

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

IVANILDA TEIXEIRA DO AMARAL GALVÃO

**MOTIVOS QUE DIFICULTAM OU IMPEDEM A PERMANÊNCIA DE JOVENS DO
CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA ÂNGELA PEDRO II – PIAUÍ.**

Belo Horizonte

2012

IVANILDA TEIXEIRA DO AMARAL GALVÃO

**MOTIVOS QUE DIFICULTAM OU IMPEDEM A PERMANÊNCIA DE JOVENS DO
CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA ÂNGELA PEDRO II – PIAUÍ.**

Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica apresentado à Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia da Alternância e Educação Campo, para a obtenção do título de Especialista em Pedagogia da Alternância.

Orientadora: prof^a. Dra. Lycinia Maria Correa

Belo Horizonte

2012

T

Amaral, Ivanilda, 1965-
S586e

Motivos que dificultam ou impedem a permanência de jovens do campo na Escola Família Agrícola Santa Ângela Pedro II – Piauí.
MG, 2012.

xii, 78f. : il. (algumas col.); 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: prof^ª. Dra. Lycinia Maria Correa.

PPEP (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais.

Inclui bibliografia.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Educação do Campo. 3. Evasão Escolar I.
Universidade Federal de Minas Gerais.

II. Título.

IVANILDA TEIXEIRA DO AMARAL GALVÃO

MOTIVOS QUE DIFICULTAM OU IMPEDEM A PERMANÊNCIA DE JOVENS DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SANTA ÂNGELA PEDRO II – PIAUÍ.

Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica apresentado à Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das exigências do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Pedagogia da Alternância e Educação Campo, para a obtenção do título de Especialista em Pedagogia da Alternância.

APROVADA: 01 de junho de 2012.

Prof^ª: Dra. Lycinia Maria Correa (Orientadora)
(UFMG)

Prof. Convidado: José de Arimatéia Dias Valadão
(UNEFAB)

RESUMO

O trabalho propõe um olhar sobre o problema da evasão escolar de jovens rurais alunos da Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), em Pedro II – PI. Objetivou-se despertar e ampliar as discussões sobre a questão a partir da realidade da EFASA, mesmo sem a pretensão de abarcar toda a problemática na literatura ou de introduzir na proposta pedagógica da Escola métodos para combater tal fenômeno. Foi adotado na pesquisa uma abordagem qualitativa, com base em documentos produzidos pela instituição e informações coletadas a partir de entrevistas, grupos de discussão e observações. Buscando repensar os significados da escolarização, o sentido da experiência escolar para os jovens – seus interesses em entrar e permanecer na escola, e quando não -, os educadores e para a família, atentou-se para os temas e dilemas da vida juvenil revelados na fala dos jovens rurais pesquisados. Os resultados do estudo estão sistematizados em torno da descrição da instituição escolar *locus* da pesquisa e da proposta pedagógica frente à diversidade de sujeitos e à complexidade educacional, levando-se em conta o processo de institucionalização, as formas de organização do trabalho pedagógico e o seu desenvolvimento. Com isso, esboçou-se ainda uma breve análise dos descompassos entre as propostas e o que vem sendo efetivamente realizado. Concluindo que a evasão e as transferências de alunos da EFASA vêm sendo acompanhadas de migração e êxodo rural, vê-se que a escola somente poderá intervir nesse quadro após uma reflexão sobre se a mesma poderá evitar tal fenômeno independentemente da ação da família e dos reflexos da cultura local de migração. A escola como lugar e tempo de construção de saber desses jovens rurais, cujas trajetórias estão inseridas numa rede de interações bem mais complexas e tem na escola um marco, é refletida através do contexto e das oportunidades circunstanciais. Para minimizar os índices de evasão e transferências, a fim de reduzir a perda de alunos da EFASA, será pertinente a melhoria na aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância, principalmente o da tutoria, numa proposta coletiva continuada.

ABSTRACT

The paper proposes a look at the problem of truancy of young rural students of Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA), Pedro II - PI. The objective was to awaken and broaden the discussions on the case from the reality of EFASA, even without the claiming to tackle all the problems in the literature or introduce into the school pedagogical methods to combat this phenomenon. It was adopted in the research a qualitative approach, based on documents produced by the institution and information collected from interviews, focus groups and observations. Trying to rethink the meanings of schooling, the sense of the school experience for young people - their interest in entering and staying in school, and when not - the teachers and family, paid attention up to the themes and dilemmas of the youthful life revealed in the speech of the rural youth researched. The study results are systematized around the description of the educational institution locus of the research and pedagogical front of the diversity of subjects and the complexity of education, considering the process of institutionalization, the organizational forms of educational work and his development. With this, it's sketched also a brief analysis of mismatches between the proposed and what has been done effectively. Concluding that the escape and the transfer of students from EFASA has been accompanied by migration and rural exodus, sees that the school can only intervene in this situation after a observation on whether it is able to avoid this phenomenon independently of the family actions and consequences of the local culture migration. The school as a place and time of construction of rural youth knowledge, whose trajectories are embedded in a network of interactions much more complex and has in the school a mark, is reflected through the context and circumstantial opportunities. To minimize dropout rates and transfers, in order to reduce the loss of students EFASA, be relevant improvement in implementation of the pedagogy of alternation, especially mentoring, in a continued collective proposal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - A ESCOLA FAMILIA AGRICOLA SANTA ANGELA - EFASA.....	16
1.1 - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	16
1.2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	19
1.3 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	24
1.4 - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EFASA	30
CAPÍTULO II - AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA VIDA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE PEDRO II	33
2.1 - OS TEMAS E DILEMAS DA VIDA JUVENIL	36
CAPÍTULO III - OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EFASA.....	47
3.1 OS SENTIDOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS.....	49
3.2 OS SENTIDOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA OS/AS EDUCADORES (RAS)	50
3.3 OS SIGNIFICADOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA AS FAMÍLIAS	53
CAPÍTULO IV - OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO	55
4.1 POR QUE OS JOVENS RURAIS QUEREM ESTAR NA EFASA.....	60
4.2 POR QUE OS JOVENS RURAIS NÃO QUEREM ESTAR NA EFASA.....	64
4.3 - O QUE FAZEM OS JOVENS QUANDO DEIXAM A ESCOLA	69
4.4 - O QUE FAZER? PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	72
5 - CONCLUSÃO.....	74
6 - REFERÊNCIA.....	78

“Eu sou uma pequena pessoa, a onde encontrar abrigo
para si guardar, encontro assas para sonhar e ser feliz”
(MAA, 16 anos, EFASA, 2011)

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória de neta de sertanejos e meu envolvimento com o movimento social e as questões populares me levaram até a EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela¹ como professora de sociologia. Misturo educação com poesia para ver se dá uma rima ao rumo que me escolheu muito cedo ainda. Com 13 anos entrei numa sala de aula como auxiliar da turma de jovens e adultos, aos 14 minha carteira foi assinada, daí então transitei entre pátios, salas e corredores. Cheguei à EFASA em 2005, e nela estou trabalhando desde o processo inicial de sua organização. Fui professora, diretora, hoje estou com a coordenação pedagógica por opção. Atuei à frente da equipe que redigiu o processo para registro da escola no Conselho Estadual de Educação (CEE) e autorização de funcionamento da mesma. Por ter acompanhado sua estruturação legal, compreendo que sua constante legitimação e validação estão diretamente relacionadas à aceitação da escola pela comunidade, a qual reconhece seus efeitos positivos quando procura seus serviços.

Se de um lado, sua aceitação pode ser visibilizada pelos índices de entrada/matrícula e conclusão dos estudos. De outro, há aqueles/as que nela entraram e não concluíram os estudos. Saíram da EFASA. Por que saíram? Onde estão? O que fazem? O que dizem sobre a vivência nessa escola? Compreender o “outro lado” é a questão. O que tange aos jovens rurais da camada popular, os quais deixaram o curso médio técnico em agropecuária pela metade, alunos evadidos e/ou transferidos. A pesquisa buscou compreender os motivos deles.

Ao indagar pelos motivos da evasão escolar entre jovens do campo, estudantes da EFASA, alguns questionamentos se anteciparam a título de hipótese: Qual a relação entre a evasão e a postura pedagógica que a escola assume? Qual a visão que os alunos têm da escola ao entrar e ao sair dela? Até que ponto os desejos, interesses, intencionalidades são preponderantes na atuação dos jovens nos espaços da escola? Qual a relação entre desejos,

¹ A EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela é uma instituição escolar que oferece curso médio técnico integrado e se apresenta como uma possibilidade de escolarização que facilita o acesso ao mercado de trabalho formal e visíveis alterações sociais no meio sócio-profissional dos alunos. É a única do norte do estado do Piauí com uma proposta educacional voltada para a formação integral da juventude rural. Como será detalhado no capítulo I, a EFASA é uma escola pertencente à rede de EFAs – Escolas Família Agrícola, que se estruturam na pedagogia da alternância. Pedagogia que articula alternadamente sujeitos, relações e saberes da prática educativa em tempos e espaços entre escola-comunidade a partir do método da ação reflexão ação, *alternância como uma pedagogia da complexidade*, de acordo com a tese de doutorado de M^a do Socorro Silva, prof^a da Universidade Federal de Campina Grande.

interesses dos jovens, e os índices de evasão e transferências apresentados pela escola? Foram estas inquietações que motivaram a realização deste trabalho que aqui apresento.

Por ocasião da formação na especialização em pedagogia da alternância e educação no campo, resolvi dar vazão ao ‘desejo acalentado’ e assumi a posição de pesquisadora nessa experiência. Este trabalho reúne a síntese desse momento. Esta não foi uma tarefa fácil por vários fatores de ordens diversas. A princípio, temia que meu envolvimento, por todo esse tempo com esse tipo de experiência, pudesse comprometer a sensibilidade e a distância indispensáveis a uma análise que se propõe crítica, porém, nem por isso menos apaixonada. O que hoje se constitui *locus* da pesquisa é a experiência na Escola Família Agrícola Santa Ângela, localizada em Pedro II – Piauí.

Do ponto de vista didático-pedagógico, para compreender por que a evasão e transferência de alunos acontecem, é imprescindível recorrer aos registros, de forma sistemática, das experiências e situações vivenciadas na escola, no intuito de aperfeiçoar e desenvolver um plano de formação que busque, com afinco, soluções para os problemas identificados. O presente trabalho incide justamente nessa lacuna, na medida em que propõe um olhar sobre o problema da evasão escolar de jovens rurais, alunos da Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA) PEDRO II – PIAUÍ. Sem a pretensão de abarcar toda a problemática na literatura ou de introduzir na proposta pedagógica da escola métodos para combater a evasão e transferência escolar, aplicando-os mediante normativa, buscou-se aqui despertar e ampliar as discussões sobre a problemática a partir da realidade da EFASA. Provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas, e pensar, conjuntamente, os desafios e possibilidades que se interpõem nessa realidade. Portanto, meu propósito se limita a levantar as implicações desses tipos de proposições, tomando por base tanto documentos produzidos no âmbito da organização e instituições, quanto informações coletadas a partir de entrevistas, grupos de discussão e observações de campo.

Adotou-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa. A opção por essa abordagem deve-se à sua adequação aos objetivos propostos. Nessa perspectiva, se optou pelo Estudo de Caso² por entender que a pesquisa com egressos de uma escola é essencial para compreender

² Estudo de Caso caracteriza-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc. Quanto ao tipo de casos estudo, estes podem ser exploratórios, descritivos, ou explanatórios (Yin, 2005).

a realidade dos sujeitos, jovens do campo. Para Yin (2005), no estudo de caso, diversas fontes de coleta de dados podem e devem ser usadas com o objetivo de tornar a investigação mais convincente, considerando que os casos escolhidos para a pesquisa são significativos, bem representativos e podem ‘autorizar inferências’(SEVERINO, 2009). Os três casos selecionados foram embasados nessa premissa da representatividade e por permitirem transmitir na íntegra a complexidade de situações reais com as quais nos confrontamos com frequência.

Nesse sentido, recorreu-se à constante revisão de literatura, análise documental, realização de entrevistas semi estruturadas, organização de grupos de discussão e observação. “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação.” (VIANNA, 2003, p.12). Também a entrevista:

Por sua natureza interativa entre pesquisador e pesquisado, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2009).

Embora as perguntas sejam especificadas, a entrevista semi estruturada permite que o entrevistador seja mais livre para ir além das respostas e, assim estabelecer um diálogo com o entrevistado. Além disso, esse método de entrevista dá mais liberdade aos entrevistados, permite que eles usem sua própria linguagem para expressar sem constrangimentos suas representações. (MAY, 2004, p. 148).

Traçou-se, então, um caminho. Delimitado o tema e identificada à problemática, procurou-se amadurecer pelos conhecimentos assimilados durante o curso de especialização e leituras pertinentes (VIANNA, 2003; BABBIE, 2003; THOMPSON, 1992; DIONNE, 2007; BARBIER, 2002), a forma como estudar a temática. Caracterizada como pesquisa qualitativa, o uso dos grupos de discussão³ se apresentou como instrumento bastante eficiente, paralelo às entrevistas e observações participantes que eu fazia enquanto trabalhava como coordenadora pedagógica, professora/monitora e participava dos momentos e vivências com alunos na

³ Grupo de discussão é uma técnica de coleta de informação, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o peergroup como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os “espaços sociais de experiências conjuntivas” (konjunktive Erfahrungsräume), na terminologia de Karl Mannheim (1980). (WELLER, 2006, 244)

escola. No campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos no processo foram alunos, pais, educadores, ex-alunos e também os egressos.

Mediante as distâncias geográficas e a grande dificuldade de conciliar horário para encontros de pais e mães em grupos de discussão, foi feita a opção por entrevistas individuais com os pais de alunos evadidos. As entrevistas aconteceram propositadamente na própria comunidade onde as famílias residem, a fim de facilitar a locomoção dos entrevistados. Optou-se por realizar duas entrevistas com cada “família”, somando um total de seis para os três estudos de casos. Na ocasião das visitas para entrevistas não houve restrição quanto às presenças de familiares que moravam na mesma casa ou próximos, os quais já se encontravam no recinto. Eram irmãos e esposas. Daí a utilização das duas expressões: entrevistas com famílias e entrevistas com pais. O propósito era deixar o ambiente o mais natural possível. No entanto, dificultou um pouco o registro escrito, visto que nalguns momentos várias pessoas falavam ao mesmo tempo, e um ou outro entrava na fala da vez. Todavia, as nuances percebidas pela observação e as contribuições advindas foram sempre mais enriquecedoras. Foi utilizado um roteiro aberto de perguntas, que se encontra em anexo, ele era direcionado na maioria das vezes para os pais, mas não restringia a participação dos presentes, propiciando também uma vivência de observação participante. Cada entrevista durava em média duas horas. As quais foram combinadas com antecedência, em decorrência das ocupações de todos. Nos três casos foi preciso algum tempo para convencê-los dos meus propósitos como pesquisadora, visto que na função de coordenadora eu já havia me ocupado de conversar com os pais quando da evasão dos filhos. Sentiu-se, a princípio certa frieza ou talvez receio de que a minha presença fosse orientada pela fundação mantenedora ou direção da escola como norma escolar, mas à medida que conversávamos, a confiança se estabelecia. Teve-se a preocupação de preservar as identidades dos entrevistados, utilizando codinomes, bem como qualquer característica particular. Todas as entrevistas e discussões foram autorizadas a publicação.

A observação do comportamento das famílias também foi feita de forma indireta, ou seja, através de instrumentos e encontros escolares: visitas, reuniões, assembleias, solicitação e expedição de documentos, rotina pedagógica e todos os elementos que constituem o dia-a-dia de uma EFA. Confessa-se ter sido coordenadora pesquisadora e/ou pesquisadora coordenadora, visto que uma função não neutraliza a outra, ainda mais quando se está focada em um objetivo.

A análise documental considerou documentos existentes na secretaria da escola como, por exemplo, o formulário de matrículas de alunos, questionários de entrevistas com pais e jovens para seleção de alunos, atas de reunião e fichas de ocorrência. Procurou-se analisar as fontes documentais de forma crítica para que se enquadrem no contexto histórico e social do momento em que foram produzidas. O método de recolha e de verificação de dados foi utilizado visando o acesso às fontes pertinentes, escritas. O anexo da matrícula dos alunos também foi um instrumento que forneceu informações sobre os pais e alunos, principalmente, no que tange ao que a EFASA significava para eles e ao motivo pelo qual querem estar ou estudar naquela escola. Explorados nos capítulos três e quatro desta pesquisa respectivamente. São questionários respondidos pelos pais e pelos próprios educandos, eles fazem parte do processo de seleção de alunos para a turma de primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária. O acesso às pastas dos alunos nos arquivos da secretaria da escola foi permitido e autorizado pela direção, conforme carta de consentimento da escola em anexo. O instrumento tanto pode ser questionado por não ter sido elaborado para esta finalidade, como pode ter validade pela pureza e desprendimento da fonte primária, tomada de forma secundária, ou seja, para outra finalidade, que nos beneficia da não familiaridade com o informante e sobre o informado. Nesse momento preliminar de leitura e análises dos questionários utilizados na seleção de alunos feita pela escola, sem contato com o pesquisador/ observador, vale pela não influência da presença nas falas dos entrevistados e pelo levantamento de informações preliminares.

Na pesquisa com os educadores, priorizou-se a discussão em grupos. Dois grupos focais e uma roda de discussão na reunião de professores e equipe gestora da escola com o tema da evasão em pauta. Em nenhum dos três encontros foi possível contar com toda a equipe de educadores, formada por onze no total. Todavia, todos participaram de no mínimo um encontro e oitenta por cento participou dos três encontros. A evasão foi colocada como pauta numa reunião de pais e mestres o que viabilizou uma observação.

Transitou-se com o tema até nos caminhos incertos. Na luta contra o tempo, o PPEP crescia, a coleta de dados e revisão de literatura andaram intrinsecamente ligadas todo o tempo de duração da pesquisa que, didaticamente, estendeu-se de novembro de 2010 até a maio de 2012. Desde a escolha do tema, passando pela elaboração do projeto até, a redação final.

A cada discussão, a informação fluía através das falas e dos confrontos. Foram realizados oito grupos de discussão, aproveitando o período das sessões escolares nos meses de outubro e novembro de 2011, nos serões à noite, pois era a forma viável de reunir os grupos. Não houve divisão por faixa etária e nem por gênero, foi aproveitada a forma de organização das quinzenas, qual seja: segundo e quarto ano; primeiro e terceiro ano. Os grupos envolveram alunos de todas as séries do curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio. A ideia foi relacionar a questão com as perspectivas interpretativas desses agentes envolvidos sobre os motivos pelos quais dificultam e ou impedem a permanência de jovens do campo na EFASA. Oitenta e nove jovens participaram dos grupos de discussão. Desses, cinquenta e sete são homens e trinta e duas mulheres.

Os resultados desse investimento de pesquisa estão sistematizados no presente trabalho. No primeiro capítulo, é descrita a instituição escolar *locus* da pesquisa e a proposta pedagógica frente à diversidade de sujeitos e à complexidade educacional, partindo do contexto histórico local de institucionalização, das formas de organização do trabalho pedagógico e das condições em que este vem se desenvolvendo. Tento, ao mesmo tempo, fazer uma breve análise dos descompassos entre as proposições e o que vem sendo efetivamente realizado. No segundo, são feitas algumas considerações sobre as condições estruturais da vida juvenil no município de Pedro II e apresentado os temas e dilemas da vida juvenil, os quais aparecem na fala dos jovens rurais pesquisados, como por exemplo, suas idas e vindas do campo para a cidade. No terceiro capítulo, se coloca a discussão sobre os sentidos da experiência escolar na EFASA para os jovens, educadores e para as famílias. No quarto capítulo, buscou-se repassar os significados da escolarização, discutindo os porquês dos alunos quererem, ou não, estar na (ou por que vão à, ou deixam de ir à) EFASA (na perspectiva dos jovens, das famílias, dos/as educadores/as), além de repassar um pouco do que eles fazem quando deixam a escola. O que fazem e uma proposta de intervenção aparecem esboçados também no quarto capítulo. Na conclusão os avanços, os limites e as contradições da proposta da EFASA, tomando por base, referenciais teóricos da sociologia da educação e da pedagogia da alternância (GIMONET, 2007; PISTRÁK, 2000; NOSSELA, 2007; CORREA, 2008; CASTRO, 2005; SILVA, 2005; LECCARDI, 2005; ARROYO, 2004; THIN, 2006) que muito me ajudaram na leitura e na análise dos dados.

