

JUVENTUDE RURAL E ESCOLA URBANA: UM OLHAR SOCIOLÓGICO PARA A TERCEIRA GERAÇÃO DE ASSENTADOS

Adaísa Adail Alves Dinalli
Vitor Machado

I - INTRODUÇÃO

Atualmente tem sido comum ouvirmos nos espaços escolares o termo “Protagonismo Juvenil”, que vem ganhando força na Educação Básica, especialmente a partir da difusão dos programas de Ensino Integral implantados nas escolas públicas nos últimos anos. No entanto, é necessária uma problematização do termo para não incorrerem em definições genéricas e desprovidas dos múltiplos significados que lhe são peculiares. O fenômeno da adolescência é típico das sociedades industriais, como mostrou Mannheim (1967), porque a complexidade do sistema industrial mantém os jovens à margem das estruturas até que estejam preparados para ingressar na vida adulta via profissão. Se no contexto da escola urbana essa categoria juventude aparece como uma questão menor, quem dirá o conceito de juventude rural, ou ainda, juventudes rurais nesse mesmo contexto? A invisibilidade dessa categoria social em transformação no contexto das escolas urbanas é latente tanto quanto os estudos sobre e requer uma reflexão crítica a respeito.

II – O conceito de juventude

No Brasil, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) estabelece a faixa etária para crianças aquela que compreende entre 12 e 18 anos incompletos e jovem aquela entre 15 e 29 anos, seguindo protocolos internacionais. Na faixa de 15 a 29 anos temos ainda os adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos) e jovens-jovens (entre 18 a 24 anos) e adultos jovens (entre 25 e 29 anos). Até 2005 o Brasil era um dos únicos países da América Latina que não tinha um espaço formal no Poder Público Federal para tratar o tema da Juventude daí a criação da Secretaria Especial da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude (CNIJ) como uma resposta a essa necessidade real. Embora tardia enquanto categoria social detentora de políticas públicas efetivas, a categoria “juventude”, desde o fim do século XX, vem ganhando impulso e consideráveis estudos, principalmente na área da sociologia da juventude (Brito, 1968; Flitner, 1968; Thévenot, 1979; Bordieu, 1983; Margulis, 1966; Levi & Schmitt, 1996; Peralva & Sposito, 1997; Foracchi, 1972; Novaes, 1996 e outros.).

Na literatura sociológica são abordadas duas correntes que estudam a categoria juventude: a geracional e a classista. A corrente geracional aborda os aspectos biológicos da juventude na perspectiva do fator biológico como determinante no comportamento. Já a corrente classista questiona esse período cronológico da vida como um propondo, assim, um olhar para esse fenômeno condizente com a heterogeneidade das ações individuais bem como de acordo com sua estratificação social. Enquanto a corrente geracional trata do conceito de juventude de acordo com o fator etário, “os fatores biológicos são sociologicamente reinterpretados, considerando que cada uma dessas etapas possui características próprias, constituindo-se assim, em alvo de avaliações específicas que são culturais e econômicas” (MACHADO, 2011).

A corrente classista compreende a reprodução dos valores culturais juvenis pela perspectiva da reprodução das classes sociais em que Bourdieu (1983) reconhece duas classes juvenis: os filhos da burguesia e os filhos da classe trabalhadora. Ambas podem até ser consideradas na perspectiva do mesmo *locus* geracional, porém não compartilham

do mesmo *habitus* porque possuem capital cultural diferenciado. Se não analisarmos dessa forma, incorremos no erro de contribuir para a perpetuação de uma ideologia dominante de reprodução de privilégios sociais.

A corrente classista é a que mais se aproxima das nossas reflexões e análises sobre essa categoria em formação, a juventude. No entanto, ainda precisamos considerar os aspectos sociodemográficos para uma análise mais próxima do real. Assim como a taxa de envelhecimento, apontada em estudos recentes e divulgadas pelo IBGE, está intrinsecamente relacionada com o local de vivência dos idosos, também a taxa de sobrevivência juvenil¹ depende desse fator, embora não seja o fator exclusivo. A fim de compreendermos seus anseios e aspirações, precisamos considerar o espaço de pertencimento dessa categoria, suas condições sociais, econômicas e culturais. Como aponta Bordieu (1966), não podemos deixar de considerar também que essas aspirações subjetivas esbarram-se nas condições objetivas dadas aqui, nesse trabalho, pela condição da sua ruralidade.

