Na época não tinha nada disso, cada um levava a sua comida.

Guabiroba (1995) - Para nós meninas, que saíamos de casa! Eu me lembro de setembro que choveu o mês inteirinho... e não deu para o ônibus entrar. Eu me lembro que tiramos dez

naquela apostila, pois estudamos tanto. Diziam que tinha aula, e a gente estudava para a prova, depois, ele não conseguia entrar, o ônibus, e a gente voltava a estudar. Na semana que vem o ônibus vem. A gente estudava, ninguém queria ficar pra trás. Os recreios eram um barato. A gente ia jogar bola. A gente adorava jogar voleibol. Fizemos uma quadra e então uns jogavam com os outros que desistiam. Foi o auge do voleibol. A gente arruma a rede e depois tinha que voltar a arrumar tudo.

Butiá (2005) - O normal. Nós pegávamos o ônibus de manhã e ia na escola, e estudar. O professor passava a matéria, tirava as dúvidas... É como se fosse de aulas particulares e a gente não tinha vergonha de perguntar. Agora, com 30 alunos, e até para chamar a atenção dos alunos, a gente tinha que pedalar. A gente vinha porque queria trabalhar e estudar. Só faltava se chovia muito ou se a gente estava doente.

Canela (2005) - Tipo assim, amanhã tem aula... Para mim era um dia de notário. [...] Os professores e professoras eles eram muito queridos, todos! Muito bom mesmo. Estudava, se divertia. Na minha época, já tinha o almoço, os lanches. E a gente se divertia muito [...] Interagiam, professor, motorista, tudo... Eu acho a escola Itinerante uma escola diferenciada, por causa da integração, todos juntos! [...] Para mim, estudar era um prazer.

Pitanga (2012) - O dia típico. Desde a hora que levantava. Eu levantava e ficava esperando o ônibus que passava pra buscar a merendeira. Ou até minhas amigas que moravam pra lá. Minha casa era bem no bico do morro. A gente pegava o ônibus e ia bem quietinho. De manhã, porque todo mundo estava com sono. Aí quando chegava lá a gente tinha aula das oito às dez. Tinha professores que duas horas de trabalho é puxado. Os professores não judiavam muito da gente. Eles

viam se nossa capacidade estava de acordo. Tinha uma outra aula e no intervalo do almoço a gente comia bem rápido pra jogar vôlei. Eu me lembro ainda do [...]. Ele era o primeiro a pegar a bola e ele me convidava. E todos nós íamos jogar, depois tinha outra aula, de duas horas. Quatro aulas, e quando terminava, antes de ir embora, a gente limpava tudo. Isso a gente aprendeu na escola. Daí quando chegava as cinco horas, a gente pegava o ônibus pra voltar... Sorrindo. De manhã a gente dormia, mas na volta a gente cantava. Pra recuperar as energias. Era muito bom!

Na leitura das colocações dos egressos, entendemos que o dia típico relatado pelos entrevistados só pode ser considerado típico em relação à EIMAWS, em decorrência das peculiaridades desta escola. Dias alternados, aulas o dia inteiro, a convivência de oito horas com professores, colegas e equipe. Quanto às aulas, situa-se a rotina de uma sala de aula, com lições, explicações, horário de lanche. Os destaques estão para os momentos de recreação, como os esportes, sendo essa uma constância nas memórias dos egressos, bem como o relacionamento com a equipe da EIMAWS. As viagens de ônibus constituíam-se uma experiência diferenciada para quem se deslocava do campo para o campo para estudar, fazendo caminho inverso do deslocamento campo/cidade.

Em relação às atividades de alunos e equipe, destaca-se o comentário de Pitanga, a respeito da limpeza. A escola Itinerante tem um cronograma de participação dos alunos para manter o espaço escolar, como se faz em casa, em família, mas isso é pré-organizado. O que está em questão é a educação, a participação, a responsabilidade no cuidado do que é de todos. Um dia de cada um para participar e contribuir para a manutenção do espaço onde ocorrem as aulas, com direitos e deveres iguais para todos.

Nota-se também a importância que os egressos dão para as atividades de lazer. Todos os depoimentos relacionaram os jogos, os momentos de recreação como uma experiência marcante na relação com a EIMAWS, localizada (inserida) em um Centro Comunitário, que deveria ser mantido, por ser o local de uso das comunidades para diversos fins. Sabe-se que dificilmente chegam políticas públicas que estimulam o lazer no meio rural.

Isso remete às palavras de Carneiro e Castro (2007, p. 25) de que a comunidade constitui-se o lugar de proximidade com amigos e o lazer. Situa também que a comunidade permite relações com o espaço “urbano” e o “acesso a bens e serviços, particularmente a educação” quando os jovens vão para escolas situadas no meio urbano. No caso da Itinerante, de certo modo, pode-se dizer que o urbano desloca-se para o rural, promove a integração de jovens em torno de uma determinada comunidade e estabelece relações que poderíamos chamar de “intracampo”. São jovens de diferentes lugares que se encontram para participar do processo educacional, “confraternizar” e dispor de momentos de lazer que não seriam possíveis no local onde vivem, dadas as distâncias entre as localidades e residências. No entanto, esse processo, para os egressos entrevistados, foi marcado por dificuldades, por alguns e por ações no sentido de mudar as adversidades encontradas na vivência com a EIMAWS e as próprias experiências em família por outros.

6.3.2 Processos, dificuldades e possíveis soluções

Imbuía (1995) - A escola ia de quinze em quinze dias, mas era dois a três dias integrais. O problema era a semana de provas, a gente não tinha tempo pra estudar, então assim de dia a gente ia pra roça e de noite não tinha luz. E chegava cansada e já no escuro [...] Não aguentava... Era muito puxado.

Ariticum (1995) - Eu ia mais devagar, pois não conseguia avançar com os outros... No início a gente ficava meio perdido e aos poucos ia levando. Eu tive dificuldade, mas não tirava tempo para estudar [...]. Os professores, melhor do que hoje, eles tinham paciência de me explicar. Tem que fazer isto ou aquilo. Eu demorava para aprender, mas quando eu aprendia não esquecia mais [...] Eu parei uns três meses, eu não conseguia acompanhar o resto da turma. O professor [...] me incentivou, eu ia para outras localidades para pegar o ritmo e acompanhar os outros. Tive dificuldade em química. Mas

consegui acompanhando as outras turmas, por incentivo do professor [...].

Araucária (1995) - Eu vejo os alunos hoje, a maior dificuldade pra estudar. Nós não tínhamos livros e a gente não tinha nada e a gente queria melhorar. Eles têm livro, os melhores, tem internet... e nem se dão conta. A gente pra fazer uma pesquisa, nossa, que dificuldade!

Canela (2005) - A gente teria, porque a gente tinha as tarefas de casa, eu ajudava o pai e a mãe. Naquela época, minha mãe teve câncer de mama, eu e minha irmã, nós ficamos sem ela, né... eu e minha irmã tivemos que nos virar sozinhas e eu era mais velha, tinha onze, doze anos e eu tinha que tomar conta, lavar roupa, comida, tudo, tirar o leite. [...] eu levantava mais cedo, tirava o leite, preparava tudo e ia pra escola. Quando chegava, tinha que fazer primeiro todos os serviços, depois estudar, descansar um pouco, porque no outro dia, a vida continua.

Butiá (2005) - Os livros estavam... Não que fossem ruins... eles já eram batidos por outras escolas. Outra escola usou e depois passavam para as escolas Itinerantes. Os velhos eram para as escolas Itinerantes... Os conteúdos dos livros faltavam algo sobre a agricultura para incentivar os alunos a trabalhar no campo. [...] A coisa é que às vezes não tinha módulos para todos e a gente tinha que ir buscar com amigos, depois veio os livros e também não tinha pra tudo. E a gente recebia uns livros que quase nem dava para usar...

Palmeira (2005) - Sempre era pra mim um problema. Tinha dificuldade para gravar, não sei se pelo fato de ter nascido de sete meses... Tínhamos aula uma vez por semana a cada quinze dias, era difícil, e pelo barulho das outras turmas também. Éramos em 50 alunos. Cada turma ficava num canto do salão, e quando um falava muito alto atrapalhava o outro. Quando dava aquela

reunião, todo mundo dizia, a turma dos Índios é... incontrolável, nós éramos 50 e muito difícil.

Aroeira (2012) - Não tive dificuldades, sempre gostei de estudar! Era muito complicado quando a gente estava nos índios... a gente não aprendia... a gente descobriu que não aprendia, quando a escola foi pros Morrinhos... porque era muito aluno... era muita bagunça, salão aberto também. Por mais que o professor fosse bom, explicasse, era complicado de aprender, a gente queria prestar atenção, mas o que estava do lado, não prestava, ficava fazendo bagunça. Depois que foi pros Morrinhos a gente foi se ligar que não aprendia lá nos Índios, aí a gente viu a diferença. Menos alunos, era quase uma aula particular... a gente estava menos cansado, mais tranquilo...

As situações expostas pelos egressos em questão dão o tom das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de adaptação à Itinerância da Maria Alice Wolf de Souza. Dentre os depoimentos, selecionamos os que nos trouxessem informações sobre as dificuldades, considerando nosso objetivo de identificar os caminhos percorridos por egressos e escola.

A tentativa de adequação do deslocamento do campo para o campo num processo de atendimento ao maior número de alunos em menor tempo de deslocamento da equipe mostrou-se complexo e, de certo modo, prejudicial aos alunos. Isso deve-se entre outros fatores, ao modo como a operacionalização das aulas foi iniciada com o núcleo criado em Índios, cuja primeira turma contava com mais de cinquenta alunos, segundo informações da secretaria da escola pesquisada. Esses alunos reuniam-se, todos, nos dias que a Itinerante ia para a comunidade, em um mesmo espaço, no salão comunitário.

Havia alunos de diferentes níveis em um mesmo salão, turmas grandes para serem atendidas em um mesmo espaço, o que provocava atritos entre os grupos, dificultando o aprendizado de alguns. Os alunos atendidos nas primeiras turmas da EIMAWS originavam-se das escolas multisseriadas da região, portanto já vinham de uma realidade de níveis diferentes de escolarização em um mesmo espaço. No entanto, o número de alunos que se concentrou em Índios nos primeiros movimentos da Itinerante era maior do que numa sala multissérie do meio rural. Essa

concentração foi adotada pelo Estado/Município para a fase de adaptação da modalidade e, também, como forma de conter despesas, no entanto, isso pode ter prejudicado alguns alunos. A situação mudou quando se abriu outro núcleo em Morrinhos, o que contribuiu para diminuir o número de alunos para cada grupo, situação que se reflete como positiva nos comentários dos egressos.

Para Furlani e Bomfim (2010, p. 51), tendo por base pensamentos de Freire (1980), “[...] o homem como sujeito social que, imerso em relações sociais, tem a possibilidade de ir se desenvolvendo, estabelecendo trocas constantes com o meio em que se encontra e com outros sujeitos”. Isso ocorre também com os alunos da Itinerante. Na fala dos egressos identifica-se a consciência do que entendem como positivo ou negativo, a importância de menor número de alunos em uma sala de aula associado com melhoria no processo de aprendizagem. Nas relações entre colegas e professores os alunos foram desenvolvendo suas sociabilidades.

São indivíduos possuidores de uma referência cultural e histórica peculiar que influenciam suas formas de sentir, pensar, agir e ser. Essa cultura é entendida como um resultado da atividade humana, que se configura em um meio social que modifica e é modificado pelo homem, estabelecendo-se assim uma unidade dialética (FREIRE, 1980).