Lembrando aqui a professora Ana⁴, vê-se que a luta pelas análises revelou a “rebeldia dos dados”. Sabendo que nada é o que parece, a menos que você queira que simplesmente o seja, a pesquisa me ensinou quase tudo que agora sei... E tudo ia sendo costurado com uma frenética revisão bibliográfica. Por horas me sentia uma sonhadora embrulhada numa colcha de retalhos. Lycinia dizia: *é assim mesmo, vou te mandar um texto do Geertz para você digerir as angústias.*

A experiência mais reveladora está sendo mesmo a releitura da proposta de formação. Se esta pesquisa não trazer elementos para uma intervenção de impacto direto na redução da evasão e transferência de alunos da escola, ela traz um outro olhar sobre a formação integral oferecida pela escola, tendo em vista a trama e a dinâmica do universo dos educandos como maiores parâmetros para desconstrução, construção e reconstrução do Plano de Formação e Proposta Pedagógica analisados.

Tenho feito a releitura da proposta de formação, com os propósitos acima mencionados, mantendo a constância do sempre novo olhar para a particular realidade de cada lugar e de cada EFA, e a possibilidade de uma Proposta Pedagógica com “seu núcleo de singularidade”⁵. O conteúdo aqui expresso é o que denomino socialização do resultado de todo o processo de escrita, tão solidário e angustiando.

Sintetizando a proposta metodológica do projeto de pesquisa e experimentação pedagógica – PPEP, temos a **ação** de pesquisar que gera uma construção; a **reflexão** sobre a proposta pedagógica da escola que viabiliza a desconstrução da mesma, e novamente a **ação** de reconstrução dessa proposta a partir de um novo olhar. Assim vai se dando a materialização da pesquisa e das etapas da experimentação. Uma experimentação que vai além da satisfação dos objetivos pessoais, porque a pesquisa que a viabilizou não se encerra em si mesma, mas é um fio condutor que liga diferentes sujeitos e significados em diferentes espaços e tempos, com proposições de transformação social que justificam a proposta alternativa de educação dos CEFFAs.

⁴ Ana Galvão – professora de introdução à metodologia científica do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo – UFMG/MG.

⁵ Trata-se de um termo utilizado pela professora Maria do Socorro Silva no texto que compõe um capítulo da sua tese de doutoramento – **Propostas Pedagógicas do Movimento do Movimento da Educação do Campo**. “O “núcleo de singularidade” de uma Proposta Pedagógica é um conjunto de elementos – fatos, pessoas, idéias, significados, relações, espaços, tempos, instrumentos – que ao se combinarem em um dado tempo e espaço, produzem certas configurações que tornam esta mesma prática distinta de outras, inclusive daquelas com as quais compartilha um mesmo ambiente ou campo de manifestação (lugar), um mesmo momento de expressão (tempo) e temática (FALKEMBACH, 1995)”.

Colocar o tema da evasão e as inferências dos sujeitos envolvidos na pesquisa nas rodas de discussões sobre a alternância, ou seja, trazer o tema da evasão para as discussões dentro das EFAs e os momentos de construção teórico-práticos é evidenciar as coerências e descompassos entre as propostas escritas e as práticas objetivadas.

Tal exercício poderá provocar questionamentos sobre o projeto educativo das EFAs enquanto método unificador de uma identidade das escolas famílias, e aprofundar o debate sobre a complexidade e a diversidade cultural presentes nos Centros de Formação em Alternância, desde que se compreenda que:

A rede CEFFAs no Brasil possui um projeto educativo que imprime uma identidade às escolas que a compõem, todavia, o contexto no qual se insere cada instituição, bem como a prática social de cada comunidade constrói núcleos de singularidades – a cara de cada escola. (SILVA, 2005, p. 04)

CAPÍTULO I

A ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA SANTA ANGELA - EFASA

1.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O município de Pedro II dispõe de dezesseis escolas de nível médio, sendo quinze públicas, da rede estadual e municipal, e uma cooperativa particular. As escolas existem para atender a demanda de todo o município – zona rural e urbana. Nelas atua 190 docentes, com formação superior, o que equivale a 9,46 alunos por professor e por escola. Este índice pode ser considerado um bom indicador de qualidade educacional. Porém, considerando a relação entre o número de jovens existentes no município, na faixa etária de 15 a 19 anos - 4.530 pessoas - e o número de matrículas efetuadas em 2009 nas escolas de ensino médio, 1.798, vemos que apenas 39,69% dos jovens estão em sala de aula (IBGE, 2010).

Não identificamos registro de exército de reserva de jovens por vagas em escolas de ensino médio, o que parece é que a demanda pode ser atendida. O problema revelado pelos dados está no número de alunos fora da escola, visto que as modalidades: médio - regular, médio-técnico, técnico-integrado e pós-médio oferecem um leque considerável de cursos. Na EFASA, por exemplo, existe o curso técnico integrado em agropecuária e dois cursos técnicos

pós-médio: um em hospedagem e lazer, com ênfase no turismo rural, e outro em agroindústria⁶.

De acordo com as informações em conversas com os gestores das escolas públicas estaduais de nível médio técnico em Pedro II, viu-se que as mesmas possuem boa infraestrutura e equipe de professores. Todas estão localizadas na área urbana. As informações colhidas apontaram que um ponto fraco ainda são os laboratórios de ciências físicas, biológicas, de informática e de processamento de alimentos, os quais são pouco equipados ou inexistentes. O quadro docente é habilitado e selecionado mediante concurso público, porém, com forte presença de professores substitutos seletistas, dentro de um sistema oficial que gera grande rotatividade de professores, dificulta a manutenção de um quadro docente e a continuidade de um Plano de Formação continuado para os educadores da escola.

A EFASA é ligada à Rede CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância, é associada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), está situada na área urbana de Pedro II – PI e se destina aos jovens, filhos de agricultores, residentes na zona rural do município e cidades próximas. São ao todo 74 comunidades, entre elas 08 assentamentos, espalhados por 08 municípios. A EFASA é registrada como escola pública filantrópica de gestão compartilhada, e funciona de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância. Está conveniado com a Rede Estadual de Educação desde 2010, oferecendo Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio, e mais dois cursos técnicos pós-médio, um em Agroindústria e outro em hospedagem e Lazer com foco no turismo rural⁷.

O colégio foi idealizado em 2002 por freiras da Congregação Ursulina e representantes da comunidade que fundaram e associaram a escola à Fundação Santa Ângela - FSA, mantenedora da Escola Família Agrícola Santa Ângela. Em 2003, a escola estava em pleno funcionamento, mas só foi registrada no CEE – PI em 2006, mesmo ano em que foi criada a Associação da Escola Família Agrícola Santa Ângela – A EFASA – com registro oficial em 2010. No entanto, conforme explica um dos membros da direção da associação e pai de aluno da escola, “a escola nunca conseguiu manter-se exclusivamente com recursos próprios, talvez em virtude da pobreza da região e das famílias associadas”⁸. Atualmente a instituição está com financiamento, e se mantém com recursos da mantenedora, através de projetos, das

⁶ Estes dados foram extraídos da proposta pedagógica da EFASA (2010)

⁷ Informação obtida na leitura do Regimento Escolar EFASA, 2010.

⁸ Informação verbal.

doações, do convênio de estadualização da matrícula dos alunos e da contribuição mensal das famílias dos alunos. Em janeiro do ano passado, a Secretaria de Estado da Educação assumiu o quadro de funcionários da escola, via Governo do Estado do Piauí, o que possibilitou a redução dos custos da entidade com pagamento de pessoal.

A EFASA é uma escola de educação no campo, com sede localizada em área urbana do município. Funciona em regime de internato, e abriga, alternadamente, três turmas de estudantes, totalizando 171 jovens matriculados. Desse total, 99% estão compreendidos na faixa etária de 15 a 29. Destes, 123 cursam Ensino Médio Técnico Integrado e 48 cursam pós-médio. Vivenciando a pedagogia da alternância, os alunos passam uma quinzena na escola em tempo integral – é o tempo escola (TE), e passam a outra quinzena no meio sócio-profissional (comunidade) – tempo sócio-profissional (TSE), experimentando as técnicas aprendidas na escola, respondendo os planos de estudo (PE), uma espécie de roteiro de pesquisas. Existem instrumentos pedagógicos, específicos da alternância, que fazem a ligação entre os meios escolar e sócio-profissional.

Nas propriedades da Fundação Santa Ângela, mantenedora da escola, os alunos aprendem técnicas de criação de animais como caprinos, suínos e aves, e plantam hortaliças, culturas tradicionais como feijão, milho e mandioca, e culturas irrigadas como bananas, laranja e melancia para consumo próprio e para a comercialização de auto-sustentação.

O projeto de implantação da EFASA em Pedro II seguiu os passos da origem das EFAs no Piauí. Foram iniciativas de Fundações ligadas à Igreja Católica e não de Associações Familiares, e talvez nisto se origine a dificuldade de ainda hoje envolver as famílias na elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola.

Um dos pilares das EFAs, a Associação, foi sempre uma nuance muito específica no nosso contexto particular e no Piauí em geral. Faltaram maior participação e responsabilização das famílias pela implementação e registro legal da EFASA. O próprio formato da alternância de quinze por quinze, por exemplo, foi seguido como tendência, sem diagnóstico para justificativa, pois não consta na proposta pedagógica. Na ausência de estudo para justificar melhor as afirmativas, tomo um depoimento de uma mãe de aluna da turma do primeiro ano/2011 durante encontro de famílias, como parte desta reflexão:

Deixo minha filha aqui e fico sossegada porque confio na escola e nas irmãs, se pudesse dava uma contribuição maior em dinheiro. Tudo que fizerem assino em baixo, sei que é para o bem deles, só não venho mais aqui porque a

gente mora longe e o transporte é difícil, mas sempre que me convidam eu venho. (D. Maria)

A primeira vista, a família não se sente gestora e sim convidada ou consumidora dos serviços da escola. Na prática, a proposta pedagógica perde a eficácia da ação educativa da EFASA, e o Plano de Formação (descrito a seguir) que deveria ser desenvolvido coletivamente com os monitores e demais atores envolvidos no processo educativo como: alunos, famílias, dirigentes das associações, diretores, etc., bem como o programa de assessoramento e acompanhamento pedagógicos às equipes de monitores e das famílias ficam comprometidos.

1.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Fundação Santa Ângela se propõe a manter o Curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola Santa Ângela – Pedro II - PI, para jovens agricultores que buscam um crescimento humano e social, uma preparação científica e uma aprendizagem técnica em agropecuária.

O modelo educativo previsto na proposta pedagógica da escola teve como base teórica metodológica a alternância educativa, o internato e a participação dos pais, seja na educação dos filhos, seja na administração e gerência da escola. A alternância tem funcionado desde o início no formato quinze por quinze sem nenhuma reclamação formal por parte dos sujeitos envolvidos. A equipe de educadores se ressenete da ausência de infraestrutura e pessoal suficiente para efetivar adequadamente as ações previstas na proposta pedagógica, principalmente as visitas familiares, visitas de estudo, de integração e visitas técnicas. Estando a equipe de educadores com toda carga horária prevista no regime de trabalho em sala de sala, fica difícil fazer o acompanhamento no meio sócio-profissional, pois o aluno fica em alternância, mas o professor não. Talvez, a introdução de um professor visitante pudesse suprir em parte a carência de visita, levando em consideração a manutenção de uma equipe maior de profissionais. Quando a proposta pedagógica foi pensada, previa-se a manutenção através de projetos, convênios, doações e parcerias. Todavia tais articulações através de projetos têm períodos delimitados de vigência que geram insegurança quanto à continuidade dos projetos e ações. A importância das visitas está, principalmente, no contato com a família.

Outra situação frequente hoje, que fugiu da capacidade de atendimento da proposta, refere-se a área de abrangência, pois com alunos de comunidades tão distantes fica bastante dispendioso visitar todos. A EFASA não só está aberta a receber alunos, como faz campanha de matrícula em outros municípios vizinhos, e hoje tem estabelecido parcerias com sindicatos de trabalhadores para realizar esse trabalho de divulgação.

A escola encontra dificuldades de ordem financeira, pedagógica, infraestrutural e de logística para colocar em prática tudo a que se propõe em seu projeto político pedagógico, emergindo daí, problemas como falta de transporte e de pessoal, segurança alimentar dos alunos, aquisição de material e equipamentos, manutenção e reforma da estrutura, entre outros. Busca-se atender prontamente os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas a realidade, todavia, é sempre mais imprevisível. A falta de financiamento gera insegurança e atropelos. A presença da instituição católica – Congregação das Ursulinas – e a formação humana oferecida na escola baseada nos preceitos católicos é um aspecto que requer análise mais aprofundada no que se refere à educação e à diversidade cultural dos sujeitos envolvidos.

Nas palavras da professora Maria do Socorro Silva (2005), as propostas pedagógicas:

Consistem em conjunto de documentos que abordam as idéias coletivas dos lugares institucionais a respeito da concepção de ser humano, sociedade, educação, currículo, aprendizagem, etc., que de forma consentânea (adequada) são definidas pelos sujeitos sociais envolvidos nas suas práticas educativas. Essas propostas são embasadas numa teoria pedagógica e subsidiam a formulação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas a partir de um projeto histórico⁹ que referencia a concepção de Educação, de ser humano e de organização do trabalho pedagógico (p. 1)

‘Ideias coletivas dos lugares institucionais’ considerando a dinâmica dos lugares de origem dos jovens. Dinâmica esta que deve ser incorporada e assimilada pela escola, o que dará vida aos seus currículos, de maneira que essa chave se transforme numa prática pedagógica interna e externa da escola. É preciso que a escola converse com o seu lugar. Contextualize a prática e se permita mudar para atender as necessidades. As mudanças mais estruturantes pelas quais a escola tem passado são amadurecidas no âmbito da fundação mantenedora e direção escolar. É inegável que a fundação mantenedora conhece a realidade na qual está inserida a escola, mas isso não invalida a contribuição dos educadores, ainda que

⁹ “Projeto histórico, segundo Luiz Carlos de Freitas (1987) enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, mais é mais que. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos geram projetos históricos diversos (p. 123)”

a equipe de educadores não seja a mesma quando da fundação da escola. O cerne da proposta pedagógica da EFASA é a formação integral do jovem rural para contribuir com a transformação do meio, mas há pouca participação dos pais na educação dos filhos, administração e gerência escolar. A distância maior entre o que está escrito e a prática talvez seja essa. Um projeto político pedagógico transformador precisa ser também inclusivo.

Gimonet (2007, p. 13), francês, referência da pedagogia da alternância em todo o mundo, nos chama atenção para a necessidade de adaptações das propostas pedagógicas dos CEFFAs, resguardando os princípios, a fim de responder às características e necessidades locais, e facilitar a gestão de cada um e do conjunto.

A diversidade torna-se a regra hoje. Aqui, (na França) as MFR¹⁰ tem antiguidade com os riscos de enfraquecimento da dinâmica criativa e/ou animadora, bem como de deslocamento imperceptível do movimento para uma instituição e sua rigidez. Aí, precisa submeter-se às exigências administrativas que levam aos desvios da pedagogia e dos funcionamentos institucionais. Alhures, para atender novas necessidades (outros públicos, outros setores profissionais a serem investidos...) é preciso proceder a severas adaptações... Tanto é que, se não se precaver, pode decorrer disto uma tendência, seja em prosseguir tranquilamente o caminho ao repetir a experiência passada, seja em tornar os funcionamentos ou os comportamentos por demais rígidos, seja ainda em modelar-se e nivelar-se no contexto do momento para continuar viver nele. (GIMONET, 2007, p.14)

Atualmente, o público a quem se destina prioritariamente a EFASA são de jovens filhos de agricultores que vivem e trabalham no campo com suas famílias. Normalmente de classes baixa e média baixa, filhos de pequenos proprietários, arrendatários ou parceiros, moradores de comunidades rurais ou de assentamentos, conforme dados das fichas dos cento e setenta e um jovens matriculados na EFASA em 2010.

O campo de trabalho e de produção da vida das famílias dos alunos é composto por várias atividades de subsistência, específicas da agricultura familiar: criação de pequenos animais, apicultura, algumas iniciativas da agroindústria, como produção de cajuína e doces, alambiques, farinhadas e moagens, nas quais muitas vezes a mão de obra utilizada não é assalariada, passam por uma relação de solidariedade ou troca de serviços como forma de pagamento. É muito comum também os agricultores desenvolverem outras atividades, na forma de pequenos “bicos”, no período da entre safra, visto que a atividade agrícola é sazonal e a irrigação pouco expressiva.

¹⁰ MFR – *Maisons Familiales Rurales*.

De acordo com instrumentos administrativos da escola (ficha matrícula/2010¹¹, 2011) vemos que 90% dos pais dos alunos pertencem à classe baixa e os outros 10% à classe média baixa. Quanto ao nível instrucional, identificamos que apenas 5,68% deles têm formação superior. Os pais que têm formação superior e moram no campo não desempenham atividades agropecuárias, a maioria é mulher, e são professoras da rede pública municipal. Outros 11,36% têm ensino médio completo; 2,27% são professoras do campo, estas têm nível médio (antigo pedagógico); 19,31% têm apenas o ensino fundamental; 20,4% não completaram o 5º ano do ensino fundamental; 7,95% são alfabetizados; 12,5% são analfabetos funcionais e 6,81% são analfabetos. A faixa etária dos pais e mães de alunos da EFASA está compreendida entre 32 e 60 anos de idade ou mais.

O perfil sócio político dos Jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária da região de Pedro II, matriculados na EFASA, pode-se distinguir 60% homens e 40% mulheres. Destes, 89,2% moram no campo e 10,8% na cidade. Na auto-declaração de cor/raça 70,8% declaram-se pardos, 19,2% brancos e 10% negros. 85% têm idade variável entre 14 e 20 anos, 14,2% entre 21 e 29 anos e 0,8% acima de 29 anos. 91,2% sempre estudaram em escolas públicas, 89,2% são católicos e 93,3% trabalham na agricultura. 30% participam de grupos de jovens e 24,2% dizem participar de associações rurais de assentamentos ou de produtores.

A EFASA é desafiada a fazer uma seleção de alunos para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, a fim de manter o perfil da clientela a quem se destina. A seleção acontece porque a demanda é sempre maior do que a capacidade de suporte da escola. O fato de uma EFA oferecer uma organização que garante e assegura aulas regularmente, cumprimento do calendário escolar e segurança no internato são elementos que conferem créditos suficientes à EFASA para ganhar a confiança dos pais. Soma-se a isto a preocupação e premissa da Escola com o devir da formação humana dos alunos. Para tanto propõe um ensino integrado e contextualizado com as condições naturais e potencialidades econômicas da região, através do qual acredita poder contribuir efetivamente com a formação da juventude rural e uma possível atuação profissional no meio sócio-profissional. Provocar intervenções diretas no processo social do meio no qual os jovens rurais alunos da EFASA estão inseridos é um desafio, que vai ao encontro dos anseios e objetivos da escola. Acompanhar a trajetória dos egressos é um princípio para as EFAs. Visto que muitos voltam para seus municípios de origem ou viajam para cidades maiores, revelando uma evasão pós-

¹¹ Ficha de matrícula da EFASA - 2010

curso técnico em agropecuária, pós- formação integral. O mecanismo que a escola dispõe de acompanhamento dos egressos é a comunicação com amigos e familiares dos jovens para atualizar informações e dados dos mesmos. Mesmo ainda não dispondo de instrumentos mais elaborados, a escola faz questão de saber onde estão seus ex-estudantes e o que fazem profissionalmente.