III – Terceira geração: Juventude rural ou juventudes rurais?

Ao considerarmos os aspectos sociodemográficos para melhor compreensão da categoria juventude, precisamos definir qual juventude estamos tratando. Nosso trabalho concentra sua análise na compreensão da juventude rural tendo o município de Promissão/SP como referencial. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para o ano de 2016, o município tem a população residente estimada em 39.139 habitantes². No entanto, vamos nos ater aos dados do Censo 2010/IBGE para esta pesquisa que quantificou um total 35.674 habitantes sendo 30.070 pessoas residindo em malha urbana e 5.604 foram consideradas como população rural ou, em termos percentuais, somam 84,29% de população urbana e 15,71% de população rural.

Segundo os dados identificados, há uma proporção percentual de crianças de 0 a 4 anos residindo no campo maior que na cidade, sendo 7,49% contra 6,42%, respectivamente. Também o percentual de pré-adolescentes entre 10 e 14 anos residindo no campo é maior que o percentual para esta mesma faixa etária residente na cidade, 8,51% contra 7,86%, respectivamente. A faixa etária que apresenta maior peso percentual em comparação com a população urbana medida pelo Censo 2010/IBGE é o público com idade entre 15 e 29 anos, com 1187 pessoas jovens de ambos os sexos, em um percentual de 21,18% da população rural, aproximadamente um quinto de toda população residente no campo. É, portanto, sobre esta última faixa etária que vamos nos ater.

A cidade de Promissão constitui o maior assentamento rural do Estado de São Paulo em razão dos processos de reforma agrária iniciados na década de 1980. “A ‘Fazenda Reunidas’ era um grande latifúndio de 17.208 hectares, em grande parte grilados e que foram tomados à força de colonos, a maioria japoneses, na década de 40” (REYES, 2008). Em outra obra,

“...constata-se que elas [áreas] se formaram da soma de inúmeras propriedades, adquiridas a partir da metade da década de trinta. Há um depoimento, colhido já no assentamento, que diz o seguinte: a gente

¹ Não se trata aqui de uma análise de dados numéricos sobre mortalidade juvenil, mas, da continuidade da existência, da supervivência, do prolongamento e da manutenção da vida dos jovens.

² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354160>. Vide referências Bibliográficas

sabia como as terras dos ribas foram conseguidas... E relata que eram, obrigadas a vendê-las por preços irrisórios”. (BORGES, 1997, p.15).

O município tem uma longa trajetória de luta pela terra e pela manutenção dos direitos de posse e da garantia da função social da mesma superando as histórias de coronelismo e latifundiário. Em 1985 foi instalado o primeiro Assentamento denominado Promissãozinha, às margens da Usina Hidroelétrica, um assentamento Estadual com oito famílias cadastradas. Mais tarde,

“...em novembro de 1986, ocorreu a entrada de um grupo (44 famílias), que permaneceu acampado às margens da BR 153, até novembro de 1987, quando houve a imissão na posse, pelo INCRA. No dia 02/11/1987, em ônibus, carros velhos, caminhões, 350 famílias derrubaram a cerca e ocuparam um pedaço da fazenda, onde construíram uma cidade de lona preta. [...] Antes de 1989, na tentativa de afastar os invasores, o latifundiário abria as cercas e desembarcava o gado que destruía as plantações e derrubava as barracas de lona”.(REYES, 2008, p.. 501-504)

O Assentamento Dandara é, atualmente, o segundo maior em extensão de terras e o mais novo assentamento criado entre os três de Promissão, tendo a demarcação dos lotes que o integra em 2005 (REYES, 2008). Entretanto, a história de luta pela desapropriação da área que originou o assentamento, remonta de 02/11/1997, data da primeira ocupação realizada por cerca de 800 famílias organizadas pelo MST (REYES, 2008). Foram cerca de oito anos de luta, a contar da data da primeira ocupação até a demarcação definitiva dos lotes do Assentamento Dandara.