Outra questão que aparece nas falas dos egressos é a limitação do tempo para os estudos, situação decorrente da própria condição de filhos de agricultores que tiram da terra a sua subsistência e, por isso, precisam seguir um padrão e ritmo de trabalho. Todos os alunos, em suas residências, tinham seus afazeres diários. Quando não estavam na escola, auxiliavam os familiares nas lavouras ou nas atividades da pecuária. Isso não lhes dava muito tempo para estudar, somando-se também a precariedade de condições físicas e de infraestrutura, como a falta de energia elétrica em alguns lugares. Problemas com familiares também afetavam o rendimento escolar, mas todos continuaram apesar das adversidades.

Nestes casos, bem como nos demais relacionados nesta dissertação, pode-se pensar com Charlot (2001) a respeito da relação do jovem com o saber. Considera-se, nessa questão, diferentes perspectivas relacionadas a áreas do conhecimento também diferentes, mas que podem ser pensadas em conjunto, ou seja:

Uma abordagem em termos de relação com o saber tem consequências quanto às posições

adotadas nos diferentes campos de referência da noção. Na psicanálise, ela implica uma teorização em termos de desejo (que introduz imediatamente o outro”) mais do que uma versão biologizante da pulsão (Lacan mais do que o primeiro, Freud). Na sociologia, ela implica uma definição social em termos de atividades (o que introduz o sujeito e seus móveis”; portanto, seu desejo) e não apenas como um conjunto de posições. Na didática, ela implica que não se considere o sujeito da aprendizagem (o Eu epistêmico) como imediatamente dado, mas como uma certa postura de um sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais e institucionais (CHARLOT, 2001, p. 20).

As palavras de Charlot (2001) nos direcionam para um depoimento específico, no entanto sem deslocá-lo do contexto dos demais. Trata-se de uma jovem que passou por dificuldades na escola, na família e mesmo na busca de seus sonhos, por serem contrários aos desejos dos pais: “A mãe lutou, lutou para que eu fosse professora, mas eu não quis, fiz Técnico em Enfermagem. O importante é isso, fazer o que a gente gosta, não é? Eu sou apaixonada pela enfermagem” (Palmeira, 2012).

As situações rotineiras apontadas pelos jovens entrevistados também nos trazem dados que vão além dessas questões, mostrando uma juventude que sabe o que deseja, onde quer chegar e reconhece o que é importante. A convivência, a manutenção de laços com colegas do espaço rural, por exemplo, e a percepção analítica desses jovens entre o que vivenciaram e o que os filhos hoje têm, vivendo no mesmo espaço rural. Referimo-nos, mais diretamente, à questão do que esses egressos consideram relevante, a exemplo dos processos educacionais, do modo como entendiam a educação e como era obtida.

Todos queriam continuar, alguns enfrentavam adversidades, notando-se esse processo mais entre as jovens do que entre os rapazes (à época, meninos). Alguns desses dados serão relacionados nesta leitura, a exemplo das questões de gênero, mas muitos outros serão deixados de lado, porque cada um deles, por si, exigiria análises mais aprofundadas.

6.3.3 Percepções das vivências significativas dos egressos

Cereja (1995). Os professores... a maioria tinha [formação adequada]. Alguns deixavam a desejar. Alguns a gente percebe que não conheciam bem a matéria. E hoje tem alguns desleixados. O aluno faz a tarefa e o professor não cobra [...]. Tem alguns que já foram substituídos, pois não cobravam, não cumpriam bem o horário.

Ariticum (1995). Os professores, melhor do que hoje, eles tinham paciência de me explicar. Tem que fazer isto ou aquilo. Não deveria ocorrer tantas mudanças de professores, como ocorrem hoje. Na nossa época, nós éramos uma família, sempre juntos, tinha comprometimentos dos alunos com os professores.

Quebra-Pedra (1995). Olha no meu ver na sua grande maioria sim [tinham formação adequada]. Uns 95 %. A questão formação era formidável.

Palmeira (2005). A maioria sim. Da minha turma, se você, perguntar, todos vão se lembrar com muito orgulho do Professor [...]. Gente, ele era sensacional! A forma de ele explicar, não tinha quem não entendesse. Tinha também a Professora [...]. Aquela também era genial, também professora de [...]. O Professor [...] usava muita poesia na matéria dele e todos interagiam. Era maravilhoso.

Canela (2005). Naquela época, eu diria, sim, hoje não! [Porque diz naquela época?] Porque se fosse hoje, tinha professores que não estavam totalmente formados.

Aroeira (2012). Alguns, a maioria sim, tinha alguns que não era tanto assim, por exemplo uma professora de [...]. Ela passava as questões e as respostas e dizia pra gente elaborar a conta, também tinha outra que estudava ainda, ela

passava o que ela estava aprendendo na faculdade dela pra gente, ela não tinha terminado ainda nada, não ia muito no livro, não sei se é o que ela sabia até lá, mas a maioria eram professores bons.

Guamirim (2012). Então o conteúdo, os professores tinham formação. Sim, porque tem coisa que a gente vai esquecendo e tem coisa que eu guardo até hoje, é só falado, é dialogado. Explicava de um jeito que entrava na cabeça do aluno. Não tive dificuldade é só o inglês, mas sempre tive a média.

Pitanga (2012). Era até mais do que adequada. Eles se preocupavam tanto com os nossos estudos, quanto ao nosso interior. Eles não só ensinavam. Eles queriam que você aprendesse. A Itinerante era um colégio particular.

Um dos objetivos do roteiro de entrevistas foi o de conhecer a percepção dos egressos a respeito da escola, dos professores, da equipe (motorista, cozinheira, diretor) e da estrutura oferecida, considerando nisso o material didático, as instalações, os conteúdos e os modos de ensino adotados na EIMAWS. As respostas foram relacionadas conforme essas características e que fossem mais representativas para que pudéssemos tecer nossas reflexões.

Observa-se nessas falas a rotação de professores a partir de 2005 e a identificação, por parte dos egressos, de que nem todos estavam habilitados para o trabalho em sala de aula. Os exemplos citados refletem aspectos que são interessantes de serem pensados. Assim como nas demais situações, os egressos enfrentaram situações de conflito com alguns professores e de sintonia com outros. A comparação entre o passado e o presente também aparece nas falas dos egressos, o que nos leva a pensar nas mudanças ocorridas na EIMAWS ao longo desses trinta anos, como a troca constante de professores pelo poder público e, nos últimos anos, no acentuado número de professores recém-formados ou ainda em processo de formação inicial que são direcionados para o trabalho na Itinerante mediante processo seletivo para contratação temporária.

Existe no município um processo de seleção e escolha de aulas, realizada mediante a classificação dos professores ACT (Contratados em

Caráter Temporário). A questão da mudança constante de professores é apontada pelos egressos e avaliada como uma forma não muito positiva. Entendemos que isso se deve à própria relação da Itinerante (considerando a equipe) com os alunos, ou seja, a escola que vai para o meio rural e que acaba por inserir-se no contexto dos alunos e das comunidades. Os alunos e as comunidades sentem a escola como uma extensão da família. Professores e demais sujeitos da escola vão criando laços afetivos, sendo este um dos pontos avaliados como bastante positivo e marcante na vida da maioria dos egressos entrevistados. A convivência, a troca, a confraternização. Quando há rotatividade de pessoal, esses laços não chegam a se consolidar, e isso parece fazer falta aos alunos.

Dentre as situações relatadas que mostram o envolvimento da equipe com os alunos, famílias e comunidades está o depoimento de Quebra-Pedra, por exemplo, que lembra a visita do professores e colegas em sua casa quando seu pai faleceu. Essas e outras ações, a exemplo do fortalecimento de relações entre pais e professores com o convite para os pais irem até a escola para saber sobre os filhos, as conversas dos professores no sentido de orientar contribuíram como experiências para essas pessoas que viviam no campo e recebiam a escola nos seus espaços de vivência: Para Quebra-Pedra: “A escola mudou a direção de nossa vida. Eu tenho esta firme convicção por mim [...] Vocês sentiam com a gente... Isso era família”.

Também foram relacionadas as paradas na casa de um ou outro, ou dos avós para conversar, estabelecer contatos com as famílias dos alunos. Essa relação de confraternização transparece nas comparações que os egressos fazem entre o passado e o presente, em que acompanham os filhos nas escolas, alguns na própria Itinerante, outros nas escolas da comunidade pelo fator idade, crianças que ainda estão nos primeiros anos do ensino fundamental. A convivência, além do aprendizado, caracteriza uma marca na vida dos egressos. Para entendermos a profundidade dessas colocações resultantes da leitura das entrevistas transcritas, melhor deixar falarem os sujeitos:

Cereja (1995) - As experiências que mais me marcou na vida da escola foi o momento que a gente se tornou uma família. A viagem que a gente fez, a gente nunca saía, a formatura, fizemos novos amigos [...].

Ariticum (1995) - o que mais marcou? A convivência, com os amigos, a amizade e a confiança nos professores. Isto a gente vai guardar para a vida. Era um curso básico que a gente tirou pra fazer proveito.

Canela (2005) - Era bom, tudo convivia bem, a gente ficava mais voltada pra turminha da série. Eu tenho um carinho grande. Era boa essa convivência. Eu era colega dos professores, merendeiras, motoristas. Eu considero um ponto positivo pra mim.

Manjericão (2012) - Uma experiência [...]. De modo geral, tudo era interessante... não tinha aquele ambiente pesado. Não que não tivesse cobrança. Mas, eu sentia que os professores estavam mais perto do aluno. Na hora do intervalo, eles saíam e iam lá conversar com os alunos, e no intervalo do meio dia, eles saíam e iam jogar uma bolinha com a gente. A gente também estava perto dos professores e podia discutir a matéria, não tinha dia, nem hora. Às vezes, até dentro do ônibus. Isto marca. O que mais marcou é a convivência.

Nesse ponto consideramos a necessidade de trazer para a leitura uma contribuição de Wanderlei (2007) sobre a questão da dinâmica social que vive a juventude rural. Os jovens que vivem pouco ou muito distantes do meio urbano possuem dinâmicas diferenciadas e quaisquer situações que modifiquem essas relações pode contribuir para suas experiências de vida. Em geral, têm sua relação com uma dinâmica espacial marcada pelas relações com a família, portanto local, com a vizinhança, que envolve um contexto comunitário, em geral aos finais de semana ou datas específicas de reuniões quase sempre marcadas por eventos religiosos nos centros comunitários. Até que a comunidade por meio do Estado ofereça espaço para esses jovens à educação, essa dinâmica pode incluir escassos encontros coletivos. Assim, na medida em que a escola deixa de ofertar a continuidade dos estudos, os jovens entram no dilema do ir para a cidade ou do ficar no campo, sem escolarização e mais afastados da interação com pessoas diferentes do

seu grupo restrito. A educação, desse modo, entra nesse quesito como mais um elo sociável entre os jovens.

Para exemplificar que essa não é uma condição exclusiva à juventude rural lageana, citamos pesquisa realizada por (SILVA, 2013, p. 143) com alunos oriundos de comunidades rurais de Palmas de Monte Alto, na Bahia, destaca que a “[...] compreensão dos significados da escola para os/as jovens do meio rural passa pelo conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extraescolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes”. Embora a pesquisa de Silva tenha focado em alunos que se deslocam para a cidade para ter acesso à escola, há situações entre aqueles alunos e os depoimentos dos egressos da EIMAWS que são aproximadas. O espaço de convivência, por exemplo, se faz bastante presente no contexto da Itinerante. Conforme lembra Brandão (1995), a comunidade é o lugar onde os jovens rurais constroem e expandem suas relações para além da família. No caso da Itinerante, para além do saber, do conhecimento formal, essa escola constituiu-se um local de convivência, de experiências e isso se reflete nos depoimentos dos alunos que passaram pela EIMAWS.