Embasada na fundamentação teórica de uma Escola Família Agrícola, a EFASA tem como um dos pilares básicos de sustentação, o que Pedro Puig Galvó (1999) deixa bem claro neste texto:

O desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores. Não é possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias, separar suas comunidades de seu meio. O contrário suporia que a formação seja um elemento a mais de exclusão, expulsão perante aqueles que foram capacitados para serem atores privilegiados do desenvolvimento. (GALVÓ, 1999, p. 16)

Na Proposta Pedagógica da EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela está escrito que as atividades pedagógicas estão divididas em:

- a) **Atividades de Sala de aula.**
- b) **Atividades práticas.**
- c) **Serões.**
- d) **Atividades esportivas.**
- e) **Atividades culturais.**
- f) **Atividades escolares.**
- g) **Atividades éticas – reflexivas.**

As EFAs necessitam de profissionais preparados e atualizados para o trabalho em equipe e acompanhamento dos alunos em todas as suas etapas de formação, são os monitores. A formação inicial dos monitores da EFASA fica sob responsabilidade da AEFAPI – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, porém menos de cinquenta por cento da equipe têm a formação inicial de monitores. Quatro dos professores com formação inicial de monitores na Pedagogia da Alternância não estão mais trabalhando na escola. Outra questão muito frequente é a grande rotatividade de professores, a qual ocasiona certa descontinuidade, dos trabalhos e da reflexão em equipe sobre os mesmos.

A releitura da proposta revelou foco acentuado na expressão “formação empreendedora dos alunos”, poucas ressalvas ao associativismo e nenhuma referência à elaboração de PPJ’s coletivos numa mesma comunidade, como forma de minimizar experiências individuais com

possíveis aspectos competitivos e redução de custos na execução dos projetos. A lógica da juventude hoje é a lógica do consumo, focar na produção é focar no lado errado. As observações nos levaram a questionamentos sobre os riscos de contradição na prática pedagógica em relação aos princípios da alternância, dos pilares de sustentação dos CEFFAs e da postura política da escola com a educação transformadora. Concordo que essa é uma problemática para a discussão da participação da família na escola e a consequente eficácia da Proposta Pedagógica da EFASA. Existe necessidade de projetos de pesquisas elaborados nessa direção que fundamentem melhor a proposição.

Nas palavras da professora Socorro um amparo e uma fundamentação para reflexão:

A pluralidade das práticas educativas que compõem o Movimento da Educação do Campo se expressa também na diversidade de teorias pedagógicas, que se cruzam e entrecruzam em diferentes dimensões nas suas propostas pedagógicas (...). A perspectiva dialogal e de releitura dessas contribuições é assumida pelas práticas educativas como uma postura política e pedagógica de que as mesmas precisam ser refeitas a partir das lutas e organizações do campo, da realidade na qual a escola se materializam, estabelecendo uma interação permanente entre teoria pedagógica, expressa nas propostas pedagógicas e a prática pedagógica de cada escola. Como fala Miguel Arroyo vão ‘reinventando a teoria educacional’, e construindo pedagogias: a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia do Movimento, a Educação para a Convivência como Semiárido, a Proposta de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. (SILVA, 2005, p.3)

De maneira geral, o Projeto Pedagógico da EFASA adota a interdisciplinaridade como uma recomendação nas diversas etapas do ensino. Entretanto, não há um maior aprofundamento com desdobramentos em práticas e atividades para o desenvolvimento dessa postura epistemológica. Os professores das áreas técnicas falam que gostam de aulas práticas envolvendo mais de uma disciplina. As aulas práticas acontecem nas fazendas/laboratórios da fundação mantenedora da escola, mas são realizadas poucas atividades de retorno nas comunidades dos alunos, em virtude da falta de tempo, visto que o professor não fica em alternância. Nas disciplinas reflexivas de formação humana, durante os serões, os alunos elogiam muito, porém os professores se mostram resistentes à interdisciplinaridade. Percebe-se que isso ocorre devido às aulas terem cinquenta minutos de duração.

1.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

“Nosso método é uma forma de pensamento, uma maneira de encarar a realidade, de abordar a ciência do que se vive, de estimar aquele que aprende de forma diferente enquanto aluno e, ao mesmo tempo, de

considerar o meio profissional, técnico, humano como suporte dos programas de formação”.

(André Duffaure)

A Pedagogia da Alternância é um método de formação alternativo contextualizado dentro de um projeto político pedagógico transformador. Como diz Gimonet (2007):

Da idéia genial do início até a sua construção, a caminhada foi lenta e arriscada, porque de um lado, precisava inventar uma pedagogia que não existia e, de outro lado, ao se colocar como método fugindo do existente, seus iniciadores tiveram que enfrentar numerosos obstáculos e, muitas vezes, lutar contra tudo. (p.16)

No dia-a-dia é que aprendemos a medir a distância entre a ideia ou teoria e a prática da alternância. A pedagogia da alternância enquanto projeto alternativo adotado pelas Efas encontra dificuldades para ser inserida no sistema oficial das instituições educacionais brasileiras, pois se não é oficial, ordinário, da lei. É extra-oficial, é extra-ordinário, é alternativo. Isso exige da instituição um reinventar-se todo dia, reconstruir-se sempre. Considerando que a evasão se dá pelo panorama geral do local e pelo panorama da EFASA, visto que a evasão das famílias pode vir acompanhada da evasão de alunos e que também existe evasão de monitores e das instituições de suporte. As Efas são lugares que lidam com as dinâmicas sociais do campo, e permitir-se desestruturar para se fortalecer na reconstrução é uma premissa, desde que esteja:

Centralizado dentro do contexto histórico, senão fica geral demais e desfocado. O contexto em si é importante porque é onde o sujeito se realiza ou não. Todos os sujeitos vivem em um contexto histórico (vemos que a pedagogia do oprimido continua atualizada). Sujeitos são coletivos e não indivíduos. Nosso contexto é para emancipar os povos do campo, homens e mulheres marcados pela dramaticidade dos contextos, lembrando aqui a grande Pedagogia da libertação de Pulo Freire. (ARROYO, 2011)¹².

A Pedagogia da Alternância necessita, pois, de um *locus*, um aparato, um canteiro preparado para que possa se reproduzir. Para sua implementação se faz necessário organizar atividades técnicas e instrumentos específicos, que são os seus dispositivos pedagógicos.

No seio das Maisons Familiaes Rurales na França ou dos CEFFAs no Brasil, elaborou-se uma metodologia, progressiva no tempo e ajustada em função dos contextos, da evolução das formações, dos públicos recrutados, até mesmo das exigências administrativas. Todavia, importa que os processos, a organização geral dos percursos, os instrumentos permaneçam coerentes com o projeto educativo e os princípios gerais do movimento. (GIMONET, 2007, p.19).

A leitura que a pedagogia da alternância encontra no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80 representa bem o momento histórico que o país vivia, ao mesmo tempo vê-se que é um modelo pedagógico que se aplica no espaço e no tempo, com capacidade para conversar com

¹² - Anotações pessoais durante Seminário de Educação Contextualizada – FAE - PAEC -21/09/2011

as diversidades. Essa chave de compreensão é a lógica da continuidade dos CEFFAs, materializada no diálogo, o qual deve existir tanto externa quanto internamente nas instituições e com os instituintes. Gimonet (2007) citando Alain Bentolila usa o seguinte pensamento: “*Conseguir algo com êxito não se faz por decreto. É algo que se espera, se constrói*”. (p. 19)

A história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma **idéia**, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico(...) A história de uma idéia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele.(NOSELLA, 2007, p.18)

Como diz Miguel Arroyo (2005), a pedagogia da alternância brota do desejo de não cortar raízes. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando e também envolver vários atores e sujeitos que devem ser valorizados no processo de educação do campo enquanto tais e com toda a riqueza de experiências e sabedorias acumuladas.

Pensar escolas atuando em regime de alternância ou pedagogia da alternância em dois momentos distintos e complementares, onde vários sujeitos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem envolve de forma imprescindível:

- O tempo escola, no qual os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, autoorganizam-se para agilizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo, participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;
- O tempo comunidade, momento no qual os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro destas experiências, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos.

A expansão das EFAs pelo mundo seguiu os mesmos princípios de sua origem, resguardando as particularidades locais e a caminhada. Vem se dando como movimento dos homens, mulheres e jovens do campo por centros de educação, e formação familiar por alternância como veremos agora.

1.3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CEFFAs:

a) OS CEFFAs NO MUNDO

O surgimento dos Centros familiares de Formação por Alternância – CEFFAs - não é algo que aconteceu por decreto, nem por acaso, muito menos ainda fruto de uma cabeça privilegiada que, em um momento inspirado, decidiu ajudar as pessoas, sem contar com elas, ou seja, um mero provedor, com a ideia fixa de ‘fazer para’ ao invés de fazer com. É evidente que muitos fatores precedentes contribuíram para o seu nascimento. No interior da França, no ano de 1935, a Juventude Agrícola Católica, por exemplo, já desenvolvia um trabalho de organização no campo e, certamente, foi uma precursora importante. Porém, muitos outros fatores foram decisivos, como, a fuga crescente das famílias do campo para a cidade, o abandono das terras produtivas, a baixa renda das famílias camponesas, a falta de tecnologias apropriadas e capazes de aumentar a produtividade no campo. (ESTEVAM, 2003)

A inadequação da escola da época aos agricultores e aos seus filhos foi outro fator bem mais carregado de subjetividade, fator este preponderante para o surgimento das CEFFAs. Visto que o projeto educativo prevalecente nas escolas públicas não proporcionava a retomada da vida no campo, pois não formava agricultores qualificados para um trabalho mais eficiente, não evidenciava seus valores culturais da vida no campo, ao contrário, desconhecia-os, desprezava-os. Também não promovia a organização social e, dessa forma, contribuía para acelerar o êxodo rural, que tinha como consequências, dentre muitas outras, o aumento do desemprego na cidade.

Uma situação que, diga-se de passagem, se repete e se perpetua em vários lugares do mundo em tempo mais ou menos remoto. Na realidade, esta situação circular resulta de um modelo econômico competitivo centrado no urbano e na industrialização que desconsidera as experiências solidárias e familiares de pequenos produtores rurais tão essenciais para o desenvolvimento local. (ESTEVAM, 2003)

Ao longo dos mais de 45 anos, podemos afirmar que um CEFFA se retroalimenta de vivências e superações e, em assim sendo, se fortalece no processo dialético e contínuo de desconstrução e reconstrução de realidades porque foi assim desde o início, e é dessa forma que tem conseguido se estabelecer. A partir da iniciativa de três agricultores e de um sacerdote camponês que, juntos em mobilização, ‘fazendo com’ a comunidade, decidiram criar uma escola que não reproduzisse o modelo convencional urbano, e que de forma decisiva privilegiasse a criação de condições de vida com qualidade e no campo. Nasceu a primeira Casa Familiar Rural - CFR. Foi essa a denominação que recebeu, para que ficasse

bem evidenciado que se tratava de um projeto das famílias de agricultores, adquirido e gerenciado por eles, e com resultados voltados para eles. Uma escola no campo para o campo, com resultados pertinentes ao campo, no que diz respeito aos aspectos educativos, produtivos, ambientais, e com mais qualidade de vida para as pessoas. De uma experiência local, esse projeto difundiu-se para outros países e outros continentes, o que comprova a sua pertinência. Atualmente está funcionando em mais de 45 países, nos cinco continentes, recebendo denominações variadas, mas preservando seus princípios e valores.

É importante reiterar que desde o início, o CEFFA definiu, de forma clara, quatro princípios que marcaram bem o seu projeto: 1) a associação gestora baseada na responsabilidade dos pais agricultores; 2) uma estratégia pedagógica adequada à formação de jovens e adultos do campo, com base na sua realidade local e na prática vivenciada pela família e pela comunidade; 3) a formação integral das pessoas, valorizando seu meio, sua cultura, reconhecendo-os num processo formativo e ao mesmo tempo capazes de colaborar para a sua promoção e a promoção dos outros; 4) a promoção do desenvolvimento local a partir de novas práticas que imprimissem dinamismo no campo, tanto no que diz respeito ao resgate da economia local, baseada no uso da terra e da mão de obra familiar, quanto nas relações sociais.

Após a segunda guerra mundial, os protagonistas desse movimento tomaram a iniciativa de expandir os CEFFAs para outros países, sobretudo para aqueles mais pobres, localizados na África e na América Latina. Ao mesmo tempo em que organizaram o projeto pedagógico baseado nas prerrogativas legais da educação oficial, buscaram uma didática e uma metodologia inovadoras proporcionadas pela Pedagogia da Alternância, tiveram também a preocupação de organizar a associação de agricultores responsáveis pelos aspectos econômicos, jurídicos e de mobilização das famílias e das instituições parceiras. (ESTEVAM, 2003)

b) - OS CEFFAs NO BRASIL

No Brasil, esta experiência foi implantada a partir de duas iniciativas e em duas regiões distintas do país, a princípio. Em 1968, teve início o primeiro projeto implantado no município de Anchieta, estado do Espírito Santo, protagonizado por um padre jesuíta de origem italiana, aproveitando a experiência já existente em seu país de origem. A partir daí,

deu-se a expansão por outros estados do sudeste, do centro oeste, do nordeste e do norte, recebendo a denominação de Escola Família Agrícola – EFA.

Logo depois, uma entidade denominada Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESSOAR, vinculada a um padre de origem belga com atuação no oeste do Paraná, articulou com a organização dos CEFFAs da França e implantou esse projeto no estado do Paraná, com a denominação de Casa Familiar Rural – CFR, a qual continuou em processo de expansão para os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Amazonas e Maranhão.

As duas iniciativas são similares, norteadas pelos mesmos princípios, valores e estratégias, porém protagonizadas por atores diferentes em diferentes regiões do país, umas em parcerias com instituições governamentais nos seus estados, outras por organizações não governamentais. As motivações para implantação dos CEFFAs, sem sombra de dúvida, foram as preocupações com a situação de pobreza em que se encontravam muitas famílias camponesas do Espírito Santo e do Paraná, assim como dos demais estados quando da expansão do movimento. Situações agravadas pela crise na economia ou por setores da economia, como a que ocorreu com o segmento do café no Espírito Santo e pela expansão da indústria de celulose, nas quais os pequenos agricultores não conseguiam vislumbrar outra saída, que não fosse a venda de suas terras e migrar para as cidades. Foi nesse contexto bastante complexo, agravado certamente também por outros fatores, que se tomou a iniciativa de fazer algo que pudesse se tornar um instrumento de reflexão, de negociação e de ações concretas, no sentido de reverter o quadro de extrema dificuldade das famílias do campo.

A história tem mostrado, de acordo com alguns teóricos, que os cenários de crise econômica são períodos em que o sistema passa por ajustes, alguns deles bastantes significativos, a ponto de configurarem transformações, inclusive de natureza estrutural. Podem suscitar superações, e elas são perfeitas para despertar movimentos de reações contrárias, como atitudes inovadoras e revolucionárias, no intuito de buscar soluções novas para as novas questões postas. O que possivelmente seria considerado exagero fora da crise. Ou algo que poderia ser explicado com o movimento dos contrários da dialética hegeliana.

Ora, crises são elementos constitutivos da evolução do sistema capitalista que acirram polarizações de interesses conflitantes entre os atores econômicos e agravam contradições, as mais diversas, intrínsecas à sua lógica de funcionamento social. As crises são frequentes. Na verdade são mais frequentes do que exceção. Há, por isso mesmo quem diga que o surpreendente é como, apesar disso, o sistema funciona, se expandindo ciclicamente. Nos períodos em que elas se apresentam mais profundas,

duradouras e complexas não é incomum ocorrer/incorrer à busca de alternativas de toda natureza que permita ao menos a re-inserção econômica de parte daqueles marginalizados ou mesmo excluídos (...) pela dinâmica capitalista anterior. José Ricardo Tauile e Huberlan Rodrigues IN: Pedagogia da Alternância – formação em alternância e desenvolvimento sustentável. UNEFAB. 2002.

Dentre as buscas de alternativas para se reverter a situação de pobreza em que se encontravam muitas famílias camponesas, a criação do CEFFA - com a plenitude da Pedagogia da Alternância - foi um projeto que deu certo, tanto que experimentou uma expansão significativa para os demais estados brasileiros que viviam as mesmas situações quando da sua implantação no Espírito Santo. Em resumo, o campo como espaço em que predominava a pobreza, de economia frágil, baixa produtividade das culturas agrícolas e animais, habitado por pessoas desmotivadas e com baixo nível de organização social passou a experimentar, pela via da educação, uma possibilidade de se constituir em espaço de afirmação, através de uma pedagogia centrada na realidade e pela identidade dos que vivem no campo.

1.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EFASA

A EFASA faz alternância quinzenal em tempo integral. Optou por adotar todos os dispositivos pedagógicos recomendados, dispõe de uma equipe de profissionais sensíveis à proposta, porém apenas 50% dos educadores tem exclusividade com a instituição, ainda que temporária, visto que a cada ano é preciso renovar o contrato de professores seletistas com a Secretaria Estadual de Educação. Esses 50% desempenham com mais afinco a função de monitores¹³. Na prática, a equipe de monitores é sobrecarregada com uma carga excessiva de responsabilidades; sendo os mesmos responsáveis pela motivação das famílias, dos jovens e da AEFASA – Associação da Escola Família Agrícola Santa Ângela, sem contar os aspectos pedagógicos que também são responsabilidades deles. A remuneração dos monitores é igual a dos professores das escolas públicas regulares¹⁴. A busca de parcerias para manutenção da casa/internato, a qual em várias outras EFAs também é função de monitor, aqui é assumida pela Fundação Mantenedora. Observa-se que nas EFAs que têm as mantenedoras à frente dos trabalhos, como é o caso do Piauí, essa é uma característica que se repete para as grandes

¹³ Monitor é o profissional que faz a tutoria – acompanhamento personalizado do aluno, assessorando-o e orientando-o quando for solicitado e na aplicação dos instrumentos pedagógicos.

¹⁴ Salário de monitores com formação superior e especialização em dezembro de 2011 era de 1.600,00 r\$ para 40h semanais.

parcerias, as financeiras, por exemplo. É uma medida à parte dos princípios da alternância que envolve principalmente famílias e monitores para o desempenho dessa função.

Com uma equipe pequena de profissionais para atender todas as demandas da EFASA, e lembrando ainda que quem fica em alternância é o aluno e não o educador, nos deparamos com outra situação embaraçosa que compromete a eficiência da aplicação de todos os instrumentos pedagógicos da alternância. Algumas conquistas já se efetivaram em relação a parceria com o Estado, porém existe uma incompreensão da parte da equipe técnica da secretaria de educação com relação a aceitar todas as atividades que o monitor desenvolve, contabilizadas como hora/aula, registradas em diários e cadernos de acompanhamento e conseqüentemente devidamente remuneradas. A questão é que o convênio com o Estado não vem acompanhado de instrumentais de acompanhamento específicos para a EFASA. A escola tem sido submetida aos mesmos instrumentais, inclusive de avaliação das escolas regulares, até porque como diz Estevam (2003, p.122) “muitos técnicos da educação não dispõem do mínimo conhecimento dos CEFFAs, e todo o projeto e o trabalho de capacitação e aperfeiçoamento são desconsiderados”. O que vemos são escolas alternativas, ‘não oficiais’, mesmo com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância em 2006, tentando conviver com o sistema.