Como aponta Caldart (2002), precisamos compreender o que por trás da indicação geográfica e da “frieza dos dados estatísticos”. É a partir da constituição desse território que precisamos compreender suas peculiaridades. O conceito de “território” do qual nos apropriaremos é o proposto por Fernandes (2012). O autor afirma que “territórios” são ao mesmo tempo frações do território enquanto nação, mas que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem. Assim, esses diferentes territórios estão em confronto permanente, porque são espaços em que essas relações sociais se realizam. (FERNANDES, 2012)

O município de Promissão está situado no “território Noroeste paulista” e não podemos negar, portanto, suas peculiaridades, sua história, seu caráter social e os saberes tradicionais existentes a partir da construção social que se estabeleceu e tem se estabelecido aqui, não imbuído de suas contradições. Ao território é atribuído, portanto, uma identidade cultural, pois um território “é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente sociedade e espaço geográfico”. (HAESBAERT e LIMONADE, 2007).

Há ainda o conceito de “territorialidade” que, segundo Claval (2002), está ligado às identidades individuais e coletivas fortemente vinculadas ao desenvolvimento de uma “consciência territorial”. Essa consciência se elabora “em direção à vontade de reconhecer-se como indivíduo ou como uma coletividade, isto é, chegar ao âmago da sua identidade através da autonomia e da sociabilidade”. (VILLELA, 2016, pág. 330). Para tanto, é preciso levar em consideração as diferentes culturas.

A cultura, portanto, está relacionada “aos diferentes sistemas de padrões de comportamento socialmente transmitidos” (LARAIA, 2005) e, sendo assim, não é estática, tendo suas mudanças ocorridas num processo lento e gradual ou bruscas e rápidas. Segundo Claval, a cultura designa um conjunto de saber-fazer, de práticas, de

conhecimentos, de atitudes e ideias que cada indivíduo recebe, interioriza, modifica ou elabora no decorrer de sua vida (CLAVAL, 1999).

É nesse ambiente cultural que nossa reflexão se desenvolve e ao estudar as peculiaridades juvenis advindas desse ambiente, não estamos propondo uma dicotomia entre o jovem rural e o jovem urbano, nem entre suas respectivas idades, como destacou Whitaker (2007). As diferenças existentes entre eles estão muito mais relacionadas às suas respectivas condições sociais de existência e vão além do território rural ou urbano. No espaço rural, objeto de nossa análise, ainda temos muitas variantes a considerar: o rural filho do fazendeiro, do pequeno agricultor, do meeiro, do posseiro, do arrendatário ou do assentado. É nessa última categoria que incide esse trabalho.

Sendo a juventude assentada nosso ponto de partida para reflexão teórica desse trabalho, precisamos compreender de qual juventude assentada estamos falando. Não há uma juventude assentada, mas várias juventudes assentadas uma vez que as especificidades dos jovens assentados são muitas: existem os que permanecem nos lotes ligados à “piedade filial” (WHITAKER; SOUZA, 2006); aqueles que fazem a migração pendular diariamente, tendo que sair cedo dos lotes e voltar no fim do dia; os que saem dos lotes temporariamente para estudos ou trabalho; os que saem definitivamente buscando outras possibilidades em cidades urbanizadas e uma série de outros fatores peculiares.

Colocando como questão central da sociologia da juventude não apenas as “similaridades” entre os jovens e seus grupos sociais, mas as “diferenças sociais” existentes entre eles, A. Sedas reconhece:

“...não se vê como possam englobar-se numa mesma geração – e, por conseguinte, num mesmo grupo – indivíduos que, apesar de coetâneos e portadores do sentimento comum de se encontrarem na presença de outras gerações na sociedade, se identificam a si mesmos como pertencendo, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes” (SEDAS, 1969, p. 91)

Dessa forma, não nos referimos à terceira geração dos filhos dos assentados como uma geração uníssona, ou provida de uma “cultura juvenil unitária”, mas, antes, uma categoria social em construção permeada por interesses, perspectivas e aspirações enquanto um “processo” e não condicionados por uma “fase da vida”. Ao analisarmos a cultura juvenil (CORSARO, 2011) a partir de suas práticas cotidianas de socialização, não dissociadas dos aspectos macrosociológicos (ordenamentos sociais), mas na perspectiva microsociológica de reprodução e modificação das normas, cabem aqui algumas reflexões a serem levantadas:

1. A categoria juventude compartilha os mesmos significados?
2. A categoria juventude rural agem de forma semelhante ao compartilhar tais significados?
3. Qual a razão da forma como compartilham tais significados?