Os egressos destacam aspectos relevantes no que diz respeito às vivências, considerando todos os envolvidos com essa escola. Principalmente para os alunos de 1995 e 2005, a Itinerante caracterizava momentos de encontros, de lazer, de trocas de experiências de vidas, aspectos, conforme já salientado, complicados aos jovens que vivem em regiões mais afastadas do centro urbano e de pequenas localidades organizadas em torno de uma escola, igreja e centro comunitário. O deslocar-se de suas residências para o encontro com pessoas do mesmo espaço rural contribuiu para o lazer e a confraternização desses jovens. Foram trocas de saberes e trocas culturais, uma das prerrogativas encontradas nos estudos realizados para composição do referencial teórico desta dissertação. A exemplo de Brandão (2001), ao situar que a escola pensada para o coletivo de uma determinada comunidade contribuiu para formação de sujeitos que apreendem diferentes formas de pensar e participam da construção do próprio conhecimento. Isso leva às considerações de Frigotto a respeito dos processos educacionais, da construção do conhecimento e à forma como eles estão vinculados de modo orgânico às relações sociais.

Assim, o que situamos é a importância da escola no meio rural, que atenda a esses jovens no lugar onde vivem. No caso da EIMAWS, consideramos importante o fato de ser Itinerante, e por isso não fixar-se

no campo e assim poder acompanhar a mobilidade que também ocorre no mundo camponês. Conforme Wanderley (2007, p. 23-4), para os jovens pesquisados talvez “[...] o movimento de ir à escola é pensado para além da frequência diária”. O contexto dos alunos pesquisados por Wanderley é diferenciado, porque vão para o centro urbano em busca da educação. Em Lages, a educação vai até os alunos, no entanto, algumas particularidades são similares, a exemplo da viagem via transporte escolar e a valorização que esses jovens dão à escola. Para Wanderley: “Embora a viagem cansativa e longa até a instituição favoreça o desânimo, os/as jovens [...] vislumbram a possibilidade de permanecer com êxito”. Em ambos os casos, pode-se pensar com Wanderley que “[...] o papel da escola na construção do sujeito aluno, sobretudo no que se refere à positividade da cultura escolar”. As exigências por parte da escola são consideradas pelos alunos como necessárias, ou seja: “A cobrança feita [...] à escola, de ‘pegar no pé pra nós poder fazer as coisas mais direito’, apoia-se na expectativa de ter acesso a um ensino de qualidade” (WANDERLEY, 2007, p. 24).

Com relação à qualidade do ensino, observa-se algumas particularidades na EIMAWS, conforme percepções de seus egressos e a identificação da passagem de um processo de ensino centrado em módulos, vigente até 2002 e a sequente adequação ao sistema de ensino do município de Lages. A passagem desse processo se deu com os alunos formados no ano de 2005.

Jabuticaba (1995) - Os módulos eram elaborados de acordo com a nossa realidade. Os conteúdos a gente lembra até os dias do hoje.

Angico (1995) - Na aula de Geografia, eu me lembro das rochas sedimentárias, a professora levava a gente pra fora para ver as rochas. Era contextualizado, com exemplos. Vocês contavam a história e a gente gostava. Eu me lembro da quinta à oitava série, tivemos um curso de agronomia. Aprendemos a trabalhar na horta. A nível da pecuária, pouca coisa. Até 2005, o grupo tinha um resumo de tudo, através dos módulos. O que aprendi neste tempo ficou. Agora é só nos livros.

Pinheiro (1995) - Eu lembro que os módulos eram tão dimensionados pra zona rural que eu nem sabia. Eu era que estava fora da realidade mesmo trabalhando no sítio. Eu não via que já estava fora da minha realidade, mas eu estava fora. [...] teve uma época que eu sabia tudo sobre as ovelhas ao contrário dos outros alunos, foi por causa dela [professora...] que interagi com uma horta pela primeira vez na vida. [...] no primeiro grau. Ela ilustrou nossas aulas com aulas de horticultura, além do tradicional feijão no algodão úmido, terráreo... e a tal aula de como lavar os cabelos e ensinar como fazer sabão.

Quebra-Pedra (1995) - Eu lembro que [...] levava recortes de revista e, eu levava pra casa e dizia, você sabe gente o que isto significa? Eu influenciava a família. Vocês não tem ideia do que esta escola representa na vida da gente. Os recortes de jornais, ela tinha isso de levar ao aluno o conhecimento. Jogos que poderia interagir. Lá em Lamedor, teve uma confraternização. A gente nem tinha noção do que aquilo ia significar durante toda a nossa vida. A escola mudou a direção de nossa vida. Eu tenho esta firme convicção por mim! O material didático de vocês... O material didático era o próprio módulo. Ele tinha que ser muito criativo. Não adiantava buscar a prova dos outros, não encontrava nada igual. Tudo era personalizado. Por mais que tentasse colar, não conseguia, e era punido. Por mais que quer passar a vida dibrando, não vai ser nada na vida. Ele vai se esquivando da sua própria responsabilidade. A base dali estava resumido. [...] Nos tínhamos como disputar com um aluno do Santa Rosa ou do Colégio Diocesano. Era de um nível que você nem pode imaginar hoje!

Palmeira (2005) - Eu achava melhor os módulos. Porque era uma coisa de cada vez e a gente tinha uma meta para focar. Até o final do ano tem que dar conta. Não [traziam a realidade dos alunos]. Mostravam pra nós o mundo de fora. Falava que era importante morar no sítio, só isso. Alguns

professores é que faziam a ligação com o meio rural. O material, ou a gente comprava, ou a resteira do primeiro grau que viesse para nós. Mas livros usados. A gente rasgava uma capa para arrumar os outros.

Aroeira (2012) - Alguns sim. O que dava pra ser os professores relacionavam, outros não.

Guamirim (2012) - Nós não tínhamos livro, mas eu aprendi. Explicavam [professores] de um jeito que entrava na cabeça do aluno. Não tive dificuldade é só o inglês, mas sempre tive a média.

Em relação ao material didático, identifica-se nas falas em destaque o contraponto entre o ensino por meio de módulos e o ensino a partir da reformulação curricular de 2003, quando foi assumido o mesmo sistema de ensino do município, adaptado para a Itinerante somente na questão do modo de abordagem dos conteúdos. Cabe ressaltar, no entanto, em falas breves de outros egressos, a exemplo de Manjerição e Butiá, que citaram os recursos usados pelos professores a partir de 2005, como Datashow e aparelhos de DVD que permitiam o trabalho com outros recursos didáticos. Excetuando-se esses comentários, a maioria dos alunos de 1995 e 2005 relacionou os módulos, considerando-os melhores do que os livros, que eram escassos e de segunda ou terceira mão. O que sobrava das escolas urbanas era mandado para os alunos da Itinerante, livros usados, muitas vezes quase inviabilizados diante dos cuidados inadequados que receberam de seus primeiros leitores. Retoma-se nessa discussão o aporte teórico de Peixer (2010) a respeito da escola como um paradoxo a ser pensado. Do mesmo modo como ela pode reproduzir práticas sociais ela também pode contribuir para transformações dos espaços socioculturais nos quais se insere. Isso permite pensar a concepção tradicional de campo e cidade. O campo em relação à cidade é visto como espaço do atraso, do subdesenvolvimento, então qualquer material, equipamentos, inclusive livro didático é válido.

No caso específico da EIMAWS, podemos pensar em sua influência na vida dos jovens pelos quais ela passou, considerando seu caminho inverso, de ir até o aluno e não o processo normal segundo uma lógica capitalista de que a escola está em determinado lugar e quem

quiser que siga até ela. Podemos dizer que nas falas dos egressos a escola foi além, cumpriu sua função de formar sujeitos para ao mercado de trabalho, conforme depoimentos a serem expostos na sequência, mas também, e principalmente, promoveu a imersão dos jovens rurais em seu meio ao se tornar o elemento agregador, chegando ao ponto de ser considerada como uma segunda família.

Pitanga (2012) - Somos amigos, Itinerante é uma família! Eu lembro muito que os professores não tinham só o cuidado dos alunos na sala de aula. Eles com ele. Os professores tinham o cuidado de pai, de mãe. Era uma coisa, muito família! Eu dizia sempre assim: eu tinha duas casas, a primeira era lá em casa com meus pais e a segunda casa era a Itinerante. Lá eu tinha uma casa, meus professores eram meus pais e meus amigos eram meus irmãos, como lá em casa.

Ressalta-se o empenho dessa jovem, constante em seus relatos, em manter as relações sociais estabelecidas por meio da EIMAWS. Ela tornou-se a promotora dos egressos, organizando encontros nos quais muitos dos que já se formaram e moram em Lages ou interior do município participam. Pitanga é da turma de 2012 e seu depoimento resume o de todos os demais egressos entrevistados, considerando que todos avaliaram positivamente a contribuição da escola em suas vidas no sentido das relações sociais.

Dentre as situações complexas no sentido estrutural, os entrevistados relacionaram alguns pontos que consideramos conveniente trazer para essa discussão.

Cereja (1995) - A infraestrutura, na época: no salão, com banheiros. Em nossa época, não tinha lanche, hoje tem. Minha mãe foi sempre muito carinhosa, fazia bolinho... Eles queriam tirar tudo, até as merendas. Foi uma luta para conseguir.

Anjico (1995). A infraestrutura da escola, em Pedras Brancas, era bem precária, tinha patente lá fora atrás do cemitério. Em Caetano Verza também não era muito boa. A gente tinha aula na estrebaria, eram uns quartinhos, esperavam os

agricultores tirar o leite para começar as aulas. Foi muito difícil. Os banheiros não tinham água e o melhor era de ir nos matos... A sala de aula era no salão. Por vezes me lembro que algumas turmas saíam e iam para o ônibus ou então debaixo das árvores para não atrapalhar os outros. Não tinha vídeo.

Quebra-Pedra (1995) - Pra nossa realidade da época nós estávamos habituados com coisas simples. Hoje é muito precário. Você levava a marmita na panelinha e o próprio motorista permitia que a gente esquentasse, que fizesse chimarrão e tudo mais e virava a rotina.

Coqueiro (2005) - As aulas eram dadas no salão da igreja, na época era o velho. Eu trabalhei por dia, pela associação de moradores, pra ajudar a construir o salão novo.

Guamirim (2012) - Pois é eu acho engraçado, porque aqui na cidade tem mais possibilidades. Tem internet, quer pesquisar, tem biblioteca. Lá não tínhamos livro, mas eu aprendi. Eu me formei em 2012. Já faz três anos que me formei e eu já aprendi isso, imagine como está agora! Muito boa, sempre limpa, merenda nunca faltou, tinha lazer. Tinha espaço para quem não queria ir no campo, podia fazer joguinhos. Não podia reclamar.

As falas trazem três situações que são importantes de serem levantadas e que dizem respeito à estrutura e as modificações que foram ocorrendo desde a fundação. A estrutura de uma escola que anda, mas que não carrega consigo todo o aparato necessário para o trabalho com alunos torna a vida de equipe e alunos mais complexa. Os primeiros anos da EIMAWS foram marcados pelas adaptações aos locais onde ocorriam as aulas. Os primeiros alunos passaram dificuldades consideráveis nesse aspecto, sendo os principais os salões, salas e outros espaços abertos, portanto bastante frios no inverno. Para Silva (2015, p. 122):

Quando se trata de socializar conhecimento, nas poucas escolas existentes no campo, essa socialização tem que acontecer em meio a espaços precários de trabalho, com estruturas inapropriadas, tornando-se um desafio diário para os professores, os quais acabam por não conseguir atender adequadamente as necessidades de aprendizagem de seu alunado.

Em que pese essa constatação na EIMAWS, as avaliações dos egressos de 1995 quanto à socialização do conhecimento é, reafirmamos, bastante significativa. Um dos entraves para esse processo já foi relacionado, sobre a rotatividade de professores e a formação dos mesmos, realidade que fez parte da escola nos períodos pesquisados, notadamente mais acentuado nos últimos anos.