Para superar esta dificuldade é necessário desvencilhar-se da forte dependência do poder público local e buscar outras formas de financiamento para o projeto, gerando maior autonomia (...). A legalização da proposta em sua íntegra talvez seja a saída, garantindo recursos orçamentais de outras fontes: estaduais e federais. Somente a garantia constatada em lei, não é suficiente, o que garante é o debate, a clareza de todos os implicados no projeto, o compromisso dos envolvidos com a proposta, por tanto fazer constar em lei é uma medida necessária mais não é suficiente. (ESTEVAM, 2003, p.122).

Em síntese os instrumentos pedagógicos adotados pela EFASA são:

- 1 - Caderno de acompanhamento
- 2 - Caderno da realidade
- 3 - Planos de Estudo
- 4 - Colocação em Comum
- 5 - Intervenção externa
- 6 - Visita de Estudo
- 7 – Síntese
- 8 - Serão

9 - Projeto Profissional Jovem – PPJ

10 – Visitas Familiares e de Integração

Buscando compreender os motivos pelos quais dificultam a permanência dos jovens rurais na EFASA, através da revisão de literatura pertinente, vejo que a Pedagogia da Alternância tem sido apontada como um modelo de casos bem sucedidos de redução dos índices de transferências e evasão escolar. Esses índices que a EFASA vem apresentando, em média 12% no primeiro ano do curso técnico em agropecuária, reforçam a ideia de que uma Escola Família Agrícola tem como princípio ideal o aluno como sujeito ativo na sua formação. Portanto, é válido procurar se inteirar do que justificaria a evasão e a transferência de uma clientela, seguramente, inserida nesse processo educacional que prioriza a sua sustentabilidade, bem como a de sua família.

É dito que os CEFFA's – Centro de Educação e Formação Familiar por Alternância¹⁵ têm uma proposta fundamental de melhorar a qualidade de vida dos educandos, e reduzir a evasão escolar pela alternância dos tempos escola e tempos comunidade. De acordo com Gimonet (2007) em **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs**, a educação no CEFFA é contextualizada porque é baseada em uma prática de ensino que fortalece o conhecimento sobre a realidade de cada jovem do campo envolvido, que é chamado a agir como sujeito ativo:

Com a Pedagogia da Alternância deixa para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante” não é mais um aluno n, mas um ator num determinado contexto de vida e num território. (GIMONET, 2007, p.19).

Para a Pedagogia da Alternância, o centro do processo educacional é o aluno e a sua realidade. A experiência sócio-profissional torna-se ponto de partida para a metodologia de ensino, de modo que a teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida do educando. Entende-se que com o desenvolvimento dessa prática educacional, a tendência é gerar interesse no estudante pelas atividades agrícolas, aprimorar as técnicas utilizadas pela sua família e pela comunidade na qual está inserido e, conseqüentemente, evitar a migração do campo para as áreas urbanas. Nesse contexto de abordagem, compartilho com Marinalva Jardim Franca Begnami os sentidos atribuídos ao termo sócio-profissional:

¹⁵ - Aqui, para nós as EFAs, termo assimilado, daí o uso das duas nomenclaturas.

Primeiro, entendendo que o jovem do campo está inserido no mundo do trabalho, no âmbito da atividade produtiva, que se materializa tanto no trabalho assalariado, nas relações de trabalho da agricultura familiar e em outras atividades produtivas. Segundo, na concepção de educação adotada nas EFAs e na própria dinâmica da vida no e do campo, a inserção das pessoas e do jovem está para além da atividade produtiva. Nesse sentido, compreende-se que o jovem pode e deve conjugar a sua inserção profissional com a inserção social, pois ele é ou pode ser protagonista da sua vida e do meio onde está inserido. (2010, p. 20) .

No projeto educativo do Movimento Sem Terra – MST, por exemplo, a Pedagogia da Alternância “brota das experiências que procuram integrar a escola, a família e a comunidade no meio rural, e também articular melhor escola, estudo e trabalho” (MANFREDI, 2002, p.223). Nesta perspectiva, a formação técnico-profissional não constitui um mero percurso específico, distanciado dos demais momentos, experiências e vivências socioculturais dos jovens. Em um CEFFA, a formação técnico-profissional efetua-se por meio da imersão nas vivências cotidianas do movimento do campo, por meio da participação direta nas atividades da produção da vida no meio, tais como: a produção, a gestão e administração dos projetos e empreendimentos coletivos, individuais e/ou familiares, assim como através de atividades educativas que são organizadas para esta finalidade.

A aparente imaturidade dos jovens rurais para entender o que significa uma proposta de educação do campo, antes mesmo de ingressar em um Centro de Formação Familiar por Alternância, considerando que eles têm chegado ao ensino médio cada vez mais novos¹⁶, associada à adolescência, fase que já é passa por dificuldades, talvez possa explicar o sofrimento deles ao ter que tomar decisões que podem incidir sobre o futuro, perdurar por muito tempo. A escola reúne dilemas, dicotomias e sonhos embalados pelas vicissitudes da juventude. Como educadores precisamos, contudo, historicizar os temas e dilemas da vida juvenil, e construir propostas satisfatórias, contextualizadas de formação humana para jovens rurais que querem estudar na EFASA.

CAPÍTULO II

AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA VIDA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE PEDRO II

¹⁶ Pelas fichas de matrículas dos alunos 2010, percebe-se a correção quase total no fluxo série-idade.

A partir das informações obtidas nos grupos de discussão e entrevistas com jovens rurais e familiares, viu-se que os projetos de pequenos agricultores, com a agricultura de subsistência e demais atividades complementares de renda neste setor, em Pedro II não absorve toda a mão-de-obra familiar em tempo integral. Os jovens ociosos, sem renda, cheios de planos e necessidades, sonham com empregos formais fora da propriedade da família e do setor primário.

De acordo com o IBGE (2010), em todo o Estado do Piauí, 48% da população está concentrada no meio rural, a grande maioria ligada à agricultura familiar, com baixa renda e padrão de vida inferior. Porém, as atividades econômicas relacionadas ao campo oferecem poucas oportunidades de melhoria no poder aquisitivo e no incremento tecnológico e social familiar. As iniciativas de produção dependem da organização do grupo familiar e/ou grupos de trabalhadores para acessar linhas de crédito e financiamentos para o pequeno produtor e/ou organização de projetos produtivos em comunidades e assentamentos.

Os números sobre a produção local ainda são bem tímidos e pouco expressivos¹⁷. O que pode significar pequena produção, falta de tecnologia ou ainda mão-de-obra incipiente, desqualificada ou reduzida e pouco investimento. De acordo com o IBGE, levando em consideração todas as atividades dos setores da economia em Pedro II, as que mais empregam jovens estão no setor secundário e terciário¹⁸.

Arroz, milho, feijão e mandioca são para a maioria das famílias dos alunos da EFASA culturas de subsistência, produzidos para o consumo da família de “*modo artesanal*”. Algumas práticas de beneficiamento, como por exemplo, a farinhada é mantida mais como uma “*tradição cultural – quem ainda faz, faz para não perder o costume*” disse Walter sintetizando a discussão entre vários alunos da turma do terceiro ano de 2011 do Curso de Agropecuária durante uma colocação em comum na EFASA. O foco do debate na ocasião foi “A participação da agricultura familiar na economia”, tema de um plano de estudo.

¹⁷ A produção agrícola municipal tem como base a cultura do arroz em casca 181 ton; feijão em grãos 223 ton e milho em grãos 898 ton. Sendo que o rendimento médio da produção do arroz 732 k/há, do feijão 144k/há e do milho 594k/há. Fonte: IBGE 2010. A extração de amêndoas, cultivos de caju e sequeiros; agroindústria e mandiocultura são atividades em declínio ou estagnadas; turismo, artesanato, apicultura, ovinocaprinocultura, piscicultura e extrativismo mineral (opala) são atividades consolidadas e em expansão. Fonte: Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba do Parnaíba do Parnaíba – PLANAP, 2008

¹⁸ O setor secundário local compreende atividades artesanais – tapeçaria, mantas e redes; artesanato mineral e ourivesaria; construção civil, manufaturas. Setor terciário – serviços, educação, comércio, saúde transportes e turismo. De acordo com o PIB dos municípios o valor adicionado bruto da agropecuária em 2009 foi de 6.852 mil reais; da indústria e segmentos 11.589 mil reais e do setor de serviços 89.496 mil reais. Fonte: IBGE – PIB dos municípios 2009

O município de Pedro II, apesar da vocação e potencialidade turística; da rica e diversificada veia artesanal; da existência de minas de opala e da confecção artesanal de jóias, apontadas pelo IBGE (IBGE, 2010), ainda tem a base de sua economia assentada em uma agricultura familiar incipiente, nos moldes do sistema tradicional de roça de toco ou roça itinerante, com 42% da população vivendo no campo. Fazendo observações, vejo que as iniciativas empreendedoras de pequenos produtores e as oportunidades no mercado de trabalho de Pedro II ainda são restritas, e não conseguem absorver toda a mão de obra jovem disponível. As ofertas de vagas no comércio, ateliê de jóias, prestação de serviços nos setores de saúde, educação e órgãos públicos e privados, por exemplo, são menores que a demanda e como consequência o êxodo rural, para cidades maiores, é uma constante que já faz parte da cultura do povo. (SEBRAE, 2008)

É possível identificar que a realidade dos jovens na região de Pedro II é marcada pela deficiência/ausência de políticas públicas que atendam seus direitos a lazer, entretenimento, cultura e formação integral da juventude. Em se tratando da juventude rural, a situação é ainda mais delicada porque elas, as políticas públicas, são quase inexistentes. Constatase, a existência de uma Secretaria Municipal de Juventude e de um recém-criado Conselho de Juventude Municipal, mas não temos a mesma facilidade quando se trata de ver as ações, espaços e promoções sócio-educativas por parte do poder público local. No máximo, são aplicados projetos vindos do governo federal, como o Projovem Urbano, por exemplo, sem nenhuma complementação como contrapartida não obrigatória.

Várias organizações sociais, através de ações institucionais atuam na promoção cultural e de formação integral da juventude de Pedro II a exemplo da Fundação Santa Ângela (FSA), Centro de Formação Mandacaru (CFM), Centro Regional de Assistência e Capacitação (CERAC), Espaço Nordeste Pedro II, Rede de Educação Cidadã (RECID), Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), Comunidade Kolping, Associação de Joalheiros e Lapidários de Pedro II (AJOLP), e Associações de moradores e assentados e grupos de pequenos produtores, entre outros, assumem a função de promover ações que ofereçam oportunidades de acesso à formação técnica, humana, política e cultural para a juventude através de projetos pontuais com capacitações de aplicação prática e curta duração. Muitos destes projetos atuam no município sem qualquer apoio do poder público e terminam desenvolvendo atividades complementares à formação da juventude, as quais o poder público se omite oferecer, mas que o município precisa e o mercado de trabalho absorve dentro das

possibilidades. O problema é que a demanda de jovens é sempre maior que as vagas ofertadas, tanto nas capacitações como no mercado de trabalho. (SEBRAE, 2008)

É necessário pontuar que essas mudanças ainda não diminuem a desigualdade das condições de vida da população rural e urbana. Com isso, na atualidade, o êxodo rural ainda acontece de forma acelerada, principalmente entre os jovens, por falta de oportunidade de trabalho e renda no próprio lugar onde vivem

De acordo com o IBGE (IBGE, 2010), Pedro II possui uma população de 37.500 pessoas distribuídas numa área de 1.518 km², e uma pirâmide etária típica das regiões subdesenvolvidas – base larga e topo estreito. Quantitativamente, o município é bem servido de salas de aula, e poderia atender quase 100% de sua população em idade escolar nas zonas rural e urbana. A população de crianças e jovens em idade escolar de 04 a 19 anos corresponde a 37,93% da população absoluta, enquanto que a estrutura educacional dispõe de 167 escolas, sendo: 17 da rede estadual, 97 da rede municipal e 13 da rede privada. Na tabela que segue é possível visualizar a distribuição da população estudantil de acordo com o número de alunos matriculados por nível e modalidade de ensino no ano de 2009; lembrando que 90% das escolas oferecem mais de um nível de ensino ao mesmo tempo. A rede de educação pública municipal e estadual é bastante influenciada pela tendência tradicional de ensino centrado na transmissão/assimilação de conceitos, conhecimentos técnicos e a instrução para manipulação de instrumentos e tecnologias.

Interessante informar que no final de 2011, Pedro II ganhou um Campus do Instituto de Ensino do Piauí – IFPI e a reforma e ampliação da antiga Escola Técnica Estadual “Profª Angelina Mendes Braga”. Hoje rebatizado de Centro Educacional de Educação Profissionalizante – CEEP. Ambos em pleno processo de estruturação física e com propostas de oferecer vários cursos técnicos. O CEEP já está divulgando cursos e datas para seleção de alunos, inclusive do curso de agropecuária à distância.

2.1 - OS TEMAS E DILEMAS DA VIDA JUVENIL

Escolarização e renda, trabalho e estudo são categorias que se repetem nos discursos dos jovens e estão sempre muito próximas. Fica difícil dissociá-las do contexto e realidade dos pesquisados. Os casos analisados revelam dilemas de jovens que tentam associar trabalho

e estudo. Essa difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo é retratada com destaque no estudo “Juventude rural no Brasil: ressignificação e construção de identidades sociais”:

Este dilema poderia colocar os jovens diante de duas possibilidades: a primeira que os impulsionam a prosseguirem nos estudos na expectativa de alcançarem melhores condições de vida no campo, de obterem novas técnicas para serem empregadas na produção e de obterem capital simbólico para se engajarem politicamente nos movimentos – construindo assim, um novo retrato da juventude brasileira do campo. A segunda contribui para que os jovens deixem os estudos para manterem ou conseguirem condições mínimas de sobrevivência, o que acaba minimizando as oportunidades de estudo. Contudo, diversos estudos demonstram que a relação entre trabalho e estudo, bem como entre trabalho urbano e rural, são mais complexas e envolvem interesses individuais, familiares, estratégias de reprodução da própria família camponesa, e devem ser analisadas no contexto dos limites das difíceis condições de vida e de produção vivenciada pelo campesinato e pela agricultura familiar brasileira. (CASTRO, 2005, p.16).

O dilema dos jovens para definir e executar projetos de vida transita entre as condições, status e construções sociais adquiridas e construídas. Devido ao sonho de serem independentes, principalmente através do emprego, de acordo com o depoimento dos mesmos, perpassa pela trajetória escolar, a qual não é algo planejado e nem administrado pela família. Ela mais parece, pelo discurso dos jovens, uma construção dentro do possível, das possibilidades, das oportunidades. Projetos instáveis, de curto prazo.

Como afirma CORREA (2008, p. 219) “*Os jovens das camadas populares entram na escola sem saber como e o que fazer para potencializar seus estudos*”. Leda confirma isso no seu depoimento, falando sobre os motivos pelos quais a levaram a abandonar a EFASA:

Leda – Uns não estão preparados para viver a experiência – curso/casa, outros não estão motivados ou acham muito difícil, porque sempre tem uma coisa para fazer em tudo... praticar, falar, escrever. Não. Se era possível evitar a saída? Acho que não. Ninguém tem objetivo traçado para seguir quando entra na escola e vai levando do jeito que dá ... quando vai pensar na vocação já está lá. Eu entrei na EFASA muito cedo.

Jesus, 18 anos, 1^o ano/2011 fala disso com a certeza e o tom de seriedade de quem tem experiência: *quando a pessoa inteira a idade tem que ganhar dinheiro*. É um princípio que tem valor arraigado na tradição e no discurso dos mais velhos. O emprego desejado por muitos dos jovens com quem conversei durante a pesquisa transforma-se em um sonho, um desejo distante da realidade local. E que na grande maioria das vezes está associado ao deslocamento para outras cidades de maior porte e com promessas de empregos formais com boa remuneração.

Leda acredita e segue esse princípio sem nenhum questionamento. Viajar para ganhar dinheiro, como se viajar fosse algo determinado em juízo:

Quero fazer faculdade de nutrição ou fisioterapia, sempre pensei em fazer, às vezes na brincadeira... nunca parei para pensar nessas coisas, projeto continuar estudando e se formar, talvez voltar arranjar um emprego por aqui mesmo, ou por lá.(Leda)

Lendo Leccardi me permiti fazer uma associação que fundamentasse o dilema dos jovens exposto nas tentativas de explicitar ou, ao menos apontar as dificuldades que os mesmos enfrentam para construir seus projetos de vida, fala nos da necessidade de:

Interrogar, por exemplo, se e em que medida a relação entre projeto, tempo biográfico e identidade, que o diferimento das recompensas pressupõe, pode ainda ser considerada válida em um clima social como o contemporâneo, no qual o componente de incerteza tende a dominar e onde fermentam as vivências contingentes (cf. Beck, 1999; Bauman 2000a). Com efeito, quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a idéia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o “projeto de vida” tem seu próprio fundamento subtraído. (LECCARDI, 2005, p.36)

Os jovens falam que para estudar, para ter uma formação de nível superior é preciso trabalhar para bancar os estudos. Curioso que o contrário também é verdadeiro na opinião deles – é preciso estudar para ter um bom emprego. As falas de Leda e Roberto são bastante enfáticas quanto a isso...

Conversando com uma prima que mora em Teresina – PI que faz nutrição e começou a falar que tem mais facilidade, mais oportunidade de arranjar emprego, aí eu comecei a pensar numa formação... (Leda)

Pensando agora?... gostaria de ser independente financeiramente, ter trabalho, família também, talvez. Talvez ser pediatra, eu gosto muito de criança, o que eu gostaria de fazer era nesta área de saúde, para eu conseguir vai depender das oportunidades que surgirem...(Roberto)

Segundo Camarano e Abramovay (1999), apesar de serem as décadas 1960 e 1980 marcos do êxodo rural no Brasil, que alcançou um total de 27 milhões de pessoas, esse processo continuou, e foi significativo também na década de 1990, em que 30% dos brasileiros, vivendo no meio rural, já teriam se mudado para as cidades. (CASTRO, 2008, p. 4). Pedro II – Piauí está fora do contexto citado acima e continua com grandes taxas de migração, fato comprovado no registro demográfico do município que apresentou um crescimento anual, na última década do século XXI, de apenas 0,35%¹⁹. A migração é

¹⁹Um percentual da migração para cidades de maior porte não foi identificado, alega-se forte presença de transportes clandestinos para o centro sul do país.

visivelmente muito intensa. Tanto de jovens da zona rural e urbana, entre homens e mulheres, quanto de adultos. E muitas vezes famílias inteiras migram.

No perfil sócio-político da juventude da comunidade rural Lagoa do Sucuruju - Pedro II-PI, vê-se:

a) Os jovens do sexo masculino, quando completam a maioridade, tendem a emigrar. Conforme entrevistas feitas e as experiências de vida dos pesquisadores, o destino preferido é a metrópole São Paulo. Adiante serão discutidas com maior profundidade as motivações para a migração;

b) A população feminina emigra em menor quantidade, mas nem sempre espera completar a maioridade civil. O seu destino é diversificado: ora, procuram estudar na sede do município, ora vão trabalhar como empregadas domésticas, ora se lançam para a grande São Paulo;

c) Como se verifica uma emigração maior na população masculina, muitas jovens casam com jovens de outras comunidades e abandonam sua comunidade de origem.

A pesquisa serviu para apontar algumas tendências e características gerais dos comportamentos da juventude da comunidade Lagoa do Sucuruju. Na ausência de pesquisas sobre as demais comunidades, tomo como amostragem para justificar o fato, do êxodo rural ser um forte fator de orientação do comportamento juvenil: tanto contribui para as escolhas e projetos para o presente e futuro dos jovens, como também para ordenar as representações sobre educação, trabalho, campo, família casamento, namoro, etc.