As reflexões acima elencadas são analisadas para uma melhor compreensão do conceito de juventude a partir da análise do cotidiano desses jovens assentados que estudam na escola urbana realizada por meio de entrevistas colhidas no próprio ambiente escolar.

Tomemos aqui duas entrevistas que merecem uma análise. De início, percebemos a diferença que existe nas duas que mesmo pertencendo ao mesmo Assentamento, mesma sala de aula urbana do terceiro ano do Ensino Médio, utilizando o mesmo transporte, possuem histórias bem distintas desde o processo de ocupação da terra.

Aluna Lidiane:

Como foi o processo de ocupação da terra pela sua família?

Aluna: Eu nasci em Lins (...) minha mãe morreu quando tinha cinco anos. Quando eu nasci morava com minha mãe em Guarantã num Acampamento e quando ela morreu viemos para o Acampamento daqui (de Promissão) com minha avó. Quando eu nasci, minha mãe deixou meu pai porque ele bebia muito(...). Morava no Acampamento Dandara na beira da pista com meus avós.

Aluna Tânia:

Como foi o processo de ocupação da terra pela sua família?

Aluna: Eu nasci em Promissão mesmo...meus pais moravam no Paraguai...meu pai era de Minas Gerais e minha mãe do Paraguai. Eles se conheceram lá no Paraguai e se casaram. Moravam num sítio do patrão deles lá. Vieram do Paraguai em 2008 e minha mãe estava grávida de mim. Morei até quatro anos no barraco na beira da pista.

Sendo apenas um recorte da pesquisa de Mestrado, essas entrevistas já nos mostram que há particularidades nas práticas cotidianas dos jovens assentados não cabendo falarmos em “cultura juvenil unitária” e, portanto, deve-se respeitar essa categoria enquanto construção social e sujeitos de direitos.

IV – Juventude assentada e escola urbana

A Educação do Campo está diretamente relacionado com a busca pelas políticas públicas asseguradas constitucionalmente e reconhecidas socialmente. Dessa forma, o Estado é obrigado a implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantia de igualdade de direitos a todos os cidadãos, conforme previsto no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988). Esses direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo³ serem muito grandes, isto obriga o Estado, orientado pela Constituição, a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012). Conforme nos apontam os documentos oficiais, há referências à garantia da efetivação do direito à educação (BRASIL, 1988) e (BRASIL, 2014); à existência das escolas do campo (BRASIL, 1996) e às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

³ Entendidos aqui por transporte adequado, política de formação de Professores, escolas em assentamentos

nas Escolas do Campo que orientam a identidade da escola do campo (Brasil, 2002). A “educação do campo” é, portanto, prevista em lei em nosso país “para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002).

Para a efetivação desses direitos, os saberes da escola do campo devem ser contextualizados a partir da realidade do próprio campo (o que não significa necessariamente ser uma escola originária do campo). Assim, também para Caldart (2002), é necessário pensar a “educação do campo como um direito” que se preocupe em formar “sujeitos de direito”. Para isso, a educação não deve e não pode implicar numa forma passiva de aprendizado, mas trata-se de “educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos” (CALDART, 2002). Nessa perspectiva, os movimentos sociais nos trazem uma reflexão muito pertinente, em especial o MST, onde Caldart já demonstrou a necessidade de “romper essas cercas que nos impedem de fazer uma reflexão mais total sobre educação, a única capaz de realmente pensá-la como formação humana” (CALDART, 2004). Ainda, segundo a autora, o artigo 1º da LDB 1996 também contempla os movimentos sociais como lugares onde também acontece educação (CALDART, 2004). Dessa forma, os sujeitos educativos aparecem “na própria dinâmica social em que as pessoas estão inseridas, como sujeitos de práticas sociais” (CALDART, 2004).