Quanto à estrutura, aos poucos e com a colaboração das comunidades e do poder público os núcleos onde a escola ficava ou fica foram sendo melhorados. E isso, hoje, motiva comunidades a pedirem que a Itinerante permaneça ou que atenda comunidades, porque ela contribuiu para a melhoria das condições físicas dos espaços comunitários. Coqueiro (2005), por exemplo, foi um dos alunos que trabalhou na reconstrução de um centro comunitário para abrigar a escola. Cabe lembrar que as comunidades constituem os espaços de socialização dos sujeitos que vivem no campo, é o local onde se concentram as vendas ou pequenos comércios, a igreja, o salão comunitário. Se há melhorias no espaço de confraternização, isso pode resultar em qualidade de vida dos moradores dessas localidades.

Isso traz a questão do sucateamento da educação que vai desde a falta de formações para os professores que trabalham na EIMAWS quanto à estrutura oferecida aos alunos. Sabemos das peculiaridades desta escola quanto ao espaço, pois sua característica básica é a de não fixar raízes, mantendo a itinerância. Mas ela nos revela também as facetas das comunidades que a recebem quanto ao que ofertam aos seus moradores. A partir da inserção da Itinerante nesses espaços, há melhorias promovidas em conjunto pelos moradores, associações e Estado, contribuindo para levar aos espaços rurais alguns benefícios importantes aos que vivem no campo.

O que a escola reflete neste caso pode ser pensado a partir das considerações de Stropasolas (2012) quanto à necessidade de identificação dos jovens do meio rural como sujeitos sociais e políticos e, portanto, dotados dos mesmos direitos de todos os cidadãos

brasileiros. Referimo-nos então ao direito da juventude rural, assim como as demais juventudes, de lhes serem assegurados o lazer, o esporte, a saúde e a educação, por exemplo, sendo que bem pouco dessas condições são disponibilizadas à juventude rural lageana, mas que se ampliam quando a Itinerante se desloca para comunidades específicas, daí a defesa das comunidades em manter o sistema de itinerância.

Ainda que as condições sejam algumas vezes adversas e que não atendam às especificidades da educação direcionada à juventude rural conforme as propostas da Educação do Campo, o trabalho realizado na EIMAWS, conforme seus egressos, tem aspectos bastante positivos. Isso diz respeito à contribuição da escola para o mundo do trabalho, à continuidade dos estudos e à tentativa de quebra de tradições culturais patriarcais que refletem nas discussões de gênero quando nos depoimentos identificamos as diferenças entre projetos de vida de jovens mulheres e jovens homens, conforme podemos constatar na fala dos entrevistados.

Iniciamos o próximo tópico com as colocações sobre permanência ou saída do campo após conclusão do Ensino Médio e fechamos esta análise com os projetos de vida e as perspectivas apontadas pelos egressos como possibilidades de permanência no campo.

Cereja (1995) - Nunca sai do campo. Desde que concluí, no ano seguinte eu me casei, foi minha opção. A gente tem sonhos de melhorar e tive medo de me arriscar e acabei me acomodando. Terminei o segundo grau e não continuei, mas quero fazer algo mais. Eu não tive a condição de fazer a faculdade. Eu me arrependo de não ter feito. Tenho vontade de fazer alguns cursos para ir melhorando.

Jabuticaba (1995) - Vim para estudar e acabei ficando. Fiz faculdade de Português-Inglês e depois, pós em Administração. Hoje continuo me atualizando, fazendo sempre cursinhos em Inglês. Quando terminei a faculdade [...] eu comecei a trabalhar ainda estando na faculdade. Me formei em 99, fiz o concurso do estado e passei em terceiro lugar e me efetivei. [...] Temos

[professores] uma função muito importante de abrir a mente das pessoas, de construir cidadania.

Angico (1995) - Eu não estudei mais, mas se eu pudesse voltar, se tivesse uma faculdade gratuita, eu voltaria. Eu gosto de Veterinária.

Imbuia (1995) - Eu sabia que quando terminasse de estudar eu vinha embora. Tanto que terminei num mês e no seguinte já estava vindo para trabalhar de faxineira. Até arrumar emprego. Era muito sofrido [no sítio], [...] Muita pobreza. Hoje se tem tudo no sítio. Na minha época não tinha luz elétrica, tinha um ou dois carros na comunidade. Eu ia pra roça desde os cinco anos. Nós andava de cavalo, de carreta. Não tinha infância, não brincava. Desde os cinco anos puxava o cavalo na plantadeira e depois ia pra enxada. Pai morava no mesmo terreno do vô.

Ariticum (1995) - Sou agricultor, eu fiz o ensino médio; educação geral. Eu poderia ter seguido, e para estudar tinha que ir para a cidade, então, eu fiz uma opção pelo campo, eu gosto de lavoura, da terra. Se eu tivesse que ter ido na cidade, pra estudar, o único jeito era largar tudo e ir pra cidade. Só tinha eu e o pai. Os outros já eram casados. Se tivesse um curso, um técnico em veterinária; técnico em agronomia. Até o terceiro ano do ensino médio, é claro que algumas pessoas iam querer. Cinquenta por cento, pois a maioria não quer ficar no campo. Mas depois, uma faculdade só para aqueles que querem ficar no campo...

Guabiroba (1995) - O grande desafio de estudar veio mais de minha mãe, ela era professora na escolinha. Foi a condição de vida que me fez sair do sítio. Eu fui pra cidade por causa do emprego. Eu já estava fazendo a faculdade. Um ano fiquei estudando e ia daqui e voltava no domingo. Mas tudo, por questão financeira, estou aqui. [...] nossa

situação no sítio não é fácil. Eu quero algo diferente.

Gervão (1995) - A questão do êxodo é do acesso à Educação. Saí pela questão do estudo, eu buscava mais. Logo fiz o pré-vestibular!

Butiá (2005) - Eu vim para a cidade para estudar. Eu trabalhei na venda de maçã, depois na AMBEV, quatro anos e meio para investir na faculdade. [...] No campo não tem muitas oportunidades e a gente tem que se virar. A gente vem para estudar e aqui fica mais fácil trabalhar. O campo está se esvaziando. A gente quer melhorar, progredir. Se tivesse melhores condições.

Coqueiro (2005) - A gente já tinha até casas aqui. Morei um pouco aqui. Fui, depois voltei, fiz o primeiro ano e no segundo fui servir o batalhão e na época que entrou o Lula, a verba diminuiu e me cortaram do batalhão, fiquei aquele ano sem estudar. Quando saí da escola, fiz um monte de cursos, mas não técnico. Mais curto: soldador pelo PRONATEC do governo, mecânica de carro, de moto. Mas nem cheguei exercer a profissão. Hoje sou padeiro!

Canela (2005) - No ano seguinte, eu já fui pra Lages pra estudar. Fiz o Técnico em Informática e o Técnico em Higiene Dental. Eu só estudava, fiz estágio, trabalhei um mês só. Depois voltei. [...] não sei se é porque eu escolhi este ramo de Agente Comunitária de Saúde ou se é pelo emprego, pois o emprego que eu tinha lá não dava pra sobreviver, pois lá eu tinha que pagar aluguel, água, tinha que pagar tudo, então [...]. Aqui a gente se vira, eu gosto de ficar aqui [...]. Ele [esposo] trabalha com serviços gerais na prefeitura, para conservar as estradas. Antes ele trabalhava no corte, da podagem dos pinos. Ai é por dia! [...] Deixei de estudar mesmo por questão financeira. Porque para estudar tem que se ir a

Lages, ou a Otacílio Costa. Lá em Otacílio tem curso técnico, mas não faculdade. [...] Gostaria de fazer, mas aqui não tem.

Palmeira (2005) - No ano que terminei, eu fiz um exame para entrar no Técnico de Enfermagem. Eu fui porque eu gostava e minha tia me disse: Eu não posso pagar uma faculdade, mas este curso eu te pago. Eu queria estudar. Dois anos e meio, quando voltei fiquei grávida. Pelos filhos eu fico no sítio. Meu marido trabalha na lavoura e faz roçadas. Assim vamos vivendo. Dá pra viver, mas não sobra. A gente consegue fazer as coisas bem lentamente.

Aroeira (2012) - Fiquei no campo. É mais seguro, mais calmo e bem mais tranquilo que a cidade. Não gosto mesmo da cidade. Cidade é muito barulho. Quando terminei o ensino médio já estava com emprego arrumado! Só esperei me formar. Após o Ensino Médio continuei trabalhando no campo. Sou trabalhadora de serviços gerais na fazenda.

Manjerição (2012) - Eu gosto do campo. A gente fica lá três semanas para vir e já vai ficando com saudades. O que me motivou mais, acredito, é a falta de perspectiva pro homem do campo. É muito difícil, cada vez mais. Veja o meu pai. Enquanto ele luta para plantar e os gastos aumentam dez por cento, enquanto isso os produtos aumentam vinte por cento. Isto é uma realidade que não dá mais. Essa é a principal motivação. Infelizmente. Se tivesse uma forma de mudar, ficando aqui. É a falta de perspectiva para o homem do campo.

Guamirim (2012) - A gente sonhava... Lá no sítio, mesmo fazendo tudo, ele é pago pelo salário mínimo, no caso. Aqui, é pago segundo a profissão. Por exemplo, o salário mínimo é 800, eu como servente, já estou ganhando novecentos e

se fizer algo mais (hora extra) já vai pra mil, mil e cem. Vim também para servir o batalhão.

Pitanga (2012) - Depois que eu me formei, comecei a faculdade, e durante um ano eu continuei morando no sítio, vinha pra Lages pra fazer a faculdade. Daí eu vim pra cidade e comecei a trabalhar como auxiliar numa escola.

As falas dos egressos trazem à tona um dos problemas que faz parte da história brasileira há muito tempo, desde que se iniciou o processo de industrialização, atraindo pessoas para os centros urbanos e consequente escolarização para atender à demanda de mão de obra para as fábricas. No campo, concentrou-se o desenvolvimento do agronegócio. O olhar voltou-se para as cidades, onde as oportunidades de renda aparecem mais vantajosas do que os pequenos ganhos que se pode obter no campo. Isso transparece nas falas dos egressos e o pensamento de quem se formou em 1995, por exemplo, não é muito diferente dos que se formaram em 2012. Os jovens gostam do campo, muitos querem ficar. Alguns, principalmente, os que não são filhos de proprietários de terra ou que dividem uma mesma propriedade (geralmente pequena) com irmãos, tendem a ver na cidade outras oportunidades. De acordo com Peixer (2010, p. 45):

Observa-se que a expansão da exploração capitalista no campo intensifica a concentração de terras, pela mecanização agrícola, pela proletarianização da mão de obra, e pelo esvaziamento das comunidades e de seus modos de vida, cedendo lugar ao agronegócio, que se firma como solução para o que chamam de falência do campo. Sob os véus desses discursos em que se ressaltam a falência e a extinção do campo e da agricultura familiar, observando-se o avanço da monocultura e da concentração de terra.

Nesse contexto cumpre falar também sobre fatores que incidem diretamente sobre essa juventude, lembrando Abramovay, Brumer, Stropasolas, Velho, entre outros que tratam sobre vários aspectos do que se pode considerar como juventude rural. Quem é o jovem rural?

As falas dessa juventude, dos egressos entrevistados que podem ser considerados como representativos dos jovens que vivem no campo, no interior de Lages. Nos revelam que são sujeitos capazes de pensar e agir, fazem suas escolhas, pensam caminhos, têm sonhos, projetos de vida. Mas são conscientes quanto às oportunidades que lhes são negadas historicamente por um sistema marcadamente seletivo e divisor de classes, de condições econômicas.