Entre os jovens rurais da camada popular, e, principalmente os mais pobres as exigências e necessidades do mundo adulto se manifestam muito cedo. Eles desejam uma independência ou autonomia financeira com apoio, e, talvez, até incentivo dos pais. Muitos deles têm liberdade para sair à noite, frequentar festas, bailes e bares, competir em vaquejadas, tomar decisões com relação à vida estudantil, profissional ou social sem o consentimento prévio dos pais, inclusive de viajar para outros estados com o propósito de morar, trabalhar e/ou estudar, se “juntar”, passar a morar junto com companheiro (a), casar, mudar de emprego, pilotar motos e carros (às vezes até sem habilitação), entre outras atitudes socialmente consideradas atitudes de adultos. Observando jovens alunos da escola, vindos de várias comunidades diferentes e distantes, é possível identificar atitudes semelhantes, repetições quase padronizadas de comportamentos, que caracterizam uma espécie de cultura juvenil na busca de um futuro imediatizado no presente de cada um, ou seja, jovens, vivendo como se já tivessem o máximo conhecimento e experiência das coisas, e fossem os únicos a responder por si mesmos. O presente pelo presente, contrariando a tese weberiana²⁰ e o princípio da felicidade adiada que move o mundo pós-moderno.

²⁰ Max Weber – **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Os Pensadores, Abril Cultural,

Todavia, não há como generalizar, nem tampouco abster-se de historicizar o conceito de juventude, caso queiramos compreender os comportamentos que lhes são atribuídos. Os estudos de caso aqui apresentados parecem dar razão a esse modo de entender as juventudes por suas particularidades históricas. Nos contextos sociais e históricos específicos é que podemos apreender a diversidade e complexidade dos fenômenos de juventude.

Em uma pesquisa exploratória, feita por alunos da EFASA, que teve como problema descrever o perfil sócio-político dos jovens de uma comunidade rural do interior do município de Pedro II, Lagoa do Sucuruju; cinco jovens pesquisadores, participantes de um projeto de iniciação científica, quatro deles residentes na referida comunidade e entorno, investigando a juventude, com relação às categorias trabalho e cidadania, identificaram que:

“entre as mulheres de 19 a 23 anos a preocupação com as oportunidades de trabalho se mostra maior que as dos homens desta mesma faixa, muito provavelmente devido às possibilidades de emprego na comunidade serem reduzidas e concorridas, especialmente para elas que investem mais em sua formação na esperança de conseguir um emprego melhor. E quando não encontram tais oportunidades a mulher se vê ainda mais propensa a aderir ao casamento como projeto de vida. Algumas se formam mas faltam oportunidades de trabalho e, depois que se casam, não querem mais estudar: “... só cuidar de menino”.

Quanto ao futuro profissional, os jovens em sua maioria demonstraram interesse por fazer um curso superior, especialmente as mulheres. Também podemos observar que entre os homens há uma grande vontade de ter seu próprio negócio, isso mesmo nos mais novos, o que nos mostra que para o homem é muito importante conquistar sua autonomia cedo. Já nas mulheres nota-se que a preocupação em se tornar independente nasce um pouco mais tarde do que os homens, elas tendem a investir primeiro na educação e depois em buscar sua autonomia, o que não é muito comum entre os homens que estão bem mais dispostos a deixar os estudos para conseguir um emprego. Averiguou-se que entre as mulheres na faixa etária de 24-29 anos o desejo por trabalhar autonomamente chega a ser representativo, porém na comunidade não constatamos uma diversidade muito grande de trabalhos autônomos, sendo eles principalmente: revenda de cosméticos e roupas e produção de artesanato (rede, tapete, crochê, bordado)”. (ARAÚJO, Rogério S. et al. 2011, p 17)

Vânia Reis (2004 apud ARAÚJO, R. et al. 2011, p.2) escrevendo sobre a juventude de um bairro da capital piauiense – o Satélite – nos fala:

Entre outras conclusões, pondera que alguns critérios que antigamente separavam adultos de jovens, atualmente, já não são suficientes. “Filhos”, “trabalho”, “independência” e “autonomia”, antes, características da “adulterez”, na contemporaneidade, fazem parte do cotidiano da juventude do Satélite. Logo, já não há marcos delimitadores exclusivos e excludentes de uma fase ou de outra.

O irmão de Xico disse que quando ele largou a escola e se casou ficou noites em claro, preocupado e se perguntando como é que o irmão ia viver. Em muitos relatos, percebe-se que

os jovens tomam as atitudes, e só depois pensam nas conseqüências e soluções imediatas para situações imediatizadas. Agora vejo, com a orientação deste trabalho, que também há algo positivo nisso. Os jovens têm a dimensão mais ou menos exata das conseqüências, mesmo não pensando nelas. A medida, o peso na tomada da decisão não estão somente no imediatismo, mas numa visão fragmentada, parcializada, ou na falta de projetos de vida mais estáveis.

Por essa razão, a pesquisadora “aposta que a diversidade das juventudes e as relações sociais complexas e contraditórias que as fazem aparecerão melhor nos estudos de natureza histórica e social”. (VÂNIA REIS, 2004 apud ARAÚJO, R. et all, 2011, p.17).

Correa (2008, p. 41) ao conceituar juventude e as maneiras como os jovens são vistos nos fala que:

No universo multifacetado da juventude, os jovens são iguais, contudo diferentes. Cada sujeito, condicionado pelas experiências, pelo pertencimento social institui um modo de viver esta fase da vida. A estes modos diversos como a condição juvenil é vivida, Abramo, (2005) dentre outros autores, chamará situação juvenil (...) os jovens, sujeitos e autores de sua própria condição, não são os mesmos em todos os lugares. Aquilo que os assemelha é, no reverso, o que os particulariza quando tomados em condições materiais, culturais e geográficas tão díspares quanto as apresentadas no Brasil (CORREA, 2008, p. 41-2).

Costumo usar a expressão a *era do on line* para me referir à velocidade com que os jovens vivem. Ao mesmo tempo em que parecem demonstrar uma capacidade para fazer afirmações, também demonstram uma (in) capacidade incrível para mudar de opinião ou sustentar uma opinião com relação a emprego/profissão, estudo/curso, viajar/ficar, namorar/casar e outros temas. O tempo é marcado pelo “on line”, pelo retorno/prazer imediato. O curto prazo. O desejo de ver resultados, de sentir novas emoções. Um tempo dos “sujeitos on line”, ou seja, sempre dispostos e atuantes. O que me faz lembrar a referência de pessoa modelo, admirada pelo Roberto:

Roberto - Rapaz tem muita gente que me serve de exemplo, mas conheci um cara quando trabalhava em Pedro II, Etevaldo é o nome dele. Ele é de Pedro II mesmo... aí eu disse pra ele: “Cara sou teu fã”. Porque eu boto fé no cara que é viverdor... Porque as coisas dele são bem planejadas e ele mexe com muita coisa ao mesmo tempo: tem um portal; uma cerâmica, uma lojinha, promove eventos, faz vendas... o que você perguntar ele diz que vende – computador, opala, terreno, aluga chácara... Vende de tudo, faz tudo enquanto, compra um monte de coisas.

Ivanilda – Esta pessoa conseguiu realizar algo que também é seu sonho?

Roberto – Sim, o cara tenta tudo, da mínima à máxima coisa, é um cara viverdor. Ele tem dois celular tocando direto.

Ivanilda - O que esta pessoa fez pra conseguir realizar o sonho dele?

Roberto – Insistir e tentar de tudo sempre.

Ivanilda – Por que você admira esta pessoa?

Roberto – Porque ele gosta de vendas.

Antes, tínhamos conversado sobre os projetos que ele, Roberto tinha para a sua própria vida, e qual a expectativa dele com relação ao momento que estava vivendo:

Ivanilda - Como você se imagina daqui a quinze anos?

Roberto - Independente financeiramente, trabalhando como comerciante e/ou vendedor.

Ivanilda – Vendedor e técnico em agropecuária...

Roberto – Pois é. Meu PPJ (projeto pessoal de vida do jovem) será para produzir e vender. Quero juntar as duas coisas a formação de técnico e ser comerciante. O que penso e gostaria de fazer sempre acho que posso conseguir, não acredito que não irá acontecer. Eu penso também em ser promotor de eventos, pois já vi que tenho grande habilidade em organizar festas, já passei por uma experiência e gostei do resultado e me senti satisfeito. Agora o que não quero mais fazer mesmo é largar minha família, porque é bom ver minha família todo dia e ver minha namorada a hora que eu quiser. Agradei muito meu último emprego em Pedro II, quis deixar porque surgiu uma proposta melhor em Teresina com vendas. Tinha tudo para dar certo, o irmão do dono que trabalhava de frente à gente (local que trabalhava) foi quem arranhou, mas o dono do estabelecimento ainda não retornou com a proposta, aí resolvi voltar para a EFASA, amigos já estavam insistindo... Perguntei para a mamãe o que ela achava e vi que não dava para morrer de fome e nem andar a pé! Então, vou voltar para escola.

A profundidade deste depoimento pode ser percebida através de uma releitura viabilizada por LECCARDI no trecho a seguir:

Nesse horizonte temporal comprimido, o próprio significado da idade juvenil se transforma. Quem a vivencia tende a apreciá-la mais por aquilo que pode oferecer no presente do que pelo tempo futuro que ela virtualmente descortina. Consequentemente, os desejos e as exigências estruturam-se em relação ao presente: a “boa vida” não se baseia mais em um compromisso de longa duração, a idéia de estabilidade perde valor (2005, p.37).

Quando perguntei aos jovens como eles se imaginavam daqui a quinze anos. Foi unânime a expressão de espanto. Como se quinze anos fosse uma eternidade. Xico soltou enfático: “*daqui a quinze anos vou estar velho, hoje tenho vinte e quatro, meu filho vai tá grande, e eu um grande sindicalista*”. O que nos passa é a noção de que o tempo é contado pela velocidade com a qual as coisas acontecem. Independentemente de ser uma cultura mais tradicional ou não. Jovens rurais, nesse aspecto, não se diferenciam dos jovens urbanos. CORREA interpretando Margaret Mead nos chama atenção para o fato de quê:

Para a antropóloga, os jovens de qualquer sociedade ou cultura são os únicos nascidos para esta época. São os que podem melhor compreender e decifrar o mundo em que vivemos. Sendo os mais afetados pela aceleração das mudanças sociais e pelas inovações tecnológicas, os jovens que nascem neste novo mundo são os que estão mais profundamente comprometidos com o futuro e é com eles que precisamos desenvolver um novo tipo de comunicação, um diálogo contínuo no curso do qual tenham liberdade de atuar segundo suas iniciativas e por meio destas conduzir os mais velhos rumo ao desconhecido. Sem a participação direta dos jovens é impossível construir o futuro, pois somente a juventude pode acessar um tipo de conhecimento que permite traçar planos significativos: o conhecimento experimental. Um conhecimento que se constrói no presente, na circularidade dos processos sociais, nas mutações, na instabilidade, na incerteza. (2008, p.60)

Na procura por situar a discussão teórica sobre juventude, a pesquisadora Vânia Reis (2004) nos apresenta uma boa provocação para o fazermos:

Sabemos que não é possível pensarmos em uma história geral dos jovens, nem como história universal, nem como história dos jovens de uma mesma sociedade. Por outro lado, sabemos que podem ser identificados e teoricamente construídos alguns parâmetros gerais para a compreensão do que venham a ser as juventudes em determinado contexto social. Contudo, é mister permanecermos atentos à baliza que nos aponta que somente nos contextos específicos em que são criadas, as juventudes podem ser compreendidas e analisadas, pois que os sentidos de suas práticas, de seus comportamentos, de suas motivações se encontram nos modos de viver social e culturalmente definidos em cada contexto. (p. 62)

Para Vânia Reis (2004) tratar a juventude apenas como fase de transição entre a vida infantil e a vida adulta é simplista, minimiza a complexidade que esse período carrega. Por essa razão defende que:

Enfocar a juventude como fase de vida não significa entendê-la como fase uniforme, mas como período de vida em que múltiplas possibilidades de percurso se apresentam e nela, nesta fase, não se esgotam, proliferando-se pela vida adulta. Juventude e adultez são multiplicidades em suas formas de ser, e estão cada vez menos segmentadas. (p. 68).

O desejo de emprego tão ressaltado nas falas dos jovens nos traz o debate sobre a juventude recolocando a questão do trabalho em pauta, como uma reflexão sobre onde o aluno mora, o meio sócio-profissional no qual o aluno vive e a relação com a pedagogia da alternância na escola família. A lógica das relações familiares e estruturas socioeconômicas locais nos dizem que se o jovem rural, filho do pequeno agricultor familiar, sair do setor primário e ingressar no setor terciário através de um emprego formal ou informal, dificilmente consegue manter-se numa escola família agrícola em regime de alternância e morando no campo.

No geral, o que se vê nas entrelinhas dos depoimentos é que se a família é pobre, com pouca, nenhuma ou terra arrendada, ou ainda se trabalha no sistema de parceria, praticando

atividades com a agricultura de subsistência, de acordo com a sazonalidade das chuvas ou com a criação de animais de pequeno porte para fins de consumo, que é o mais comum entre os alunos da escola; o tempo de trabalho do jovem, dedicado à roça e demais atividades do campo fica bem delimitado. Se a família é grande, então, fica ainda mais complicado. Decorre daí

A necessidade de compreender os fatores que contribuem para a saída dos jovens do meio rural. Esse processo de saída dos jovens do campo tem sido atribuído principalmente aos atrativos da cidade, as oportunidades de emprego e escolarização, bem como às avaliações acerca dos aspectos negativos do lugar de origem, entendido como um processo de individuação da juventude frente à família. O que está de fundo em muitas das pesquisas é tomar como referência o modelo de “agricultura familiar”, ou unidade de produção familiar, baseada na indissociável unidade produção e consumo, em que a saída dos jovens ou sua recusa em serem agricultores corresponde a uma ruptura dessa unidade e a crise na organização da família.

Contudo, se em estudos de determinadas regiões do país a saída dos jovens do campo é entendida como crise, ruptura, ameaça ao desenvolvimento rural de determinada localidade, em outros contextos, historicamente de escassez de terras e difíceis condições de reprodução dos agricultores, a migração sazonal é uma estratégia de reprodução social antiga dos pequenos agricultores. (CASTRO, p.5, 2008).

Dever-se-á ainda, considerar a proporcionalidade na distribuição e administração da renda familiar. Cabe aqui lembrar o caso de Jorge, formando da turma de 2008, que executou seu PPJ na propriedade da família, Vale de São Francisco, com grande afinco e dedicação na produção de melancia. “Foi a melhor colheita que já tivemos”, diz Sr. Antônio, com direito a festa e tudo. Porém, na hora da divisão dos lucros, Sr. Antônio, o pai, assumiu maior parte, e justificou pela posse da terra e por sua autoridade como pai de família. No ano seguinte, Jorge foi para Santa Catarina com um dos “gatos” da construção civil que atuam na região, arrebanhando jovens. Hoje mora em São Paulo e trabalha como almoxarife de uma construtora.

Os jovens egressos da EFASA com formação técnica em agropecuária e projeto pessoal de vida – PPJ – elaborado não se sentem encorajados para produzir, são poucos os casos de execução dos projetos. Lembrando aqui as palavras de Roberto “*o cara tem que ser é bom para por o PPJ em prática*”. Falta coragem? Falta investimento? Faltam terra e apoio da família? Como são as relações familiares no campo? Existe de fato autonomia do jovem na execução do PPJ, ou é uma “relativa” autonomia? Falta confiança de retorno, ou seja, vale a pena investir no campo? Talvez um estudo mais aprofundado nos traga uma resposta

qualitativamente contextualizada com nossa realidade. Estima-se, de acordo com as fichas de acompanhamento de alunos e ex-alunos da escola que cerca de 20% dos 138 jovens formados na EFASA nos últimos 06 anos, estão com seus projetos produtivos em execução juntamente com seus familiares e em vários municípios do norte do Piauí²¹.

Na leitura de Elisa Guaraná (2008, p.4)

Os estudos de caso têm chamado atenção para diferentes aspectos da questão da saída dos jovens do campo, sobretudo as relações de hierarquia e os conflitos geracionais em jogo, em que a saída poderia ser entendida como expressão dos questionamentos e redefinições da juventude sobre o mundo rural (Stropasolas, 2006). O fato de jovens migrantes questionarem valores nucleares da agricultura familiar não anularia, necessariamente, o papel do ambiente cultural rural no processo de socialização e no comportamento futuro dessa juventude (...) Aos jovens rurais tem sido atribuído papel importante para o desenvolvimento e para o futuro da agricultura familiar e camponesa. Muitas pesquisas que investigaram a crise dos padrões sucessórios enfocaram os filhos dos agricultores familiares na região sul do país, especialmente nos municípios do Oeste Catarinense, região em que predomina atividade agropecuária baseada no trabalho familiar (Brumer, 2007; Abramovay et alli, 1998). As mudanças nos padrões sucessórios são acompanhadas pela progressiva desvalorização da profissão de agricultor e da saída dos jovens do meio rural. (Camarano; Abramovay, 1999).

Diante do dilema, os jovens rurais são testemunhos das transformações sociais no meio rural. Nesse sentido, “para muitos autores, a saída dos jovens do campo, ou mesmo a recusa de suceder os pais como agricultores, colocaria em risco a reprodução econômica e social da agricultura familiar” (CASTRO, 2008. p.4). E o tempo que sobra ao jovem rural se torna bastante improdutivo, inclusive com as poucas atividades sócio-culturais e de lazer no campo. Quando pergunta-se o que jovens fazem quando estão juntos a resposta é quase uma só. Se for um garoto, é como Roberto diz:

*Roberto – conversar, jogar bola, falar de mulher, farrear, a gente vai para as festas...
Se for uma garota...*

Leda – namorados, amigos, escola.

Apropriação da condição que lhes é imposta na forma de ociosidade, muitos jovens diante da inexistência de atividades ou oportunidades do emprego que desejam, ressaltam a ausência de espaços de lazer, atividades culturais, esportivas e diversão no campo. Valorizam

²¹- Dados fornecidos pela fichas de matrícula e acompanhamento de alunos e egressos da EFASA - secretaria da escola (2010). Existe um Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica em andamento sobre As Condições Juvenis e a inserção sócio-profissional dos jovens da EFASA: **O PPJ como instrumento pedagógico e possibilidade de inserção profissional do jovem agricultor**, que possivelmente nos fornecerá respostas mais detalhadas futuramente.

muito as amizades, as atividades culturais e esportivas da escola. O espaço e tempo da escola se apresentam como forma de socialização e como lugar da sociabilidade juvenil. O jovem age como que impelido a buscar outras atividades ou espaços agregadores de elementos interessantes para participarem de grupos, divertirem-se, projetar-se, projetualizar-se, produzirem, ser remunerado, adquirir objetos ou acessar os bens e serviços desejados por eles. A evocação do emprego, para muitos, não aparece também como uma condição sine-qua-non do status de maioridade, mas se apresenta como uma necessidade manifesta por praticamente todos os jovens rurais no universo de 89 jovens pesquisados. Não há como questionar com eles. A idéia de trabalhar, de ter emprego é o que lhes move. Na realidade pesquisada é quase um postulado. O que me faz lembrar Elisa Guaraná de Castro, na obra *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural* (2005), quando analisa os diferentes “arranjos” que os jovens apresentam para a falta de perspectiva com as atividades rurais:

Assim, Mario, primo da Juliana (neto de D. Sofia, filho de Sr. Márcio assentado em Eldorado) que atualmente mora no km49 (Seropédica), perguntado se os filhos ficavam no lote dos pais em Eldorado, construiu uma narrativa que associou o uso genérico da categoria jovem e a sua experiência pessoal, que seria um exemplo da falta de perspectiva de permanência no lote. Nessas construções o tempo aparece como elemento determinante na “escolha” de ir para a cidade. A relação entre “tempo de produção” e renda mais rápida, associada ao trabalho urbano, aciona elementos que não fazem parte do discurso dos adultos. Neste caso, o tempo aparece objetivado na prática das etapas da plantação do aipim (principal cultivo do assentamento), caracterizado como demorado, ao passo que o trabalho urbano traria um rendimento mais imediato permitindo ganhar o sustento. (CASTRO, 2005, p.150-1)

Os dilemas da juventude rural, muitas vezes, estão visíveis também nas formas e nos espaços de sociabilidade juvenil priorizados pelos próprios jovens. São como artifícios que os eles constroem para viver e interagir com a sociedade que lhes rodeia. E não é uma sociedade estática, é uma sociedade em movimento e transformações. Os modelos criados, inclusive o de agricultura e produção de vida no campo, muitas vezes não comportam os sentidos que os jovens lhes atribuem. Somam-se a isso as estruturas arcaicas das relações familiares e de produção no campo, que não facilitam o diálogo entre as gerações e grupos sociais. No entanto, a mudança no processo social vai se delineando na mesma medida em que os jovens elaboram seus projetos e fazem suas escolhas.