Dessa forma, a educação do campo precisa levar em consideração as peculiaridades as quais os jovens do campo, especificamente, fazem parte e isso implica falar na categoria “trabalho”. Tal categoria é analisada aqui, de acordo com a teoria marxista, na perspectiva ontológica fundamental da existência humana, aquela que o distingue dos outros animais. Tal análise é explicitamente exposta em “A Ideologia Alemã”, quando Marx distingue, diametralmente, os homens dos animais e só começa a existir quando aqueles iniciam a produção dos seus meios de vida. Há, ainda, outra categorização do trabalho, para Marx, como elemento de subordinação ao capital ou trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda dos objetos trabalhos e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, subtraído.

Segundo Machado, nas suas reflexões sobre trabalho, ao examinar o documento “Escola, trabalho e cooperação”, publicado em 1994 pelo MST, havia a preocupação em concretizar uma proposta de ensino voltada para a “práxis pedagógica”, pois acreditava na “importante relação entre educação e trabalho e para fundamentar a ideia da construção de uma escola baseada na pedagogia do trabalho construída por meio da práxis, da valorização do trabalho e da cooperação” (MACHADO, 2011). Portanto, quando falamos em educação do campo, ou em educação na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica⁴, precisamos pensar numa educação que considere o “ponto de partida” (SAVIANE, 1999) da juventude assentada. Precisamos considerar, portanto, como esse ponto de partida, o jovem assentado que estuda na escola urbana e que tem com o trabalho no campo uma relação muito peculiar e diferenciada do trabalho urbano. Enquanto aquele caracteriza-se pelo trabalho concreto, na perspectiva marxista, de autorregulação da vida, este está mais relacionado com o trabalho abstrato pautado na exploração do lucro e da acumulação.

⁴ Nos referimos aos cinco passos do método desenvolvido por Dermeval Saviani (1999): a) prática social (empírica): tendo o discente como ponto de partida; b) problematização: onde o docente detecta as questões a serem resolvidas; c) instrumentalização: onde o professor se apropria dos instrumentos que equacionem os problemas detectados; d) a catarse quando o aluno atinge a reflexão entre a teoria e a prática e e) a prática social (concreta): em que o aluno demonstra ter apreendido os conceitos de maneira diferenciada e reconfigurada.

Partindo da análise feita por Whitaker (2002, 2006) de que o trabalho realizado no seio familiar também é pedagógico porque educa, temos que considerar que o universo escolar urbano dissociado de práticas pedagógicas concretas se distancia do universo de origem desses jovens assentados cuja distância ainda maior é a ideológica. Ou seja, a escola funciona de forma urbanocêntrica e etnocêntrica reproduzindo a ideologia dominante contribuindo ainda mais para o espaçamento (no sentido do distanciamento entre a escola urbana e o jovem assentado) e esvaziamento ou, pior ainda, para a invisibilidade social daqueles que conseguem permanecer. Portanto, é necessária a compreensão dos preconceitos contra o rural (WHITAKER, 2002), menosprezado pela maioria dentro do espaço escolar levando à invisibilidade social do jovem assentado. Tal invisibilidade está relacionada com as representações cotidianas a que esses jovens estão sujeitos tais como menosprezo pela sua origem, “os de fora”, “pé vermelho”, “os acampados”, gerando estigmas e preconceito. Tal invisibilidade está relacionada à violência simbólica (atitudinal) e ideológica (procedimental). Ou seja, é possível encontrar exemplos dessas violências na própria formação e constituição da demanda escolar, logística de transporte escolar, constituição das turmas de classes dentro das escolas, formas de avaliação pedagógica (trabalhos de pesquisa em biblioteca e laboratório de informática no contra turno, por exemplo); além das violências ideológicas encontradas nos livros didáticos⁵. Todos esses fatores, embora não aconteçam exclusivamente no espaço escolar, mas compõem a educação para além dos muros da escola, contribuem sobremaneira, para acentuar ainda mais a invisibilidade social dos jovens assentados nas escolas urbanas.