Os jovens que frequentaram a EIMAWS, embora a questão juventude seja discutível quando se olha campo e cidade, são iguais a todas as juventudes, que têm sonhos, pensam no futuro e que percebem na educação um dos caminhos que podem levá-los à conquista de seus objetivos de vida. No entanto, a educação formal é justamente o que lhes falta no campo, aliada à ausência de infraestrutura que lhes permita o acesso a bens materiais e tecnologias que poderiam, no seu entender, oportunizar conhecimentos, agregar possibilidades ao seu cotidiano. São jovens que precisam de saúde, educação, condições de permanência no campo, de lazer, de sociabilidades.

Como contribuição às colocações dos egressos, apresentamos um relato etnográfico de um dos poucos momentos de lazer que os sujeitos do campo têm no próprio campo. Uma oportunidade que tivemos de observar como são as dinâmicas dos encontros intercomunidades, entre homens, mulheres, crianças, juventudes.

Quando nos situamos quanto ao lazer aos jovens que vivem nos espaços rurais, entramos na questão cultural, nas vivências dessas juventudes e nos seus processos de desenvolvimento, de cultura de tradições que geralmente se manifestam nos festejos da comunidade, marcadamente religiosos. Um dos exemplos da complexidade que envolve a cultura rural é o de uma festa que acompanhamos na localidade de Morrinhos uma das mais distantes atendidas pela EIMAWS³².

³² Fomos à festa a convite de ex-alunos e como havia necessidade de fazer um relato etnográfico para a dissertação, resolvemos “matar dois coelhos com uma paulada só”, indo à festa com o objetivo de ser pesquisadores, observadores atuantes, atentos ao olhar do jovem, para percebermos sua maneira de pensar, seus valores, enfim, sua cultura. Foi com este olhar que nos dirigimos à localidade citada. Depois de viajar uma hora e meia por estradas de chão, ora boas outras cheias de pedras e buracos perigosos para os pneus e amortecedores do carro. As dificuldades do trajeto contribuíram para que chegássemos atrasados, perdendo parte da missa que abria a programação daquele dia festivo. A pequena igreja, avistada ao longe, revela traços

Fomos acolhidos pela esposa do presidente da Comissão da Igreja que nos pôs ao par da programação da festa. A cerimônia iniciou-se às 10 horas da manhã, com procissão saindo do salão em direção à igreja onde foi celebrada a missa pelo Padre Ervino. “Depois haverá churrasco, bingo, leilão, tarde dançante e coroação da rainha da festa” anunciou nossa anfitriã. A festa estava sendo preparada há seis meses pelos festeiros “tempo necessário para arrecadar as prendas” (com pessoas conhecidas, vizinhos e fazendeiros da região) leiloadas na tarde da festa. Havia seis animais para serem leiloados: galinha, porca com oito filhotes, ovelhas, mula, cavalos, burro, potranca, cavalo crioulo com documentação, boi e novilha. Após o leilão, bingos e tarde dançante com o grupo “Os Mateadores” que deveria seguir até dez horas da noite.

Na hora do almoço pudemos observar famílias inteiras ao redor das mesas: avós, filhos, netos e bisnetos, saboreando juntos o churrasco e a maionese preparados pelos festeiros. Durante o dia todo havia pontos de venda de bebidas, pastéis e pequenas pizzas.

Alguns fazendeiros também estavam na festa. Naquela oportunidade, inaugurava-se o novo salão comunitário, bastante espaçoso e cujos caibros (eucalipto) e paredes (madeira) foram doados por fazendeiros da região.

Essa festa acontece anualmente, sendo um fato de grande repercussão em toda a redondeza. Representa para a maioria, principalmente para os jovens, mulheres, homens e crianças economicamente desfavorecidos um dos poucos momentos de lazer que se tem envolvendo a coletividade, ponto de encontro, de convivência e a única oportunidade para conhecer uma nova pessoa, encontrar companheiros e companheiras. “Eles economizaram o ano todo para esse dia”, nos disse um dos participantes da festa.

Os homens estavam tipicamente pilchados³³, já as mulheres trajavam roupas menos características da tradição gaúcha. Pudemos observar maior envolvimento dos homens com torneios de laço e a

históricos da presença espanhola aqui preservada. Construída em estilo neorromânico, tem por padroeiros São Sebastião e Nossa Senhora de Lourdes.

³³ Um traje típico gaúcho inclui: chapéu, barbicacho, lenço, camisa, colete, rebenque, guaiaca, bombacha, tirador, bota e espora (REGIONALISMO GAUCHO, 2016). No entanto, os tradicionalistas observados no festejo em questão usavam menos acessórios, sendo seus trajes compostos basicamente por chapéu, lenço, camisa, colete, cinturão, bombacha e botas.

manifestação de tradições gaúchas. Também consumiam maior quantidade de bebidas alcoólicas, o mesmo não acontecia com as mulheres. No leilão, passava um jovem com uma jarra distribuindo shop em copo para os participantes. Ouvimos alguém dizer: “é pro pessoal ficar meio tonto e dar lances altos”. O que pareceu se confirmar pois duas galinhas tiveram lance de 200 reais.

O leiloeiro, bancado por uma doação, era de uma comunidade vizinha, muito competente. Tinha uma capacidade incrível para motivar, envolver os participantes. Novilhas e boizinhos saíram por 1.400,00 a 1.800 reais. Ouvimos alguém comentando que “daqui a três, quatro meses ele tá valendo muito mais”. Observamos e ouvimos que para as jovens e mulheres esse é o único evento do ano do qual participam. Também observamos o que poderíamos chamar de início de namoros, conforme pudemos confirmar pelos comentários, e o que nos chamou a atenção foi a discricção dos jovens. Apenas um ou dois casais abraçados. Um encontro mais tradicional, respeitoso, conversa, mãos dadas.

Quando o baile começou, os que entravam no salão eram revistados por seis seguranças, inclusive as bolsas das mulheres e jovens. A dança começou animada. Todos pareciam se divertir muito. Os músicos fizeram jus aos doze mil por quatro horas de trabalho. No salão a energia positiva contagiava a todos. Adolescentes, jovens, adultos e idosos, todos dançavam. Também nos divertimos. Fim de festa, por volta das 21:30 horas, observamos vários homens embriagados e pelo menos três focos de briga fora do salão. Um grupo de amigos tentava apaziguar e retirar os exaltados. Esposas ou mães tentando convencer os filhos ou maridos a não se meterem em briga. Um senhor saiu ensanguentado de um embate. Os que queriam se proteger entravam no salão. Com o tumulto muitas pessoas foram saindo, colocando um ponto final na festa antes do previsto.

Durante a festa, o encontro com vários alunos, egressos e atuais da EIMAWS. Ao saberem de nossa presença, os pais vinham nos cumprimentar. Os alunos chegavam para conversar, recordar momentos na Itinerante, contar sobre eles, falar de vidas. E isso reforçou nosso interesse em buscar com os egressos participantes da pesquisa as contribuições dessa escola para sua formação escolar, pessoal e seus projetos de vida.

6.4 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ITINERANTE PARA PROJETOS DE VIDA: E SE HOUVESSE EDUCAÇÃO SUPERIOR ITINERANTE?

Cereja (1995) - Eu aprendi a negociar, comprar, vender, foi importante, eu aprendi a me defender mais. Isto foi importante, pois abriu a visão. Uma nova visão, das coisas, do mundo. Antes os agricultores eram humilhados, hoje chegamos num lugar e vejo que somos capazes de chegar de igual a igual... a gente conhece.

Araucária (1995) - O que eu aprendi, o que eu trabalho com eles hoje foi o que eu aprendi na Itinerante, no segundo grau. A faculdade não ensina isto. Basta ver os que ficaram. Aqueles continuaram no interior, naquela vidinha e a gente continuou, fez faculdade. A vida do sítio não é fácil, poucos saíram. Eu passei no concurso da prefeitura. Fiz o vestibular e passei. Eu fui a quarta colocada. Na época não era muito fácil. Pelo fato de eu só ter passado, nem precisei fazer teste para trabalhar no Angeloni (as outras candidatas), elas tiveram que fazer teste. Eu nem precisei. Como é que o estudo não abre portas? [...] E na escola, pra vida, a gente fez um projeto com a professora [...] pra plantar pinheiros... Agora estes pinheiros estão lá, juntado grimpá. O pai tinha o maior orgulho de contar que aqueles pinheiros foram os alunos que plantaram, era um projeto da escola!

Coqueiro (2005) - Contribuiu no crescimento da pessoa... fica com mente mais aberta, os professores também, em todo sentido, o básico não só no conteúdo da escola como também do colégio e a vida pessoal da pessoa.

Butiá (2005) - A escola contribuiu muito na minha vida. Foi a base. Até que eu não rodei em nenhuma série da faculdade. [...] até me espelhei neles e hoje sou professor de Educação Física.

Aroeira (2012) - Contribuiu bastante pro meu conhecimento, porque se a gente não tivesse Itinerante, a gente não ia estudar, não tinha como vim pra cidade pra estudar... tudo o que eu sei [foi] por causa da Itinerante.... Se não a gente ia ficar sem estudo!

Canela (2005) - A gente utilizava muito o ambiente, tanto que a gente fez um projeto das nascentes e a gente tirou o primeiro lugar, a nível federal. As águas estavam contaminadas. Eu acho que foi pela falta de água, a professora trouxe pra nós a questão do Projeto das águas. E a gente foi em busca das nascentes, fomos lá, tiramos fotos. E a gente começou a pesquisar como é que estavam as águas. Na nascente que fizemos, [...] nem lembro se era cercada, encontramos água, cercamos, olhava as nascentes. Fizemos visita e orientamos os moradores. Nossa isso foi muito bom. A gente saía e ajudamos a comunidade e, nós aprendemos pra nós também. Porque aqui na nossa nascente, a nossa residência era diferente, não era cercada, agora a gente tem outro olhar. A nascente é cercada, plantamos árvores nativas. O que eu aprendi eu coloquei em prática na nossa residência também.

Manjerição (2012) - Eu acho, na questão pessoal, eu acho que ajudou muito. A gente vai para a escola... a escola é como uma extensão da casa. A gente vai... e tudo isto me encanta até os dias de hoje, esta filosofia da escola. E ainda tem o privilégio de estar sempre perto da família. Não precisa ir pra longe, perder a etapa mais importante da vida, a adolescência, onde ocorrem muitas mudanças na vida da gente, na nossa cabeça, isso eu acho que foi bom. Também a amizade com os professores, foi bom! Eu sempre me lembro deles, dos colegas...

Os excertos das entrevistas realizadas com egressos da EIMAWS trazem situações importantes colocadas pelos sujeitos que contribuíram com esta pesquisa. Suas histórias de vida e profissional

estão, na sua maioria, relacionadas às experiências na EIMAWS. Salienta-se nessas falas a importância de uma escola no interior, no meio rural. Na percepção dos alunos, a escola contribuiu para diferentes situações. Para alguns, principalmente os concluintes do Ensino Médio em 1995, a trajetória nessa escola caracterizou-se como uma experiência diferenciada. Foram os primeiros a finalizar o curso na “escola que andava”. Em geral, são jovens que não teriam oportunidade de estudar além dos primeiros anos do ensino fundamental se não sáíssem de perto de suas famílias, de sua terra. O sair, conforme destaca Manjerição, na fase da adolescência, implica em enfraquecer laços já complexos no processo de passagem da infância para a vida adulta. O sair de casa pode contribuir para acentuar as dificuldades, a ruptura de laços afetivos e a formação de outra identidade, conforme relatam estudiosos dessa questão, a exemplo de Carneiro e Castro; Brumer, Wanderley e Abramovay. Dos pontos relacionados pelos egressos situa-se a relação da escola como se fosse a extensão da família.