Na construção do projeto de vida dos jovens aparecem vários caminhos a seguir como um leque de possibilidades. Cada caminho carregado de sentidos e significados que mesmo se apresentando individualmente resulta das trajetórias, perspectivas e representações coletivas que os jovens têm de si e do espaço que está à sua frente ou no imaginário. No meio do caminho da trajetória de vida deles está à escola como uma instituição e um lugar referendado e cada vez mais afirmado como necessário na sociedade contemporânea e que faz parte da cultura juvenil. Quais os sentidos que a escola assume para os jovens rurais da EFASA é um ponto que se coloca como importante para conhecer os motivos pelos quais dificultam a permanência deles na escola.

CAPÍTULO III

OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EFASA

Para entender os sentidos da experiência escolar para os jovens na EFASA, os/as educadores(as) e para as famílias, assim como os significados atribuídos por eles à escolarização, procuramos saber por que querem estar na (ou por que vão à) EFASA. Antes de adentrar nesses significados, apresento aqui o resumo da trajetória de vida dos três jovens que constituíram os estudos de caso referenciais para esta análise.

Jovem 1:

Xico, 24 anos, casado, pai de um menino de seis meses, residente e domiciliado à Rua Antonio Cosme, 174, bairro Mutirão – Pedro II-PI. Entregador de gás, assalariado, sem carteira assinada (porque recusou que o patrão assinasse sem o retroativo) sustenta mulher e filho só com esse emprego. Casou há um ano e meio, na época desempregado, logo em seguida a mulher engravidou. Ela possui ensino médio completo e tem 20 anos. Disse que casou porque na época sua namorada, da mesma comunidade, se desentendeu com um irmão e por não ter com quem morar ele a levou para morar com ele. Oriundo da zona rural migrou para Pedro II quando conseguiu o emprego e deixou a EFASA em 2010, na época cursava o 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária. Vindo do EJA de ensino Fundamental, Cícero teve várias paradas na sua trajetória de vida escolar, a algumas desistências atribuiu a questão da dificuldade financeira e o trabalho no campo, noutras disse que a escola não o motivava, diz também que às vezes bebia, e largava a escola por ser irresponsável. Terminou o ensino fundamental em 2008 pelo Projeto Saberes da Terra da Fundação Mantenedora da EFASA. Hoje uma Escola Pública Estadual de gestão comunitária. Xico é filho de agricultores aposentados, analfabetos, e viveu até 2008 no campo. Mais precisamente na comunidade São Braz, juntamente com seus familiares: pai, mãe e onze irmãos (oito homens e três mulheres). Hoje, seis irmãos casados moram em casas próximas à dos pais, com suas respectivas esposas (os) e filhos. Sempre moraram na comunidade. Xico foi o único dos jovens pesquisados que não aceitou gravar as entrevistas, disse que não gostava de ouvir a voz dele gravada.

Todavia, ele foi acolhedor e prestativo em todas as conversas que tivemos. A última, por exemplo, foi no seu ambiente de trabalho, com o consentimento dos patrões, porque a qualquer instante ele poderia ser chamado para uma entrega de gás. Direto e simples nas respostas, com um sorriso nos lábios e disposto a brincar, era duro nas palavras ao fazer críticas ao internato. De acordo com familiares deixou de beber, com exagero, há mais de seis anos. Era participante ativo do movimento do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Pedro II – STR, onde atuava junto à secretaria de juventude rural. Em 2009, ainda estudando na escola, viveu a experiência da implantação do Assentamento Arara, que fica bem próximo da Comunidade São Braz. O assentamento é formado por um grupo de vinte jovens rurais. Seis jovens do Assentamento Arara são alunos, ou ex-alunos da EFASA. De acordo com o depoimento de Xico, a comunidade São Braz tem problemas devido à desunião dos moradores, por motivos políticos partidários. Xico considera que os maiores problemas da Comunidade São Braz eram a desunião dos moradores, por questões político partidárias, a falta de conhecimento para trabalhar a terra, e a falta do que fazer dos jovens. Chega a ser preconceituoso quando diz: “fico triste quando vejo um jovem rural sentado, de brinco, moicano e loiro. Estou pensando até levar uma aula para lá nos finais, de semana de luta livre, com meu professor”.

Jovem 2:

Roberto, 20 anos, filho de uma professora da rede pública municipal que trabalha na própria comunidade onde mora, Olho D’Água dos Paulinos, viúva, mãe de quatro filhos. O pai de Roberto sofreu um trágico acidente por envenenamento que levou à morte três parentes na mesma ocasião em 2005. Roberto, é primo de Leda. Loiro, porte atlético, apresenta-se com urbanidade e demonstra com orgulho ter conhecimentos/informações sobre vendas e comércio. Mora com a mãe e um irmão, os outros três moram em Curitiba – PR. Ingressou na EFASA em 2008 ao ser aprovado no teste de seleção. Revendo as pastas nos arquivos da secretaria da escola foi possível ler um relato do Eduardo, que dizia o motivo pelo qual ele escolheu a escola: “porque ela era melhor que as outras do município”; e os seus objetivos como aluno: “aprender e poder repassar os conhecimentos para sua comunidade e família”, maior projeto de vida: “ser agrônomo”. Em outubro de 2010 quase desiste dos estudos. Os monitores conseguem convencê-lo a continuar. No final do 3º ano, pede transferência e justifica que está apenas “trancando o curso por algum tempo”. Ainda em 2010, viaja para Curitiba com a intenção de morar. Conseguir emprego com a ajuda da irmã que já morava lá há alguns anos, e trabalha como vendedor numa loja de eletrônicos por dois meses. No mês de maio de 2011, volta para Pedro II e começa a trabalhar numa loja de material de construção aqui, onde fica trabalhando seis meses. Morando em Olho D’Água dos Paulinos fazia migração pendular diariamente. A família de Roberto, hoje menor com a migração dos irmãos e a morte do pai, passou por dificuldades. Sem a renda do pai, e em virtude da compra de um carro, o eixo de sustentação fica sendo o emprego público da mãe, a qual recebia equivalente a dois salários mínimo. Eles têm casa própria, mas não têm terra para plantar. Muitas famílias em Pedro II complementam a renda familiar com a ajuda que os filhos que trabalham fora lhes mandam. Uma ajuda em dinheiro mensalmente. Com a família de Roberto é comum. O irmão dele, mais velho, não tem renda fixa, mas para os padrões da comunidade, não seria uma família considerada pobre. O IDH do município é de 0,602 (IBGE, 2010).

Jovem 3:

Leda é uma garota de família tradicional, típica, estruturada conforme padrão nuclear. Tem 19 anos, solteira, branca, magra, 1,60. Mora com os pais e 4 irmãos na Comunidade Olho D’Água dos Paulinos, zona rural a 12 km da cidade de Pedro II. É uma comunidade de agricultores familiares, alguns quitandeiros e dois ou três funcionários públicos, Seu Genésio, pai da Leda é um deles. Agente de Saúde, nascido e criado em Olho D’água, gosta do que faz

e de viver na zona rural, presente na vida familiar e na vida da comunidade. Nunca abandonou a lida de pequeno agricultor, com a ajuda dos filhos e da esposa cria galinhas, cabras, uma pequena roça e pretende fazer hortas. Acessível, sempre me acolheu com prontidão e facilitou nossos encontros. D. Judite, mãe da Leda é artesã e doméstica, trabalha com a confecção de rede no tear grande de parede na própria casa, hábito comum entre pessoas da classe baixa no município de Pedro II. Sempre se mostrou tranquila e calma com relação às decisões da filha e atitudes do marido. Durante as entrevistas, Sr. Genésio se antecipava nas respostas com relação às questões e perguntas postas à família. Leda pediu transferência da EFASA em agosto de 2011 e na dificuldade de encontrar vaga numa escola pública da cidade de Pedro II, ou por causa da cidade vizinha de Piri-piri, tentou voltar para EFASA, mas a coordenação do internato e a direção da escola votaram contra a volta da garota para a EFASA. A decisão final foi referendada pela presidência da Fundação Mantenedora. Sr. Genésio aceitou a atitude da escola.

3.1 OS SENTIDOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS

Em seu roteiro de entrevista arquivado na secretaria da escola como junta do processo de seleção para a turma de 1º ano 2008, Xico fala da visão que ele tinha da escola antes de entrar lá:

A EFASA é uma escola que oferece muitas oportunidades de crescimento, tudo depende do aluno... Meus objetivos como aluno é ampliar os conhecimentos para compartilhar com a comunidade, por isso escolhi a EFASA, para ganhar mais conhecimento da agricultura, para implantar outro sistema de trabalho na minha comunidade, melhorando a vida no campo. E quando concluir o curso, quero continuar estudando para me tornar professor de agronomia.

Para 95% dos jovens entrevistados, o acesso à educação é visto como fator de ampliação de possibilidades. Para assumir uma posição de destaque a pessoa precisa dispor de determinado nível cultural. Eles acreditam que só assim se constroem as condições de ter profissão e emprego. Já 5% veem na educação um caminho que se deve respeitar como cidadão, ou para não precisar dos outros, ser autônomo. Seguem algumas falas ilustrativas dessas posições²²:

“Depois da família, é o meio de incentivo para se profissionalizar e crescer na vida, ou seja, uma segunda família. Eu espero aprender coisas novas e ganhar mais amizades” (D, 16 anos)

“Significa muita coisa pra mim, pois foi um dos principais motivos para criar meu projeto de vida” (E. 17 anos)

“Acho que tudo, escolhi esta escola mais por causa do curso, porque queria ser alguém e espero que aqui seja o lugar certo...” (M. 19anos)

“Significa muitas coisas, pois futuramente me abrirá muitas portas” (L. 15 anos)

Na maioria dos casos, o acesso à educação é visto como possibilidade de outro trabalho além das atividades agrícolas, essa é uma posição subjetivada tanto na fala dos pais como dos

²² Serão usadas apenas as primeiras letras do pré nome dos jovens estudantes e a idade.

jovens. Os que pensam em ficar no campo desejam uma formação superior como veterinário ou agrônomo. Mesmo estando no curso técnico em agropecuária, menos da metade dos jovens pensa em ser técnico em agropecuária, desses, quase todos são homens. Sobre as perspectivas para o futuro, a maioria pensa em estudar bastante e se formar para ter emprego fixo. O leque de profissões é bastante variado: cabeleireira, político, militar, psicólogo, advogado, professor, médico, entre outras.

O desejo de ajudar a família e a comunidade a se desenvolverem foi bem recorrente nas discussões, mas os jovens não entram em detalhes sobre como isso ocorreria ou a que se referem. X. fala do desejo de ser sindicalista, e J. dos planos de ser prefeito. Adquirir bens para aumentar o patrimônio da família, desfrutar dos bens materiais e costumes urbanos são intenções assumidas com muita tranquilidade.

3.2 OS SENTIDOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA OS/AS EDUCADORES (AS)

Para viabilizar politicamente a proposta pedagógica de programas em alternância é fundamental que se possa trabalhar com um corpo de docentes-monitores com formação nas diversas áreas, e especificamente na metodologia proposta. Esse corpo deve, em primeiro lugar, ter a capacidade técnica e o compromisso político com o projeto dos CEFFAs, por ser necessário o acompanhamento personalizado dos alunos e o conhecimento da realidade sócio-profissional deles, de acordo com as diretrizes da Pedagogia da Alternância. O monitor deve ter, impreterivelmente, a capacidade de comunicação, pois terá a função de elemento facilitador das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e a sociedade, visando à transformação da mesma. Todavia, não é bem isso que acontece na prática, visto que a formação inicial de monitores oferecida em nosso Estado, especificamente na metodologia proposta, é restrita e não atende profissionais que estão fora dos CEFFAs. Logo, esse não é um critério preponderante para se escolher os docentes monitores. Nos encontros pedagógicos e planos de ação internos da escola é que são oferecidas formações e atualizações sobre a pedagogia da alternância e sobre a proposta político pedagógica da escola.

No que se refere à atuação dos docentes-monitores, ao ser examinado o contexto específico da escola, o que se observou durante a realização da pesquisa é que toda a equipe tem curso superior, setenta por cento tem especialização e dois professores são mestrados com pesquisas relacionadas à produção animal e vegetal.

Interessante ressaltar, que todos os professores licenciados e bacharéis das áreas de produção vegetal e animal afirmaram, durante os grupos de discussões, que nunca haviam estudado a alternância de ensino, utilizadas pelas Efa's nos seus respectivos cursos de graduação. Alguns professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, os mais engajados pessoalmente com o movimento social, estabelecem contato e desenvolvem atividades com os alunos na EFASA e com a participação dos alunos da escola, por intermédio de atividades de extensão ou no desenvolvimento de pesquisas. Porém não são atividades institucionais continuadas, elas duram o tempo que durar a relação com o professor da instituição. Na verdade, é uma relação mais pessoal que institucional, por assim dizer, visto que não existe convênio firmado.

Com a pesquisa, buscou-se identificar quais as conclusões lógicas sobre os temas evasão e transferências de alunos, as quais são manifestadas pelos docentes – monitores, e como estes avaliam sua relação/atuação no projeto educativo da escola.

Questionados sobre como concebem a EFASA, as respostas dos educadores com formação inicial e há mais tempo na instituição destacaram que esta seria:

"Uma proposta de educação básica do campo que se apresenta com uma proposta viável e adequada para a formação integral do jovem do meio rural."

"É uma escola que respeita particularidades do campo em virtude de seu público, que são os filhos de agricultores."

Quando perguntado aos educadores sobre qual a utilidade dos saberes que eram ensinados na escola, não se observou uma proposição mais direta com relação aos projetos e expectativas com a educação do campo e o desenvolvimento rural sustentável e solidário. Esses não foram os aspectos mais expressivos nos grupos de discussão, mesmo sendo essa a temática pano de fundo da proposta da EFASA. O que mais se ouviu foi que *"as principais utilidades são a formação técnica e humana, porque para serem bons profissionais não basta apenas serem bons alunos, mas também devem ser pessoas responsáveis, comprometidas com a sociedade."* É bem verdade que pessoas comprometidas com a sociedade obrigatoriamente não precisam ser profissionais capacitados pelas academias, com conhecimento técnico e científico, a intenção da pergunta, porém a era captar a visão dos educadores com relação ao trabalho desenvolvido na escola e o comprometimento com o campo, que no caso não foi ressaltado. Para contextualizar este debate, pontuamos a seguinte fala de um dos educadores:

"Espero que cada vez mais possamos formar cidadãos, que possam atuar na sociedade preservando os valores humanos. Que possam sair da escola cada vez mais preparados profissionalmente preservando suas origens e raízes culturais, entendendo melhor o surgimento e produção da vida e os fenômenos existentes ao nosso redor. "

Permiti-me desejar, talvez a título de ‘hipótese oculta’, como profissional da EFASA há muitos anos, sem perder a noção de objetividade na pesquisa, ouvir no grupo de discussão dos educadores, proposições mais aproximadas do que nos diz Miguel Arroyo (2005), por exemplo, quando nos fala, por do direito ao saber e à cultura na educação básica e o movimento social do campo:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano. Mas quais? Quais são esses saberes? Esses saberes têm que estar organicamente vinculados com aquelas matrizes culturais de que falei e com sua dinâmica. Não podemos separar tempo de cultura e tempo de conhecimento. O que eu estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É por aí que a gente avança. (82-3)

Pela caminhada da EFASA esperava-se a aferição de resultados mais propositivos no discurso e nas ações dos educadores monitores e de alunos quanto à utilidade dos saberes escolares para a transformação social, via emancipação do jovem, do homem e da mulher do campo. Qualquer forma de opressão que os amarre às fórmulas eternas e prontas, geradoras de conformismo, é tão (in) eficiente quanto o não saber como, para quem e para que produzir o conhecimento contextualizado. Por outro lado, pode-se ver que essas respostas amplas, tanto podem ser pelo fato de nem todo educador monitor ter feito a mesma caminhada feita pela escola, como também pode ser visto por outra via – a escola não tem sensibilizado todos os educadores para o seu projeto. O trabalho de um educador monitor na tutoria deve ser personalizado. O que é diferente de ser personificado, ou seja, deve ser externo, superior e generalizante, de maneira tal, que na ausência ou substituição de um monitor o acompanhamento do aluno continue ocorrendo, através da existência de uma via de comunicação contínua e humanizada. A rotatividade de educadores na EFASA quebra esse ciclo de interações e de formação continuada que acontece dentro dos CEFFAs.

No que se refere à avaliação da atuação profissional, na tentativa de viabilização do projeto educativo da escola, os educadores monitores destacam os ganhos profissionais oriundos da experiência com a EFASA. No entanto, reiteram as dificuldades em desenvolver

um trabalho que possa ser mais consistente, em função da ausência das condições infra-estruturais para isso.

“A escola é uma instituição da qual hoje faço parte. Onde percebo que sou bem vindo e que me deu a experiência que eu precisava após a minha formação, e gosto muito de estar lá, bem como do que eu faço. Espero poder contar com a mesma e com a compreensão da equipe pedagógica. Firmo a minha responsabilidade para com a equipe e escola. Fico torcendo pelas melhorias infraestruturais e das condições de trabalho.”

“Espero que cada vez mais possamos formar cidadãos, que possam atuar na sociedade, preservando os valores humanos. É fácil contar com as famílias, já que elas estão sempre presentes nas atividades escolares.”

3.3 OS SIGNIFICADOS DA EXPERIENCIA ESCOLAR PARA AS FAMÍLIAS

As relações familiares foram centrais nas falas dos entrevistados. Como diz Elisa Guaraná (2005), *“as relações familiares são localizadoras importantes nas narrativas sobre as pessoas envolvidas e os processos vivenciados, o contexto da família é ainda mais presente ao tratarem dos problemas que envolvem os jovens e as percepções sobre “ser jovem” nesse universo”* (p.159)

Como já foi relatado, Leda pediu transferência da EFASA. Sr. Genésio, o pai dela, entendeu a atitude da escola da seguinte maneira:

A presidente da fundação mantenedora da escola entendeu que se aceitasse minha filha de volta na escola ia dar mal exemplo para os outros alunos tomarem a mesma atitude, por subentender que ficaria fácil para o aluno sair e voltasse quando bem entendesse, o que por sua vez ia desmoralizar a escola.