Sendo assim, a principal função da escola é resgatar sua importância pedagógica e a reorganização do processo educativo para efetivação das políticas públicas afirmativas de visibilidade e inserção dessa categoria, a juventude rural, nos projetos de aspiração social e cultural que lhe são de direito. Constitui, portanto, o desafio do educador: propor aos alunos enquanto sujeitos e protagonistas de sua própria história uma educação que seja esclarecedora, libertadora e emancipadora responsável pela formação de jovens assentados, para que eles possam, com ela, promover mudanças sociais no seu meio, qual seja, o próprio campo, além de romper as barreiras do estigma social rural dentro do espaço escolar urbano e da vida em sociedade.

Podemos arriscar sem exaltar, mas valorizar, a Sociologia enquanto a disciplina que compõe o currículo da Educação Básica do Ensino Médio como uma aliada no processo de contribuir para a reflexão da sociedade em suas contradições através do senso crítico desenvolvidos nos alunos a partir de um “olhar sociológico”. Para Silva (2009, p.69), “do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos”. Somando-se a Sociologia com a Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento teórico-metodológico, temos uma grande contribuição para auxiliar os jovens assentados no processo de uma formação com melhor qualidade formando sujeitos protagonistas de sua própria história capazes promover mudanças sociais no seu próprio meio, qual seja, o campo.

REFERÊNCIAS

⁵ Esse Artigo um recorte de uma pesquisa mais ampla de Mestrado que tem objetivo a análise do material didático pedagógico na disciplina de Sociologia do terceiro ano do Ensino Médio e consequente elaboração de uma sequência didática pautada no método da Pedagogia Histórico Crítica.

- BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- BERQUÓ, E. e CAVENAGHI, S. Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos regimes de fecundidade no Brasil e sua variação entre 1991 e 2000. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu-MG, 2004.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. Questões de sociologia. 1983
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3 ed. São Paulo; Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação no Campo, nº4.
- CAMARANO, A. A. (Org.) Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006. pp. 259-289.
- CARDOSO, A. A “Transições da Escola para o Trabalho no Brasil: Persistência da Desigualdade e Frustração de Expectativas”. Revista Dados, Vol. 51, N. 3, 569-615. 2008.
- CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSEUIL, C. H., SANTOS, D. D., FOGUEL, M. N. “Decisões críticas em idades críticas: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina”. Texto para Discussão nº797, Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- DUBET, F. Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français. Sociologie et sociétés, vol. 28, nº 1. 1996.
- FERNANDES, Bernardo Mansano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). Por uma Educação do Campo:

Identidade e Políticas Públicas – Brasília, DF: INCRA, MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo, nº7.

GUIMARÃES, N. A. “Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais.” In: CAMARANO, A. A. (Org.) Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006.pp. 171-198.

LARAIA, R. de B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: Sousa, Janice Tirelli Ponte de, Groppo, Luis Antônio (Orgs). Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo – Florianópolis, UFSC, 2011.

MACHADO, Vitor. O movimento sem-terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola. Disponível em:
<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/109/174/> acesso em: 23 de novembro de 2016.

MACHADO, Vitor; KAMAZAKI, Silvana Galvani Claudino. IN:_____ Educação como formação: perspectivas práticas para a educação básica. Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da docência / Marcos Jorge, Márcia Lopes Reis, Maria da Graça Mello Magnoni (organizadores) – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

MARTELETO, L. “O papel do tamanho da família na escolaridade dos Jovens”.
Revista Brasileira de Estudos de População. Vol.19, n.2, jul./dez. 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al. (Orgs.) A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b. p. 37-56.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. IN_____.
Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. 32ª Edição. Campinas: Autores
Associados, 1999.

SEDAS NUNES, A. Portugal: Sociedade Dualista em Evolução. In: Sociologia e
Ideologia do Desenvolvimento. Lisboa: Moraes Editores, 1969.

VILLELA, Fábio Fernandes. In: Cultura Ambiental no território caipira: histórias e
saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. Retratos de Assentamentos –
Revista do núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor) – UNIARA.
Araraquara – SP- Brasil, 1994, v.19, n.1, 2016.