Das contribuições relacionadas pelos egressos em destaque situa-se a relevância da escola para outras possibilidades. Isso remonta a Paulo Freire (1979), cujas palavras são tão atuais embora a passagem do tempo. Para o pensador, a escola se torna espaço de conhecimento, quando todos estão engajados nesse processo e têm em vista o crescimento, a valorização dos indivíduos. Valorizar o que é da terra, lhes pertence porque ali nasceram, contribuir para seu aprendizado no cuidar do meio ambiente é uma das situações que sobressaem também nas falas dos egressos, a exemplo do projeto das águas, do plantio de árvores nativas. Assim como o Projeto das Águas teve e ainda tem impacto na vida dos egressos e suas famílias, outros também foram lembrados, como a Trilha Ecológica, realizada na localidade de Caetano Verza, atividade surgida da necessidade de geração de renda para as famílias locais que fabricavam queijo colonial e doces caseiros.

Nessa caminhada incluiu-se também a valorização da vegetação local, cuja região possuía espécies nativas um tanto escassas. O estudo foi realizado pelos alunos, nas aulas de biologia, para incentivar a valorização das plantas nativas. Por meio de pesquisa descobriram o nome científico das plantas catalogadas por eles e, na trilha, foram colocadas placas para identificação das árvores, por exemplo. Os alunos pesquisadores foram os guias que explicavam aos demais a importância das plantas da região, passando por córregos, pontilhões e até cachoeiras. No percurso fizeram levantamento das famílias que tinham

produtos para venda. Esse projeto conquistou o primeiro lugar em um concurso realizado pela secretaria de educação.

Os egressos lembraram também do projeto Corredor Ecológico, realizado na comunidade de Gramados e surgiu a partir da identificação de que os agricultores pouco valorizavam a araucária. Como não podiam cortar o pinheiro adulto, cortavam as mudinhas para que não “ficasse enchendo de grimpas”, conforme relatou Araucária (2005). Para os agricultores, as grimpas impediam o crescimento das pastagens para o gado. Com a finalidade de preservar essa espécie nativa, professores e alunos promoveram o plantio de mudas de araucária às margens da estrada de acesso à comunidade. Como diz a aluna, tornou-se motivo de orgulho, principalmente por terem sido eles, os alunos a realizar essa ação. E hoje, como disse Araucária, “agora esses pinheiros estão lá juntando grimpá”.

Os jovens egressos da EIMAWS viveram experiências que lhes seriam negadas no contexto em que foram desenvolvidas se não houvesse uma escola no espaço rural, neste caso, o projeto da itinerância. Para os que seguiram até o Ensino Médio foi, além de outras questões, a possibilidade de se manterem por mais tempo no campo e, também, há uma forma de reconhecimento quanto ao processo, considerando que a maioria dos entrevistados relatou que os conhecimentos e experiências adquiridos na EIMAWS contribuíram para sua inserção tanto no mercado de trabalho quanto na continuidade dos estudos. Dos exemplos podemos citar Quebra-Pedra (1995):

Vocês formavam pensadores, com senso crítico. A meta é aprovar e a matéria é intensa, só pra quem queria. A minha base de leitura e os fundamentos de matemática, sempre são os da minha origem e a origem foi ali. Todas as matérias foram fundamentais. A quantidade de conteúdo. Tinham módulos, a Educação Moral e Cívica. A gente falava da mídia. Você não tem ideia do que isto significa na vida da gente. A prova da Ordem eu me lembrava de lá, a técnica de estudo que a gente adquiriu. A disciplina, você não tem ideia o quando isso é importante para o cidadão. Foi significativa é pra vida toda. É muito curioso. A Escola Itinerante formatou cidadãos críticos, pensadores, donos da sua vontade. Isto não tem dúvida. Sempre dou isto como exemplo.

Falamos muito sobre experiências e vivências porque a EIMAWS constitui-se um dos poucos projetos conhecidos que levam educação formal ao espaço rural de modo Itinerante. Assim, para finalizarmos, retomamos o ponto de partida dessa história contada muito mais pelos egressos entrevistados do que por nossa interferência. São relatos de vidas, muitas delas condicionadas pelas adversidades da ausência de políticas públicas direcionadas à juventude rural, ao homem do campo. Neste estudo focamos na relação da EIMAWS com seus alunos a partir da percepção daqueles que já concluíram o Ensino Médio. Dentre suas colocações, identificamos seu olhar crítico para o que falta no campo, ou seja, falta observar o rural sob outras perspectivas que não na contradição/dicotomia campo/cidade. A juventude rural não pode ser compreendida somente como o sujeito do campo no contraponto ao sujeito da cidade. A educação nesse contexto possui um grande peso nas decisões dos pequenos agricultores, principalmente de seus filhos. Os depoimentos mostram o desejo de muitos em permanecer no campo e ao mesmo tempo a complexidade dessas decisões quando o desejo dos jovens é o da continuidade dos estudos ou de uma vida que acompanhe o desenvolvimento social, tecnológico.

Conforme os dados da pesquisa, metade dos egressos entrevistados saiu do campo e metade está no meio rural. Muitos pararam de estudar, muitos continuaram, alguns tentando manter o movimento campo/cidade/campo para viver onde escolheram e estudar o que desejam.

A Escola Itinerante, como dizem alguns pais, é “Democrática porque não tira os nossos filhos de casa para estudar e os prepara com igualdade para seguirem o caminho que desejarem”, por isso entendem que “o homem da cidade, os que se dizem estudados, precisam ouvir o que queremos e não o que eles querem”, conforme inscrito no Projeto Político Pedagógico (LAGES, 2010).

Isso nos reporta às palavras de Peixer (2010, p. 43), de que

O rural e o urbano, muito mais do que polaridade, pode e deve ser compreendido a partir da relação dialética entre essas dimensionalidades da vida social. Nesse processo articulado, o conceito categoria de territorialidade pode ajudar, considerando-se o desafio da reflexão de não se pensar apenas a partir de uma das dimensões (rural/urbano o que persistiria na subalternidade de um desses termos), mas sim, no processo

híbrido, fluído e relacional, que constitui territorialidades políticas, culturais e sociais, questões que são centrais na definição de modelos/projetos/ programas de sustentabilidades.

A dicotomia campo/cidade se faz presente na voz dos egressos e nas condições a que são submetidos face ao desenvolvimento rural centrado no agronegócio, na polarização da educação nos centros urbanos e consequente esvaziamento dos espaços rurais pelas juventudes que também sonham, têm desejos e uma visão bastante crítica a respeito da vida no campo, considerado muitas vezes como o lugar ideal, da qualidade de vida atrelada à natureza, às raízes e à cultura que forma esses jovens, mas também avaliando que no meio rural não há espaço para outros níveis de formação além do Ensino Médio, no caso de Lages e da abrangência da EIMAWS.

Reafirmamos que transcorridos trinta anos desde a implantação dessa escola junto às comunidades rurais e diferentes projetos realizados, ainda não se consolidou nessa escola uma educação do campo conforme as diretrizes e marco regulatório para essa modalidade educacional.

Ainda não estão completamente afirmadas políticas públicas e falta legislação municipal específica que regulamente e consolide esse processo no interior lageano e garanta as especificidades relativas às escolas do campo, para o campo, com desenvolvimento da Educação do Campo. Destaca-se que as conquistas nacionais recentes asseguram essas especificidades, a exemplo das Resoluções 01 e 02, de 2002 e 2008, respectivamente, e Decreto de 2010, porém esse processo também cabe à comunidade em geral no que tange ao conhecimento, reconhecimento e respeito aos direitos dos povos camponeses para se evitar a marginalização, exclusão e eliminação desses sujeitos, condição fruto de políticas neoliberais que predominam também em muitas esferas públicas de nosso país.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de desenvolvimento de aspectos que podem contribuir para a efetivação da Educação do Campo por meio da Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza. Sendo a escola uma das experiências pioneiras no Brasil, enraizada na cultura, na pessoa do campo, faz-se necessário voltar-se às raízes com ética e transparência, fazendo-se uma profunda reflexão coletiva sobre os itens propostos no Decreto 2010, que trata da possibilidade de oferta de ensino superior aos sujeitos do campo na modalidade Itinerante. Essa

proposta esteve presente nas falas de todos os egressos entrevistados. “Se houvesse uma faculdade aqui”. Várias proposições surgiram, mas a Administração foi o curso mais referido, que fosse voltado para diferentes realidades, que incluísse o campo e suas especificidades, que orientasse os que desejam permanecer no meio rural para formas de continuidade de suas lidas e lutas no lugar que escolheram para viver.

Também se entende a necessidade de desenvolvimento de fato da inclusão digital, um dos pontos bastante discutidos pelos egressos entrevistados, posto que esse processo, apesar da disponibilização tecnológica, ainda não contempla o disposto no Artigo 3º parágrafo IV do referido Decreto (BRASIL, 2010).

Canela (2005) - Com a Internet a gente nem precisaria ir à Lages para registrar as vacas. Poderia fazer isto pela Internet, além de por exemplo, tem uma vaca doente. A gente pode pesquisar pra saber o que tem que fazer, o que dar para esta vaca. É só pesquisar pra saber. Pesquisar pra melhor tua lavoura, o que poderia colocar, mais calcário, aprender ali, você vai aprendendo.

A EIMAWS dispõe dos equipamentos necessários para levar o conhecimento tecnológico e promover a inclusão digital, no entanto, o sinal das redes de telefonia é precário e em muitas comunidades é praticamente inviável. Para finalizar, uma citação de um dos entrevistados que resume, ao nosso pensar, a contribuição da EIMAWS para os projetos de vida de seus egressos:

Guabiroba (1995) - A Itinerante sempre foi uma escola especial, direcionada para o interior... Eu vejo a escola Itinerante e tenho muito orgulho, pois todos os alunos que saíram da Itinerante estão todos bem. Teria que fazer um encontro dos ex-alunos e mostrar que mesmo sendo do interior o estudante vai longe. Tem o Vitor Paulo de Gramado, cursou Agronomia no CAV, fez pós-doutorado no Canadá e hoje está sempre na ponte aérea indo pros Estados de São Paulo, Minas, Goiás e Mato Grosso fazer estudo de solo. Temos também o João Paulo de Santa Terezinha fazendo, também agrônomo, estudante do CAV, ganhou

bolsa de estudos pra fazer o doutorado na África do Sul e a irmã dele faz mestrado nessa área.

Na sequência, apresentamos as considerações finais, resultantes de todo o processo que resultou nesta dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No olhar de Stropasolas (2012), os jovens “são portas reveladoras do universo social” e é através deles que podemos ver de maneira reduzida o que ocorre na sociedade. É por isso que, após fazer uma leitura das entrevistas dos egressos dos anos de 1995, 2005 e 2012 da Escola itinerante, buscando nelas a percepção dos sujeitos pesquisados a respeito desta escola que anda, surgida na década de 1980 para atender as necessidades de educação dos jovens do campo, filhos de pequenos e médios agricultores, pude perceber nesses três grupos tanto características convergentes quanto divergentes, as quais influenciaram e influenciam a vida e dia a dia desses sujeitos. Das características comuns, ganham destaque a convivência, o relacionamento, as amizades, o ambiente familiar, o conhecimento e os esportes (vôlei, pingue-pongue, futebol, entre outros). Isso demonstrou que essa escola que anda consegue promover dois aspectos importantes da vida no campo a socialização e o conhecimento, conforme relatado por Canela (2005): “ajudamos a comunidade e nós aprendemos para nós também”.

Quanto a sua metodologia, conteúdos e práticas pedagógicas dessa escola, identificamos que muitos professores buscam contextualizar seus conteúdos e desenvolver projetos ou aulas que se aproximem da realidade dos alunos, dentre eles podemos mencionar os projetos das Águas e Trilha Ecológica, mas também outras atividades, a exemplo dos esportes, das saídas à campo para estudos, das confraternizações - “a gente não tinha noção o que aquilo ia significar durante toda a nossa vida!”, lembra-se Quebra-Pedra ao recordar um encontro realizado com professores e alunos na comunidade de Lamedor. Também foram feitas viagens e os alunos participaram de campeonatos disputados com alunos de escolas urbanas: “fomos num campeonato de vôlei e ganhamos das meninas da cidade. Isso foi o máximo”, afirmou Imbuia.