A relação das famílias com a escola não é simples, carrega elementos simbólicos determinados pela condição social de cada um. Enquanto instituição legal e burocraticamente constituída a escola possui linguagem, papeis e instrumentos que a representam e legitimam. As relações de poder e de saber são preponderantes para que se estabeleça uma relação mais ou menos democrática e protagonizadora. O emponderamento da família se dá pela via da participação direta e efetiva na escola. A pertinência da análise de THIN (2006) mostra que o fato do pai, na questão citada, aceitar a decisão e criar uma análise própria da situação está fundamentado na seguinte perspectiva:

As relações podem ser vistas como relações entre indivíduos ou grupos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os professores, membros das classes médias assalariadas; de outro, as famílias populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. O sentido das relações está, portanto, todo

contido nas diferenças entre as posições objetivas dos indivíduos e dos grupos no espaço social. (THIN, p. 211)

Sem questionamentos, a autoridade da escola e o modelo de socialização adotado, referendado nas pressuposições e nos silêncios, são fortalecidos...

As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, freqüentemente contraditórias, entreteidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização. Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. (THIN, 2006, p. 212)

À revelia da Pedagogia da Alternância, que defende uma gestão compartilhada, financeira e pedagógica, agindo de tal forma a EFASA se aproxima da escola tradicional, a qual trata as famílias como consumidores dos seus serviços. Não cito a aproximação como algo ofensivo, a intenção é destacar o papel da família no processo pedagógico escolar das EFAs. Pelos princípios das EFAs, a família é co-educadora, gestora e mestre de estágio. A alternância viabiliza a presença de vários sujeitos de conhecimento no processo de continuidade da aprendizagem, na descontinuidade dos tempos e espaços institucionalizados do saber. A alternância não nega a escola, pelo contrário, amplia e democratiza sua ação. Gimonet lembra que há bastante tempo as Maisons Familiales Rurales - MFR implementaram “dispositivos pedagógicos” que objetivam, entre outras coisas, associar os pais e mestres de estágios ao processo de formação, visto que:

Toda alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogo de complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada um com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer e saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência nos quais o eu”, numa dialética de personalização e socialização deve situar-se, constituir-se e crescer. (GIMONET, 2007, p. 68).

A questão não é se Leda tem direito à transferência, ou se a escola lhe permite ficar. Foi perdida a oportunidade de debater a situação, e de se inteirar dos motivos pelos quais dificultam ou impedem a permanência dos jovens rurais na EFASA. Perdeu-se a chance de desvelar o regimento da escola e uma discussão democrática do mesmo

A especificidade de relações que se entrelaçam ao redor de um fenômeno que tem suas próprias características (irredutíveis às características de uma classe social), a escolarização, e de relações por meio das quais são confrontadas práticas socializadoras divergentes. Para compreender as relações entre as

famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estarem com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis... Nossas pesquisas sobre as relações entre famílias populares e escola (Thin, 1998) nos levaram a entender essas relações naquilo em que elas são urdidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, até mesmo contraditórias, e, finalmente, como o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado (THIN, 2006, 212).

A escola como espaço de conhecimento é também um espaço de poder. Uma EFA referenda o conhecimento embasado na realidade das famílias com o compromisso de retornar ao meio, através dos jovens como fio condutor de transformação no processo social. A presença de vários sujeitos da comunidade – pais, mestres de estágios, representantes de movimentos, entre outros – como agentes de conhecimento, emprenhados de poder, configura uma escola democrática e participativa. Quando se nega o protagonismo da família está sendo quebrado o princípio de gestão compartilhada que alicerça uma EFA. A lógica socializadora aqui inclui todas as situações que envolvem o aluno. Em alternância os pais e mães são considerados como mestre de estágio cuidador da avaliação da formação integral deles, inclusive assinando seus cadernos caderno de acompanhamento do aluno. A pedagogia da alternância é transdisciplinar e multidisciplinar, para tanto, tem que ser descentralizadora e construir aberturas não dominantes, para que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham representação e poder de voz nas discussões pertinentes.

Em outra situação, analisando o mesmo contexto, dizia que um CEFFA se retroalimenta de vivências e superações e, em assim sendo, se fortalece no processo dialético e contínuo de desconstrução e reconstrução de realidades, porque foi assim desde o início e é assim que tem conseguido se estabelecer. Cada aluno é um indivíduo, um sujeito que chega à escola e lhe atribui o significado que cabe dentro de sua realidade. A partir daí, estabelece relações e significados às suas experiências. De um lado, os objetivos propostos pela escola, de outro os sonhos e desejos dos jovens que ali chegam. No encontro dos sujeitos é que se constroem os sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos tempos presentes e futuros que constituem o lugar de vivências que é a EFASA.

CAPÍTULO IV

OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO

Com a constituição da sociedade urbano-industrial, a escola deixa de lado a forma cultural que até então se apresentava, e assume a função de ‘formar’ os sujeitos individuais e coletivos nos padrões de racionalização e burocratização da modernidade. À escola coube, juntamente com outras instituições, o papel de consolidar saberes legitimados com base nas demandas da sociedade de então, tornando-se instituição singular indispensável.

As discussões sobre os significados da escolarização revelaram quão próximos eles estão da ênfase, cada vez mais intensa, a qual é atribuída às finalidades do ensino escolar hoje. Este tem finalidades específicas, que atendem ao modelo de sociedade na qual a escola está inserida. Nele há uma projeção de futuro e uma postergação, uma espécie de fuga do presente. Há um direcionamento funcional do ensino escolar que deixa marcas utilitaristas ao conhecimento, o qual é fruto de uma conjuntura em que o "ter" se sobrepõe ao "ser", e que nos lança a este rumo.

A EFASA, por sua vez, utilizando procedimentos didáticos distintos da escola tradicional, através da pedagogia da alternância prioriza sujeitos, lugares e tempos no processo de ensino aprendizagem. Quando perguntado aos alunos sobre a relação deles com a escola e a motivação, suas falas tanto revelam significados e expectativas que são mais particulares, construções mais pessoais, e outros que são frutos da própria sociabilidade proporcionada pela vivência e pela apropriação da cultura da escola.

J. por exemplo, diz que a experiência escolar na EFASA a faz “viver em alternância”:

“Não é só estudar em alternância, é viver em alternância. Tudo fica em alternância, amigos, família, namorados... nossa vida na comunidade. Minha prima desistiu porque não aguentou, ela chorava muito, queria ficar, mas não conseguiu. Desistiu no primeiro ano. Nós tentamos tudo. Falamos com ela, todas nós. (referindo-se às amigas de quarto). Eu fiquei porque tenho muito interesse em estudar, mas eu entendo que é difícil, ainda mais quando nunca se tinha saído para lugar nenhum, como era o caso dela.”

“A escola significa parte de mim (minha segunda família) onde aprendo não só conceitos, mas práticas e acima de tudo a contribuição para a formação da minha personalidade. Espero que através da experiência aqui adquirida possa contribuir não só para minha vida através de uma profissão, onde possa alcançar minha autonomia, mas contribuir com outras pessoas.”

J. apresenta uma maturidade emocional que a prima N., 16 anos, no caso, não teve. A compreensão de J. é de que haverá uma ruptura, mas que não é uma ruptura definitiva, porém ‘necessária’ para atingir o futuro desejado. A escola significa a possibilidade de se chegar ao

sonho, ao projeto de vida. O internato e a distância/alternância da vida na comunidade representa essa ruptura necessária para a aquisição de novos saberes:

“A escola é um lugar interessante, cheio de conhecimento, às vezes divertido, mas também me sinto “acuada” dentro dela. Mas meu projeto é me formar, curso superior (dívida entre os cursos: pediatria, veterinária e física). Me formar é um sonho de menina e ter meu PPJ implantado e produzir é uma ideia que surgiu dentro da EFA. Gosto da escola porque ela nos faz refletir quem somos e do curso porque tem haver com campo”(A, 17 anos)

“Para mim a escola é das ferramentas fundamentais para meu desenvolvimento. Espero que ela me transmita ainda muitos conhecimentos necessários para eu desenvolver o meu sonho de fazer uma faculdade de biologia”. (F, 16 anos)

“Para mim a escola significa um futuro melhor, um conhecimento com mais qualidade, meu projeto de vida é ser respeitado pelos colegas e professores, acreditando na vida, vencendo obstáculos e ser uma pessoa de verdade. Alguma coisa a escola já me deu, só que eu quero mais, quero meu curso de agropecuária”. (W, 24 anos)

“A escola significa um lugar de respeito, amizade e um lugar para estudar e ser uma pessoa na vida da gente. A escola, eu só espero dela quase nada, pois o que eu podia esperar ela já me deu, que foi meu sonho de um dia estudar aqui, e hoje estou com muito orgulho de estudar aqui com meu sonho realizado – estudar numa escola família técnica em agropecuária”. (MA, 16 anos)

Ao apresentar um sistema inicial de categorias necessárias à reflexão sobre as bases de uma teoria da formação humana, DUARTE (2001) considera, dentro de uma perspectiva histórico-crítica, a existência da dupla definição da individualidade constituidora do gênero humano: o indivíduo em-si e o indivíduo para-si. Para dar ênfase ao papel da escola no processo de constituição da sociabilidade, tomamos a elaboração dele:

(...) Todo ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares, constituindo, assim, sua individualidade. A formação da individualidade tem início desde os primeiros momentos da vida de cada ser humano e tem continuidade ao longo de toda a vida. Pode-se dizer que a formação da individualidade começa no âmbito do em-si, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com essa individualidade. (...) Não necessariamente o indivíduo mantém uma relação consciente com essas características. Ele simplesmente 'é assim', Trata-se, neste caso, da formação da individualidade em-si, de uma individualidade espontânea. (...) Temos como princípio básico de nossa teoria o de que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma (sic) individualidade em constante e consciente processo de construção. (...) A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. (DUARTE, 2001, 27-29).

A EFASA, enquanto instituição, está na trajetória de vida dos jovens rurais, como sonho, como projeto e como oportunidade de mudança. A escola é o tempo e o lugar que marca a passagem da fase da vida de dependência financeira e de espera para uma fase de

autonomia e de conquistas. Em todas as falas está presente a ideia de melhoria e de que o futuro com uma profissão promissora será de benefícios. Nenhum dos jovens declarou querer ser agricultor. Também fica claro, nas falas transcritas e discussões que o saber da escola é supervalorizado em detrimento do saber popular familiar. Quando citada, a família entra como apoio e incentivadora da escola.

Retomando a questão sobre as finalidades da educação escolar e a formação humana proposta pelas Efas na sociedade atual, ocorre lembrar os dilemas dos jovens, citados anteriormente, diante das certezas apresentadas pelos modelos institucionais de educação escolar no compasso dos tempos e espaços, os quais pretendem comportar suas realidades e sonhos. Marizete Fonseca (2003), em sua tese de mestrado, chama a atenção para o eixo que deve conduzir a discussão sobre a formação humana numa escola família agrícola:

Ressalto a incongruência dos discursos que pretendem formar os indivíduos na mais tenra idade para assumir uma posição, a priori, no mundo produtivo stricto sensu, tomando por base a defesa de qualquer coisa que se julgar pertinente, inclusive do que tenta se instituir como agricultura familiar, em função do fato de se negar a esses indivíduos esse elemento de liberdade, visto como possibilidade, expressão da vontade humana. (FONSECA, p. 34)

Os significados atribuídos à escola pelos jovens da EFASA estão em consonância com os propósitos do modelo de educação regular, e desafiam as propostas de alternância das EFAs. Com fluxo de informações proporcionado pelo acesso às tecnologias de comunicação e entretenimento os jovens do campo pensam e sonham como jovens da cidade, cultuando ídolos, ícones e adotando comportamentos urbanos. Incluir a transformação do seu meio sócio-profissional no projeto de vida dos jovens é tarefa grande demais para uma formação integral de nível médio em quatro anos. A fala dos jovens revela o desejo da maioria querer ajudar sua comunidade. A palavra ajudar não tem o mesmo peso de transformação.

Para que se efetive essa transformação, uma rede sócio-econômica de inter-relações em torno dessa proposta deve ser capaz de inserir e envolver o jovem ingresso e egresso da EFASA nesse meio e nessa rede. Mas para isso, o jovem precisaria ter maturidade emocional e social para entender e decidir sobre sua participação em todo esse processo antes mesmo de entrar na escola. Questionar qual seria a contribuição de tudo isso para a permanência do jovem rural na escola, não como uma mera justificativa para a evasão e transferência escolar, mas como parâmetro para uma reflexão sobre a problemática. Uma microvisão da não permanência de todos os jovens na escola, ou seja, uma visão de forma isolada, a partir da própria escola e focada somente na ação sócio-educativa da mesma, chama para a instituição uma questão que ela não tem como assumir sozinha porque é muito

ampla, e até mesmo porque não é a única geradora. A escola não dá conta de sozinha resolver a situação. Não cabe à escola salvar a sociedade.

Intensificamos a discussão referente à relação entre produção e educação, sobre a compreensão das conseqüências das novas tecnologias na vida contemporânea e sobre suas relações com os processos formativos, assim como sobre o papel que a educação pode vir a assumir no processo de desenvolvimento rural e minimizamos - sem nos darmos conta disso - a reflexão sobre as razões de ser da educação. (FONSECA, 2003, p. 29)

Nessa leitura que Fonseca faz dos significados da formação humana, recorre a Arroyo para enfatizar a chave da discussão:

Arroyo (1998) ao fazer um balanço crítico da positividade e das lacunas dos estudos sobre a relação trabalho/educação, alerta para essa questão do diálogo quase inexistente com a práxis pedagógica nestas últimas duas décadas, ou seja, não temos discutido muito sobre como deve ser a educação, temos nos prendido mais sobre as suas finalidades imediatas, embora saibamos que uma coisa está intrinsecamente ligada à outra, mas é como se estivéssemos negligenciando o aspecto ontológico e indo direto ao aspecto teleológico, o que atrofia o processo (2003, p. 30)

Discutir coletivamente, com todos os sujeitos envolvidos, o processo formativo oferecido pela escola, assim como a existência e a finalidade da própria instituição é uma necessidade. Os jovens vivem o momento de aprendizagem escolar com todas as vicissitudes que a vida vai proporcionando. A maioria consegue superar todos os dilemas internos e externos da juventude e ficar na escola até terminar o curso e atingir seus propósitos. Talvez, reconstruindo o significado da escola ao longo da caminhada. Há, porém, os que deixam a escola sem, contudo, compreender a situação que lhes envolve e lhes expulsa dela.

a escola significa muita coisa, uma mudança na vida da gente para uma vida melhor com mais conhecimento para beneficiar outras pessoas (...) quando entrei na escola esperava aprender com outras pessoas as culturas de suas comunidades e respeitando as regras da escola, quando sai esperava mais dedicação da escola às condições dos alunos.(X.)

A fala deste egresso nos remete uma análise sobre o papel da escola na socialização dos jovens, para a qual recorro ao pensamento de FONSECA (2003):

Através da análise do programa EFA, penso ser viável (re)colocar em evidência o problema essencial sobre a práxis pedagógica que permeia não só os programas baseados na Pedagogia da Alternância, mas que também compõe uma discussão mais ampla sobre os processos formativos, no que se refere ao trânsito entre o "ser" e "para quê" do processo educativo, na busca de discernimento de quais perspectivas subjazem à tentativa de efetivar um vínculo entre trabalho-educação, considerando o âmbito do tecido educativo. É preciso resgatar o significado e a dimensão desta discussão para a experiência de escolarização até aqui desenvolvida, e para isso é fundamental que façamos uma incursão histórica na prática dessa instituição peculiar chamada escola e nas críticas que a ela são dirigidas (p. 30).

A escola tem se afirmado cada vez mais como lugar imprescindível na vida dos jovens e na formação humana que recebem. É, pois, condição indispensável que a mesma incorpore e se converta em um ‘espaço de atualização histórica de cada um dos envolvidos’, e o educador precisa perceber-se como o mediador desse processo e das relações entre o jovem e o meio sócio-profissional.

4.1POR QUE OS JOVENS RURAIS QUEREM ESTAR NA EFASA

Pais e até os próprios jovens, dizem que não querem mais trabalhar no campo, na roça, no pesado, e associam a escola, o aprendizado a uma vida melhor. Quando foi discutido com a turma do 3º ano 2010 sobre o que facilitava a permanência dos alunos na EFASA, a possibilidade da escola viabilizar o sonho de ter um bom emprego e a importância que os amigos tem na vida deles, no tempo e no espaço da escola foram os aspectos que mais se destacam o que aparece nas falas é que sem esses elementos a escola não seria possível, porque eles permitem superar: “a saudade da família, a dificuldade financeira, a rigidez do colégio, a imensa carga horária, a convivência com pessoas diferentes.”²³. O depoimento da aluna J., da comunidade Caraíbas II, do município de Batalha no Piauí ressalta a assertiva destacada pelos jovens entrevistados ao referir-se que:

“O que mais dificulta a permanência dos alunos aqui na EFASA é a saudade da família, a dificuldade financeira, a rigidez do colégio, a imensa carga horária, a convivência com pessoas diferentes, pois para a grande maioria viver em colégio interno não é fácil. Viver com pessoas diferentes não é fácil. É preciso deixar certos costumes em casa. A aprendizagem, o ensino de qualidade, a curiosidade de conhecer novas amizades e a vontade de melhorar a qualidade de vida da família e da comunidade através dos conhecimentos aprendidos na EFASA mais a vontade de vencer na vida com um estudo de qualidade e adquirir novas experiências e um bom emprego, facilitam a permanência dos alunos aqui. Ainda mais que as pessoas não têm coragem de trabalhar no campo, pois realmente é difícil, mas também tem resultados.” (J., 17anos)

Ao longo da caminhada dos jovens rurais pertencentes à camada popular rumo ao “futuro dos seus sonhos – conseguir emprego”, citando A., da turma do 3º ano/2011, a escola se constitui como um lugar e um momento (espaço e tempo) essenciais na vida do jovem, desde que ela seja entendida como um espaço multi e intercultural de representações que vão

²³ (a ordem hierárquica dos fatores citados assinala simbolicamente na ordem decrescente a importância atribuída pela forma enfática como foram colocados e pelo número de vezes que foram ressaltadas no grupo de discussão com grupo controle).

além do mero aspecto cognitivo. CORREA (2008) cita alguns autores que informam sobre a experiência escolar juvenil:

...não existem perfis antagônicos, mas distintas maneiras de senti-la e de vivenciá-la. Como analisado anteriormente, Dubet (1994, 1996) sustenta que, na hierarquia da experiência escolar dos jovens franceses, pode-se entrever os verdadeiros, os bons, os novos e os estudantes que investem na profissionalização. Pais (1993) ressalta que, entre os jovens portugueses, o envolvimento com a escola ocorre num processo de contestação, negociação, resistência e acomodação. Se de um lado há aqueles jovens que desfrutam da aprendizagem escolar, de outro está um grupo juvenil para o qual a escolarização resume-se à certificação. Há ainda os que valorizam a convivência e a sociabilidade, depois o diploma e, por último, a instrução. Um quarto grupo são os insatisfeitos, os que não encontram. (CORREA, 2008, p. 222).

Se o jovem rural da camada popular vive de oportunidades e possibilidades, a escola na vida dele também será uma possibilidade e uma oportunidade?! Está presente na fala do X. como uma referência para análise: *“A EFASA é uma escola que oferece muitas oportunidades de crescimento, tudo depende do aluno...”* E ainda diz que agradece a oportunidade que a EFASA, ou que a irmã²⁴ deu para ele estudar. Todavia, no contexto de vida do aluno, em momentos diferentes, “surtem” várias oportunidades e além de não ser a única, a escola pode, nalgum momento, não assumir importância prioritária. Na fala de jovens evadidos e transferidos, vemos que ela é essencial na formação da identidade deles, mas, quando por algum motivo fica difícil permanecer na escola, eles a abandonam de repente.