A respeito do material didático, os relatos mais positivos foram para os módulos. Para Quebra-Pedra “o módulo era um rumo”, o que nos reporta à Alain e Guindon (1994) e às forças vitais, cuja capacidade de formular objetivos válidos é a primeira força no indivíduo. O “módulo era completo e atual. A gente falava da mídia!”, referindo-se às aulas de Educação Moral e Cívica, que ao trabalhar os meios de comunicação, consumismo, o professor levava revistas e jornais para mostrar a maneira como a propaganda exercia influência sobre eles. “Você não tem ideia do que isto significa na vida da gente! [...] Minha

família muito mudou desde palavreado, até vocabulário por influência da gente!” (Quebra-Pedra) conta o egresso, emocionado, com lágrimas nos olhos. “Forme um cidadão dentro da família que ele influencia todo o restante!”, acrescenta. Para Araucária, “Não tínhamos livros e a gente não tinha nada e a gente queria melhorar”. Essa mesma jovem lembra das aulas de história, dizendo com muito entusiasmo: “a professora contava uma história e aquilo ali, meu Deus, ninguém faz mais dessa forma”. E acrescenta: “Na hora da prova a gente lembrava de todo o conteúdo”. Com isso, percebe-se o quão era e é importante a formação do professor. Ele precisa ser muito criativo, utilizando-se de histórias e do que está a sua volta, como vegetação, solo, rochas, relevo, a fim de garantir o aprendizado dos estudantes.

No que diz respeito ao conteúdo trabalhado, os egressos de 1995 nos pareceram os mais entusiastas quanto ao conhecimento veiculado na EIMAWS. De acordo com Pinheiro, “eram tão dimensionados pra zona rural que eu nem sabia. Eu é que estava fora da realidade”. Esse jovem saiu do meio urbano, Blumenau, para viver no campo. Não conhecia a realidade campesina, mas, “foi por causa da professora de biologia que interagi com uma horta pela primeira vez na vida”. Araticum, que é agricultor, lembra que as aulas de Preparação Para o Trabalho continham o básico para a agricultura e pecuária, o que ajudou e “ainda ajuda no dia a dia”.

Em relação aos egressos de 2005 e o material didático, além do meio ambiente já aparecem vídeos, filmes, música, teatro, juntamente com a mudança de módulos para livros: “era uma espiral gigantesca!. Me atrapalhei, tinha muita coisa”, Palmeira preferia a época dos módulos, “porque era uma coisa de cada vez e a gente tinha uma meta para focar”. Butiá, por sua vez, considera os livros mais interessantes. Quando questionado sobre se a aprendizagem era a mesma, diz que era, só que “a coisa é que as vezes não tinha módulos e a gente tinha que ir buscar com os amigos”, demonstrando onde se encontrava a verdadeira causa do problema dos módulos, questionado por Souza (2015) em sua dissertação. Para Palmeira, muitas vezes recebiam os livros já usados, era o que sobrava das escolas da cidade e isso também ocorria na maioria das vezes com carteiras, móveis etc.. “As coisas que a cidade não queria mais leva para o interior. Era sempre assim”. Isso denota, de acordo com Peixer (2010), o estigma da desvalorização e submissão do campo em relação à cidade e seu modo de compreender e organizar o mundo.

Quanto às diferenças percebidas, apesar de as turmas de 2005 e 2012 terem mais acesso a materiais didáticos e tecnológicos, há também maiores reivindicações e reclamações com relação aos livros, professores, diferente das situações colocadas pelos egressos de 1995, talvez pelo impacto da educação formal que a escola causou em suas vidas e a relação de amizade, abertura entre professores, educandos e comunidade. “Aquilo era a chance de mudar nossas vidas”, afirmou Imbuía. Diz Quebra-Pedra: “Prá nossa realidade da época, nós estávamos habituados com coisas simples. Hoje é muito precário”. Mas isso não os impediu de ter o básico da aprendizagem, o que os colocava, de acordo com Pinheiro, em pé de igualdade com alunos de escolas particulares, da cidade.

A Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de 1995 até 2013 formou trezentos e quarenta jovens no Ensino Médio, dos quais dezoito compuseram a amostra desta pesquisa. Nove permanecem no campo e nove migraram para a cidade. Com relação aos nove que ficaram no campo, três deles transitam campo/cidade; um pelo fato de ser estudante e outros dois motivados pelo trabalho, notando que os dois últimos já são graduados. Os nove que migraram para a cidade, oito deles afirmaram ter saído do campo para estudar, exceto um que foi para servir no Batalhão e acabou ficando. “A gente sonhava... Lá no sítio, mesmo fazendo tudo, ele é pago pelo salário mínimo, no caso”. Na cidade “é pago segundo a profissão”.

Uma das perguntas que fizemos no início desta dissertação foi: se a educação se constitui em um dos fatores para atender às necessidades e interesses da população do meio rural, por que o crescente esvaziamento desse meio no interior de Lages? A resposta está nas percepções dos egressos. Parece-nos claro que o jovem sai do campo para dar continuidade aos estudos, precisa do emprego para sobreviver e acaba ficando na cidade, porque é nela que encontra mais oportunidades. Esse querer estudar implica na busca por mudança, por melhores condições de vida. No campo, “Era muito sofrido, minha mãe diz que tem saudade, eu não tenho. Muita pobreza”, disse Imbuía. Aquela vida não oferece a eles condições dignas, nem de crescimento pessoal tampouco profissional. Conforme Cereja “a gente tem sonhos de melhorar”. Conforme Palmeira: “Assim vamos vivendo. Dá pra viver, mas não sobra. A gente consegue fazer as coisas bem lentamente”. Isso nos leva para a base, que está no aspecto econômico dessa sociedade rural.

Brumer (2007) fala sobre os fatores de atração, de expulsão e de estagnação e destaca que muito do que ocorre em relação ao abandono

do campo pelas juventudes rurais aconteceu e está acontecendo muito por conta da insuficiência da terra aproveitável, da monopolização de grandes porções de terra pelo latifúndio. Isso se observa, por exemplo, na Coxilha Rica, em Morrinhos, no município de Lages. Aroeira falou sobre as grandes fazendas “na primeira fazenda que meu esposo trabalhou, o patrão tinha 16 milhão de campo e a terra é muito cara lá”.

Pesquisas em outros países apontam fatores explicativos da sucessão geracional, os quais são a localização do estabelecimento em relação à metrópole; a idade do pai com relação à transferência tanto do poder decisório quanto da propriedade e o tamanho do estabelecimento (não só estritamente em termos absolutos, mas na sua capacidade de gerar renda e um determinado padrão de vida) (BRUMER, 2007, p. 24). Nestes casos, quanto à sucessão geracional, observamos que os mais próximos de centros urbanos conseguem viver as duas realidades. Ariticum chama a atenção de que ele, como os outros, “[...] têm casa na cidade para que os filhos possam estudar e trabalhar”. Isso nos parece um fato quase que comum entre os entrevistados, o que nos leva a pensar em resquícios de nobreza feudal em decadência ou seria, quem sabe, uma imitação desses costumes típicos das elites da grande fazenda? De qualquer modo, a maioria fala que “a terra era pouca para todos, o que comprova o tamanho do estabelecimento e a capacidade de gerar renda”.

Sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas tendo em vista ex-alunos da EIMAWS, principalmente os que desistiram no meio do caminho, o que seria uma das propostas desta pesquisa, mas que não foi viável pela dificuldade em encontrar os desistentes. Onde estão esses alunos? Ao desistirem da Escola itinerante, também abandonaram os estudos? A escola fez diferença para seus projetos de vida? A ausência de outras políticas para o campo induz esses sujeitos a saírem do campo? Essas e outras questões também precisam ser avaliadas.

Finalizamos, pensando que esta pesquisa, focada nas percepções de estudantes egressos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff, pode oferecer contribuições importantes para a tomada de decisão técnico-econômica ou político-pedagógica, seja de gestores, professores, políticos e interessados em desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a juventude rural do município de Lages. Eles, os jovens, pedem atenção, talvez queiram permanecer em suas origens, mas para isso precisam de ações que lhes permitam ficar, uma delas, a educação, desde o ensino fundamental, até o ensino superior. No que trata de territorialidades, a Escola que anda permite movimento, sinergia,

contato entre campo e cidade, o que pode ser um fator importante na busca por manter a juventude rural em suas origens se ela assim o desejar. Reiteramos que somente a educação não responde ao conjunto de necessidades da população, sobretudo, da juventude rural. Ela, necessariamente, deve ser acompanhada de outras políticas ou ações do Estado em todas as suas esferas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo et al. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 236-271, 2004.

ABRAMOVAY, Ricardo et al. **Juventude e agricultura familiar: desafio dos novos padrões sucessórios**. Brasília: Edições Unesco, 1998, 2. ed.

ALAIN, Julien; GUINDON, Jeannine. **O desafio dos vinte anos**. Tradução de José Freire Colaço. São Paulo, Edições São Paulo, 1994.

ALVES, Marcio Moreira. **A Força do Povo: Democracia Participativa em Lages**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARRUDA, P. Marina. PORTAL FRANCIOSI, L. Leda. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI**. Nov/2011.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2001. Coleção primeiros passos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 2000. FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 05/11/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Documento Introdutório. Versão Preliminar, nov. 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em 05/11/2013.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CAMPANHOLA, Clayton; SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro:** novas atividades rurais. Brasília, DF: Embrapa Informação tecnológica, v. 6, 2004.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2010. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).

CASTORIADIS, Cornélius (1992-1997). **Post-scriptum sobre a insignificância:** entrevista a Daniel Mermet/Castoriades. Tradução de Salma Tannus Muchail, Maria Lucia Rodrigues. Apresentação de Maria Lúcia Rodrigues; prefácio de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Veras, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales

Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

COSTA, Fernando Luis Martins; RALISCH, Ricardo. A juventude rural do assentamento Florestan Fernandes no município de Florestópolis (PR). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 51, n. 3, jul./set., 2013.

DALMAZO, Marli Eliza; ANDRÉ, Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68 p. – (Série Pesquisa; vol. 13).

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000. 115p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do Campo, reflexões e perspectivas**. Florianópolis-SC: Editora Insular, 2010.

FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 50-59, abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a07.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOBETTI, Marilza. **Educação do Campo: diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza-Lages/SC**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, mai./ago. 2011.

GOULART, Mailza Maria Rosa; TAMANINI, Elizabete. **Educação do Campo - uma empreitada solidária**: a casa familiar rural de São José do Cerrito/SC. Lages, 2008. 121 p.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. Antropologia em Primeira Mão, Florianópolis, p. 1-18, 1998.

GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão ea construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009. p.1470.

LAGES. **Assembleia de pais e professores**. Reunião para impedir o fechamento da Escola. Lages, 2010.

LAGES. **Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza**. Manual do Conselho de Pais e Professores. 10 de julho de 2013.

LAGES. **Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o sistema Municipal de Educação. Lages, 1998.

LAGES. **Lei Complementar nº 125, de 22 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Lages – SC. Lages, 1999.

LAGES. **Projeto Político Pedagógico da EMFI Maria Wolff de Souza**. 2010.

LIMA, Valéria V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n.17, mar./ago. 2005.

LOCKS, Geraldo Augusto. Algumas categorias úteis para pensar a territorialidade da Serra Catarinense. In: PEIXER, Zilma Isabel; LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do Campo**: novas práticas. Lages, 2010.

LOCKS, Geraldo; PACHECO, Simone Rafaeli. **A Educação do Campo e as escolas multisseriadas em Lages, SC: uma conquista, muitos desafios.** São Paulo: RCV, 2015.

MACEDO, Severine Carmem. Políticas públicas, direitos e participação. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 94-99.

MARTINS, Mayara Roberta; CONTERATO, Marcelo Antonio. Ruralidades e ação coletiva através do turismo: construindo o desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v. 6, n. 1, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papirus, 1990.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do Campo, reflexões e perspectivas.** Florianópolis-SC: Editora Insular, 2010.

OITAVEN, Sandra Roberto A.; ASSIS, Renato L. de; OLIVEIRA, Lia Maria T. **Pedagogia da alternância e agroecologia: caminhos para o desenvolvimento rural sustentável.** XI Semana Científica Johanna Döbereiner. Mudanças climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos, 17 a 21 de outubro, **Anais...** Embrapa, Brasília, 2011

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages.** Lages: Editora, Uniplac, 2002.

PEIXER, Zilma Isabel. Sobre campos e escolas nas comunidades rurais. In: PEIXER; Zilma Isabel; LOCKS, Geraldo Augusto. **Projeto Educação: Novas Práticas.** Lages, 2010.

PIMENTA, Luiz Fernando de Mattos. **O projeto territorial em São João da Aliança e a reprodução social dos jovens do assentamento Santa Maria.** 2008. 244f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-Graduação em Geografia. Universidade de Brasília, 2008.

PEIXOTO, Aristeu Mendes. **Enciclopédia agrícola brasileira.** São Paulo: EdUSP, 2000.

ROMAHN, Valerio. **A grande enciclopédia ilustrada das plantas e flores do mundo**. São Paulo: Europa, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. 3. ed. México: McGrawHill, 2003.

SANTOS, Renato Ferreira; MARQUES, Ana José. Diversidade étnico-racial: conceitos e Reflexões na escola. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**, 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola Itinerante**: espaço de disputa e contradição. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, jan./mar., 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 9. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; vol. 5).

SCHNEIDER, Carlise Porto. **Agricultura familiar e empreendedorismo**: um estudo sobre as trajetórias de jovens egressos do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (Cedejor) no Vale do Rio Pardo/RS. 2008.

SERPA, Élio Cantalício. A reformulação das condutas e sociabilidades durante a primeira república. **Revista da Memória**. Lages: Fundação Cultural de Lages, n. 01, p. 13-29, 1996.

SILVA, Catarina Malheiros da. Não ser só um carregador de livro: Elaboraões de jovens rurais sobre a escola. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, 2013.

SILVA, Edilma José. Terra, território e educação: o fechamento das escolas no campo na mesorregião do sertão de Alagoas. **Sociedade e Território**, v. 27, n. 2, p. 111-125, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Silvestre. **Árvores nativas do Brasil**, vol. 1. São Paulo: Europa, 2013.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, Marli Coscodai. **Políticas e práticas da Educação do Campo**: um estudo a partir da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza no município de Lages-sc . 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

STROPASOLAS, Valmir. I SEMINÁRIO NACIONAL JUVENTUDE RURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS. 21 a 34 de maio de 2012. Brasília, DF. Relatório Final.

TONIELO, Adriana Kremer. **Debulhando a pinha**: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; 1994.

VELHO, Gilberto: “Observando o Familiar”. Cap. 9. In: **Individualismo cultural**, RJ: Jorge Zahar. 1987. p. 122-134.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,

(_____), residente e domiciliado (_____), portador da Carteira de Identidade, RG (nº RG _____), nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **O QUE ENSINA UMA ESCOLA QUE ANDA: TESTEMUNHOS DE ESTUDANTES EGRESSOS DA ESCOLA ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA, LAGES, SC..** Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

O estudo se refere a investigar as percepções dos estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza de Lages acerca da contribuição dessa escola para o desenvolvimento de seus projetos de vida, no período de 1990 a 2013. Tem por objetivos:

- a) Caracterizar os estudantes egressos do Ensino Médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza, identificando onde se encontram, se continuaram seus estudos e em que ocupação profissional estão engajados;
- b) Conhecer a percepção dos estudantes egressos acerca da relação entre os conteúdos trabalhados pela escola e sua contribuição para os seus projetos de vida e sua profissão.
- c) Demonstrar como as diretrizes da Educação do Campo, contrapondo ao Projeto Político Pedagógico da Escola, podem contribuir para

responder as tensões, contradições, lacunas identificadas pelos egressos na prática pedagógica.

A pesquisa é importante de ser realizada por proporcionar novos estudos acerca da Escola Itinerante de Lages, objeto de outras pesquisas que, no entanto, até o presente momento, não refletem mudanças seja na atuação seja na tomada de novos rumos desta instituição educacional;

Essa modalidade da itinerância escolar tem se espreado amplamente pelo Brasil afora, sobretudo nos assentamentos de reforma agrária, mas com características muito distintas da Escola Maria Wolff de Souza.

No que diz respeito às metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas, a modalidade de escola itinerante de Lages não parece ter sido referência para outros municípios. Por quê? Quem sabe, temos oportunidade de por meio deste estudo desvendar aspectos que poderão afirmar ou demarcar outras possibilidades a esta política educacional do município de Lages. Por outro lado, a importância desta pesquisa se justifica pelo fato de trazer à luz direitos de cidadania que também pertencem ao indivíduo rural, mas que lhes são apresentados como troca de favor e não como direito. As conquistas nacionais recentes asseguram essas especificidades, como se pode constatar na Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB n. 2 04/2008 e o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.

1. Participarão da pesquisa 28 estudantes egressos do curso de ensino médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, na Modalidade de Educação Geral, período de 1995 a 2013, sendo quatorze (14) do gênero masculino e quatorze (14) do gênero feminino.
2. Dentre os pesquisados, 13 são de 1995 (primeira turma a concluir o curso), 06 de 2002 (época da reestruturação da escola), outros 06 de 2012 e ainda, 3 estudantes desistentes (ano ainda desconhecido), perfazendo um total de 28 sujeitos pesquisados. Optou-se por 2012 ao invés de 2013 pelo fato de já existir pesquisa sobre esses egressos. Jovens estes, rurais, filhos/as de pequenos produtores que trabalham com a agricultura familiar de subsistência, capatazes de fazendas, agregados e prestadores de serviços na manutenção e corte de áreas de reflorestamento. Quanto à faixa etária, juventude segundo o IBGE vai de 15 a 24 anos; já se tratando de Juventude rural, conforme Strapasola (2012), esta faixa etária vai de 15 a 29

anos. Neste caso pode variar de acordo com a realidade local, a exemplo da primeira turma, em que a idade máxima poderá ser superior, fato justificado pela escassez de turmas de Ensino Médio na área rural.

3. Para conseguir os resultados desejados será realizada a pesquisa qualitativa indutiva, com a realização de entrevista semiestruturada e utilização do método de Estudo de Caso Etnográfico. Os Egressos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza do Ensino Médio, na modalidade de Educação Geral, são a população alvo desta pesquisa. Trezentos e quarenta alunos concluíram o Ensino médio na Unidade Escolar em questão no período de 1995 a 2013. Outros iniciaram, mas por diversos motivos não deram continuidade aos estudos. Os jovens serão contatados pela Internet, telefone ou ainda por informações de colegas. O principal instrumento de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada a ser realizada na residência de cada jovem, utilizando-se de gravação de áudio, máquina fotográfica, análise de documentos, observação direta e participante do pesquisador e diário de campo.
4. A pesquisa é importante de ser realizada pois considera como benefícios trazer à luz elementos históricos que contribuam para a compreensão do processo de constituição e desenvolvimento da escola e a sua influência na vida de seus egressos e suas famílias. Isso pode nos permitir desvendar subjetividades escondidas na história individual de cada um desses sujeitos e de sua comunidade. Para se chegar a essa possibilidade, serão usados como referenciais teóricos de base o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9393/96), estudos de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Carlos Brandão, Maria da Glória Gohn, Menga Lüdke e Marli André e Robert Yin, dentre outros que serão considerados nessa discussão conforme a necessidade de outras perspectivas para a análise.
5. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar, posso procurar o(a) (Lizonete Dal Farra), responsável pela pesquisa, no telefone (nº: (49) 98107251), ou no endereço (dalfarralizonete @ yahoo.com.br).
6. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

7. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e, em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
8. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa por meio da Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: (nome e assinatura **Pesquisador Responsável**)

Endereço para contato: Rua Vidal Ramos Junior, 320 Apto 04

Telefone para contato: Telefone: (49) 98107251

E-mail: dalfarralizonete @ yahoo.com.br

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Sala 69 - Bloco I

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE

Apêndice A: Entrevista semiestrutura

ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES
EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ITINERANTE
MARIA ALICE WOLFF SOUZA, DE LAGES (SC) SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM PARA SEUS PROJETOS DE VIDA COM
ÊNFASE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ROTEIRO PARA TRABALHO DE CAMPO
ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:

Nome: _____

Gênero: Masculino ()Feminino ()Outros ()

Estado Civil: Idade: _____

Naturalidade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____

NA ÉPOCA EM QUE VOCÊ ESTUDAVA:

Qual a profissão de seu pai? _____ Ela era remunerada? _____

E hoje ele continua na mesma profissão? _____

Ele era proprietário da terra? _____

Qual o tamanho da propriedade? _____

E a escolaridade de seus pais, qual era? _____

Núcleo onde você estudou: _____

Local atual de sua moradia: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Filhos: () sim – quantos _____, () não**RELACÃO COM ESCOLA ITINERANTE “MARIA ALICE WOLFF SOUZA”**

1) Quantos anos você estudou nesta escola? _____

2) Você concluiu o Ensino Médio? () Sim. Ano: _____() Não. Por quê? _____

3) Qual a contribuição do Curso de Educação Geral frequentado na Escola Itinerante para sua formação pessoal e profissional?

4) Das experiências vividas com os colegas, professores e toda a equipe, no dia a dia desta escola, teve alguma que te marcou? Qual? Explique porque

5) O que era um dia típico na Escola Itinerante? _____

(6) Situe algumas dificuldades sentidas durante a realização de seu curso de Ensino Médio nesta escola

Relação com os professores:

7) Na sua percepção, os professores tinham formação adequada para responder às necessidades dos estudantes? _____

8) Os conteúdos trabalhados eram relacionados, levavam em conta a realidade do meio rural e as necessidades dos estudantes? _____

Quanto ao material didático:

9) Das atividades e materiais utilizados pelos professores, no ensino aprendizagem qual ou quais você mais gostava? _____

Com relação à infraestrutura da escola:

10) Descreva as condições materiais da escola: (salas, equipamentos didáticos, ambiente para esportes, educação física, banheiros.....)

11) Depois de você ter concluído o Ensino Médio, permaneceu no campo ou migrou para a cidade? O que te motivou a tomar essa decisão? _____

12) A experiência na EIMAWS foi significativa para você? O que mais marcou nessa trajetória?

13) Descreva quais trabalhos você exerceu (ou está exercendo) desde o término do Ensino Médio e se algum deles teve influência do aprendizado adquirido na EIMAWS

14) Após o final do Ensino Médio, quanto tempo você demorou para arrumar o primeiro emprego?

15) Com a finalização do Ensino médio, você continuou seus estudos escolares? O que fez? Onde? Porquê? _____

16) Qual sua atual Remuneração?

- entre um (01) a dois (02) salários mínimos
- entre dois (02) a três (03) salários mínimos
- entre três (03) a cinco (05) salários mínimos
- acima de cinco (05) salários mínimos

17) Quantas horas você trabalha por dia?

- até seis horas
- de seis a oito horas
- mais de oito horas

ESCOLA ITINERANTE

18) Qual a tua relação hoje com a escola? _____

19) Na sua percepção a Escola Itinerante deveria realizar hoje algumas mudanças?

CURSO A OFERECER

20) Qual o curso a ser oferecido para os atuais jovens residentes no campo?

21) Qual era a relação da escola com os pais, com a comunidade perto da escola?

22) De que modo os conteúdos eram abordados? Teórico? Em estudo de campo? Na relação teoria e prática?