Além disso, quando a mudança, como ocorre em nossos dias, é extraordinariamente acelerada, e o dinamismo e a capacidade de performance são imperativos, quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação. (LECCARDI, 2005 p.37)

O projeto de vida se altera e se adequa à nova situação, como podemos entrever na fala de R.:

Roberto – Dinheiro para o pontapé inicial, depois de formado ai eu tenho que arranjar um emprego para arranjar o dinheiro para montar meu próprio negócio ou fazer empréstimo. Minha intenção de viajar nunca foi para morar para sempre lá, e nem constituir família lá e sim ganhar dinheiro para conseguir meu negócio – juntar meu dinheirinho para montar meu próprio negócio.

Roberto – a escola significa o pontapé inicial para meu futuro. Vou ter meu ensino médio, meu curso técnico, meu próprio negócio.

²⁴ Freira da Congregação Ursulina, presidente da Fundação gestora da escola - FSA.

R. é o agente do segundo caso de reintegração ao curso depois de uma experiência de viagem para uma cidade de maior porte que Pedro II, em busca de emprego. Outra experiência semelhante foi a de B., que conseguiu se formar agora em 2011. Abandonou a escola em 2009. Viajou para São Paulo. Trabalhou na construção civil, e retornou para a escola dois anos após ter abandonado o curso. Roberto e Beto continuavam solteiros e vivendo com os pais.

Vale ressaltar que, nos dois casos o papel, o apoio moral e financeiro das famílias dos jovens foram essenciais para tranquilizá-los quanto à volta. Sr Nonato, pai de Beto, esforçou-se muito para manter o filho motivado e sustentá-lo durante o período de estudos. Beto, por sua vez, havia comprado um notebook, com o qual fazia bico com digitação e trabalhos gráficos dentro da própria escola nos períodos de sessões escolares. Outro caso, foi o Paulo, da primeira turma de formandos 2006, que desistiu quando cursava o 4º ano, alegando a gravidez da namorada como motivo da desistência. Ele só conseguiu terminar o curso depois da terceira tentativa, também com ajuda da família. No caso de Luis, desistiu no 3º ano. Tentou voltar para a escola, por duas vezes, sempre com o apoio dos pais, mas não conseguiu ou não quis prosseguir com os estudos na EFASA e terminar o curso de agropecuária. Hoje mora em São Paulo.

Nos três casos acima citados, os pais dispunham de motos como transportes próprios. O transporte próprio é citado aqui para ressaltar o efetivo apoio das famílias, pertencentes à classe popular, e o interesse em minimizar o isolamento das comunidades. Visto que o sistema de transporte e de estradas de rodagens vicinais no município é bastante desfavorável, pois, sendo uma região serrana, existem estradas com ladeiras de chão batido e carroçal. Os carros existentes são com traseiras abertas, tipo D20 e Toyota, desconfortáveis e escassos – com linhas uma ou duas vezes por semana para a cidade, geralmente com lotação acima do permitido, e misturando gente com mercadorias, animais e tudo o mais que seja preciso levar para o campo. Situação bastante difícil para os moradores da zona rural.

É mais fácil perceber uma rede que desfavorece a educação básica do campo do que o contrário. Da falta de infra-estrutura mínima para abertura, acesso e funcionamento da escola até a inexistência de uma estrutura pedagógica condizente com a realidade do campo; sobre o qual recai o esquecimento, o desinteresse, e até o desrespeito irresponsável de transferir literalmente, um modelo de estrutura pedagógica da cidade para o campo, sem compromisso com a formação humana e o desenvolvimento do meio.

No campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escola, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreiras dos seus mestres (...) as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado os acessos aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO, 2005 p.10)

Quando Sr. Genésio diz: “*é chegado um momento em que o jovem tem que tomar uma atitude*”, referindo-se à luta para conseguir um emprego, fica compreensível a emancipação financeira do jovem rural da camada popular assimilada pela cultura local, do jovem trabalhador provocado o tempo todo a mostrar que sabe fazer, e precisa produzir algo, no tempo em que quer aprender e frequentar a escola. A escola, por essa ótica, não pode se desvencilhar do trabalho. As categorias escola e trabalho, no contexto da educação do campo, necessitam de uma lógica de comunicação que facilite a condição dos sujeitos que nela adentram. Não sendo possível, o jovem busca uma solução por si e para si próprio, e, muitas vezes, a solução é migrar. Deixar a escola e migrar.

A associação entre aquisição de saber/conhecimento e aumento das possibilidades de emprego está no discurso dos jovens, mas, foge à lógica da migração, quer dizer, quando os jovens viajam para uma cidade maior, aceitam trabalho na primeira função que aparecer – entregador de gás, vendedor, empregado da construção civil... o importante é ter um emprego formal. A expectativa de ir para São Paulo, Curitiba, Belém... a cidade que conhecem pela televisão mora no coração dos jovens migrantes como um sonho, e quando por vezes vira pesadelo, a volta pra vida de cá se torna ainda mais difícil que a ida, porque somada à pobreza tem agora a frustração.

Compreender o valor da educação para os jovens e para a família é concomitante à compreensão da representação do trabalho para eles. Para uma parcela significativa dos jovens que participaram das discussões e da pesquisa como um todo, a possibilidade de saída para outras localidades, objetivando a conquista de um emprego ou uma formação mais ampla, em nível superior, exerce um fascínio. A maioria diz querer estudar para conseguir um bom emprego, mas se o emprego aparece antes e não dá para conciliar com o estudo, quase sempre o emprego se torna prioridade. A migração por causa de uma busca pelo emprego se justifica também pelo anseio de uma melhoria no padrão de vida familiar. Jovens que viajam, muitas vezes, passam a colaborar efetivamente com o orçamento doméstico, enviando uma

quantia mensal para a família, a fim desta adquirir bens materiais, acesso a serviços e espaços culturais. A migração também é positiva para muitos jovens que se profissionalizam e organizam suas vidas em centros urbanos ou conseguem juntar dinheiro com o propósito de retornar à comunidade, implementar e desenvolver projetos produtivos. Muitas vezes a migração chega mesmo a ser referenciada pelas pessoas mais velhas da comunidade, as quais a defendem como meio mais viável para melhorar as condições de vida, diante da falta de emprego no campo.

4.2 POR QUE OS JOVENS RURAIS NÃO QUEREM ESTAR NA EFASA

A EFASA atende alunos de 11 municípios do norte do Piauí. Nos grupos de discussão, conversamos com 89 alunos das quatro turmas de 2011, do 1º ao 4º ano. Entre eles estão jovens rurais pobres e sem terra.

Reverendo o movimento escolar da EFASA nos anos de 2006 a 2010, chama atenção a perda de alunos, identificada nas taxas de evasão existentes em todas as séries no decorrer e no fim do ano letivo, ao longo dos quatro anos de duração do curso técnico em agropecuária. Há ainda que se ressaltar o elevado número de transferências expedidas ao longo dos anos e no final dos anos letivos, como um indicador de perda de aluno. Em média apenas 50% dos que iniciaram o curso técnico em agropecuária, nos anos de 2006 a 2010, concluíram ao final dos quatro anos.

Os números mostram que a série com a situação mais crítica é o primeiro ano, na qual a evasão se mantém em média 12% ao longo dos anos, apresentando uma queda em 2009 – 11,63% - e em 2010 – 9,09%. Todavia, no mesmo ano a taxa de transferências expedidas chega a 18,6%. Como não existe outra escola local com o mesmo curso, entendo as transferências como evasão do curso. Acompanhando a evolução de uma turma, percebe-se que a matrícula inicial – MI - de um ano quase nunca corresponde à matrícula final – MF- da mesma turma no ano anterior. Quando isso acontece, é uma consequência de transferências recebidas, como matrícula inicial de alunos vindos de outras escolas afins, ou que haviam evadido anos anteriores, como é o caso, por exemplo, de 2009, ano em que se verifica que a turma de 3º ano termina com 23 alunos, dos 40 que iniciaram o curso em 2007, e começa o 4º ano, em 2010, com 25 alunos, que é a soma dos 23 alunos mais duas transferências recebidas.

Observa-se ainda que as estatísticas das taxas de evasão apresentam expressiva diminuição ao longo dos 2 últimos anos de curso. No período citado, a escola manteve um total aproximado de 130 alunos/ano no total das quatro turmas do curso técnico em agropecuária.

- Movimento escolar – EFASA – 2006 a 2010.

DATA SÉRIE		2006	2007	2008	2009	2010
1º ANO	MI	37	40	41	43	44
	TE	(2) 5,4%	(3) 7,5%	(7) 17,07%	(8) 18,6%	(3) 6,82%
	E	(5) 13,51%	(5) 12,5%	(5) 12,19%	(5) 11,63%	(4) 9,09%
	MF	30	32	29	30	37
2º ANO	MI	35	31	29	27	28
	TE	-	-	-	(2) 7,41%	(1) 3,57%
	E	(2) 5,71%	(1) 3,22%	(1) 3,44%	(2) 7,41%	(3) 10,7%
	MF	33	30	28	24	23
3º ANO	MI	28	27	26	29	22
	TE	-	-	-	(4) 13,79%	-
	E	-	(2) 7,4%	-	(2) 6,9%	-
	MF	28	25	26	23	22
4º ANO	MI	20	27	26	26	25
	TE	-	-	-	-	-
	E	(3) 15%	(1) 3,7%	(1) 3,84%	(1) 3,85%	-
	MF	17	26	25	26	25

Fonte: instrumentos escolares – fichas 06 (2006 a 2010)

MI – matrícula inicial TE – transferência expedida E – evasão MF – matrícula final

X. é um caso de jovem rural da classe baixa que viveu a experiência de ser aluno da EFASA por três anos e meio. Dois anos como aluno do programa nacional Saberes da Terra, depois como aluno do curso médio técnico em agropecuária. Ele diz que por mais simples que seja a contribuição em espécie ou em gênero alimentício que o jovem leva para a escola é muito difícil para a família manter: *“são pequenos detalhes que dão grandes prejuízos” diz ele.* Quando o jovem está no internato *“tem que ter um trocado para transporte, comprar produtos de higiene pessoal, lanche, apostilas, cópias... vai a alguma confraternização precisa contribuir, não tem dinheiro! É ruim demais”.*

Situações como essa, de baixa renda familiar, somadas aos problemas relacionados com a oferta de educação básica do campo, à falta de transporte adequado e boas estradas, a estruturas pedagógica distante da realidade do aluno, ao não envolvimento da família no processo de formação humana, entre outros, têm causado impactos sobre o processo educacional e sobre as relações sociais dentro da escola. Não muito raro, essa combinação

resulta em um “desencanto” pelos estudos, culminando com o abandono escolar retratado anteriormente. Os sonhos se desfazem diante da realidade, e as renúncias são inevitáveis.

Mais do que renunciar às recompensas que o presente pode oferecer, convém então estar treinado para “aproveitar o instante”, para não fechar a porta ao imprevisto, dispor-se mentalmente em termos positivos com relação a uma indeterminação carregada de potencialidades. (LECCARDI, 2005, p.37)

Agora é Leda que entra em cena, novamente, falando sobre os motivos que ela considera importantes na decisão do jovem de abandonar a escola:

Ivanilda - No seu caso o que pesou mais na hora da decisão?

Leda - Eu gostava de todas as matérias, casa, regime de internato, colegas, matérias técnicas, todas as aulas, gostava de tudo... foi de repente, não estava mais motivada. Tanto tempo juntos (amigos e colegas) pesou muito para eu ficar seis anos e meio na escola até que a motivação para o curso acabou.

Definir um projeto de vida²⁵, um plano a médio ou longo prazo não é uma tarefa fácil para os jovens. Lecardi (2005 p. 36,) fornece uma fundamentação pertinente para esta discussão que envolve a dificuldade dos jovens em definir o que querem para o futuro:

Se o futuro é considerado a dimensão depositária do sentido do agir²⁶; se é representado como o tempo estratégico na definição de si, o veículo pelo qual, em direta ligação com o passado, a narração biográfica toma forma, o diferimento da recompensa pode, então, ser aceito. Nessa perspectiva, o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida⁷ e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será.

Um estudo sobre Jovens e Trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas Públicas, feito pela Ação Educativa e o Instituto ibi²⁷, com apoio técnico do Dieese²⁸, cujo propósito era “traçar um panorama nacional da atual condição juvenil nos mercados de trabalho formal e informal, e verificar os avanços e limites presentes nas ações desenvolvidas pelo poder público” divulgou que:

²⁵ - “Projeto de vida “A biografia de um indivíduo é por ele apreendida como [...] projeto”, ressaltam, por exemplo, Berger, Berger e Kellner (1973, p. 71). O projeto, como se sabe, está no centro das reflexões da sociologia fenomenológica. Schutz, que retoma o interesse de Husserl pelo caráter participativo do agir (o “ser orientado para”), analisa-o, por exemplo, em relação à ação, considerada um “comportamento projetado”, e estuda sua estrutura temporal. Cf. Schutz” (1971)”.(IN: LECCARDI, 2005, P. 36)

²⁶ - “Nas sociedades ocidentais, a partir da Revolução Francesa, e por quase dois séculos, o sentido do agir – não apenas individual, mas também coletivo – foi ligado ao futuro. Ver, a propósito, as reflexões de Neckel (1988).(IN: LECCARDI, 2005, P. 36)

²⁷ Instituto ibi – mantido pela Banco ibi, para apoio a jovens trabalhadores.

²⁸ - DIEESE- O Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos

Na faixa dos 14 aos 15 anos, a grande maioria dos jovens (72,4%) se dedica exclusivamente aos estudos, enquanto uma parcela pequena, mas não desprezível (16%), conjuga o estudo com o trabalho, e um grupo bem reduzido (3,4%) alia o estudo à condição de desemprego. Na faixa seguinte, dos 16 aos 17 anos, menos da metade dos jovens (45,7%) mantém-se na situação de estudantes apenas, enquanto parcela importante alia os estudos ao trabalho (24,5%) ou à situação de desemprego (8,1%). De todo modo, a maioria dos jovens dessa faixa etária estuda (78,3%). Entre os jovens de 18 a 21 anos, é bem inferior a porcentagem dos que estudam (39,4%). Ou seja, os 18 anos parecem ser um marco importante para o afastamento da escola. Para muitos, pode tratar-se de um abandono escolar; mas é importante lembrar que, para vários outros, que não sofreram reprovações, nem nunca abandonaram a escola, esse é o momento de conclusão da escola básica²⁹. (CORROCHANO [et al.], 2008, p.2)

Emprego também é oportunidade. Como não existe emprego em alternância para conciliar com as quinzenas de estudo, a EFASA passa a ser vista pelos jovens que querem trabalhar, como algo que “atrapalha”, retardando sua entrada no mercado de trabalho. O estudo sobre Jovens e Trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas Públicas vemos:

No que diz respeito ao trabalho, também se observa uma significativa alteração nas faixas etárias. A porcentagem de jovens que já estão na atividade (empregados ou desempregados) salta de 45,4% (16 a 17 anos) para 71% (18 a 21 anos). No entanto, antes mesmo disso, já na passagem da faixa de 14 a 15 para a faixa de 16 a 17 anos, observa-se um grande incremento do número de jovens inseridos no mercado de trabalho (empregados ou desempregados), de 23% para 45,4%. Ou seja, o movimento de entrada dos jovens no mercado de trabalho ocorre mais cedo que o de abandono dos estudos, o que reforça a tese de que nem sempre é o trabalho que expulsa o jovem da escola, como já apontado por várias pesquisas (Madeira, 1986; Sposito, 2005, dentre outros) (CORROCHANO [et al.], 2008, p.19)

O curso médio técnico tempo integral, com alternância quinzenal, tem a duração de quatro anos, enquanto outros cursos técnicos públicos de nível médio existentes em Pedro II tem duração de três anos, ou ainda na modalidade EJA, nível médio em menos de três anos. Isso significa ficar mais tempo na escola, com ou sem trabalho.

O trabalho, o qual implica numa autonomia financeira, é algo que perpassa pela dinâmica familiar da camada popular. Isso é enfatizado na fala de Sr. Genésio, pai de Leda, quando diz: - *“Chega um tempo que tem que se decidir alguma coisa”*. Na fala de Xico, vemos a correspondente urgência do jovem pela autonomia financeira através emprego. O que, na visão dos jovens, justifica e referencia os casos de abandono da escola:

²⁹ - A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Xico – se já se pensava em viajar antes de entrar na escola, o cara entra para experimentar. Ai vê se gosta, na primeira oportunidade, diante de um aperreio para resolver uma questão na família ou questão pessoal ele decide por viajar em busca de trabalho.

Nas palavras de Correa uma análise para a explicação de Xico (2008, p.220):

À medida que experimentam o mal-estar, um misto de fracasso e de indignação toma corpo na relação dos jovens com a escola. Acrescente-se a isto o fato de que, quanto mais velhos, mais estes sujeitos estão entranhados numa cultura juvenil que lhes afasta das formas escolares.

Recorrendo mais uma vez ao estudo sobre Jovens e Trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas Públicas, a fim de compreender a relação - jovens, trabalho e escola, nesse estudo que se propõe a analisar o que dizem os jovens sobre sua permanência na escola, chamaram atenção para importante observação:

A reflexão em torno da situação juvenil no trabalho e na escola não pode deixar de considerar a análise dos rendimentos. É comum argumentar que os baixos rendimentos das famílias podem levar os jovens ao trabalho e, conseqüentemente, à saída da escola. Já há algum tempo este tipo de argumentação vem sendo contestada: não seria apenas a pobreza que afastaria os jovens da escola e os levaria ao trabalho. Tal como evidenciado para o conjunto da população juvenil, entre os jovens que só trabalham, há uma proporção significativa dos que já concluíram a escolarização básica: 40,4% dos indivíduos de 14 a 29 anos têm ensino médio completo. Porém, um grupo importante de jovens (32,3%) sequer concluiu o ensino fundamental (CORROCHANO [et al.], 2008, p.21-2)

Do ponto de vista dos estudos sobre o campo educacional brasileiro, particularmente no caso do estudante do campo, fica bastante claro que a questão da evasão escolar vai muito mais além do que a situação e rotina da escola, tomada de forma isolada. Estatísticas apresentada pela revistas Nova Escola de fevereiro de 2011 mostram que no Brasil, de maneira geral, apenas 50% dos alunos concluem a educação básica e o gargalo maior de abandono se dá na travessia do ensino médio. Estudiosos afirmam que a “legislação que prevê respeito às características da população rural ainda não virou realidade” (PAULINA, 2011, p.116), a exemplo da invisibilidade das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Outro aliado da evasão escolar nas escolas do campo é o próprio ensino. “O ensino durante anos, apenas preparou, os estudantes para trabalhar na cidade” (MOLINA, 2011, p. 117).

As práticas educacionais intencionais, assim como a educação escolar, constituem uma dimensão específica e complexa do processo de socialização e de aprendizagem de forma

dinâmica e interligada. Sílvia M^a Manfredi (2002) faz valiosas observações sobre isso quando diz que:

“A educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos.” (MANFREDI, 2002, p.54)

Entre não querer estar na escola e não poder conciliar a escola com outras atividades existe uma distância, que de todos os lados se volta para uma crítica à função social da escola. Nenhum dos jovens entrevistados deixou a escola por deixar. Houve na vida deles uma substituição e um preenchimento do tempo que outrora era ocupado pelas atividades escolares. Emprego e ocupações familiares, inclusive com novas funções e papéis: filhos e pais. Quando deixam a EFASA, os jovens já têm um rumo pensado para seguir.

4.3 O QUE FAZEM OS JOVENS QUANDO DEIXAM A ESCOLA

Os três estudos de caso aqui apresentados estão compreendidos entre a faixa dos que não possuem, no momento, ocupação agrícola, mesmo sendo filhos de agricultores. Dois deles ainda residem no campo e um está morando na cidade. No Brasil, o percentual de jovens na situação apresentada corresponde a 55,94% de homens e 44,06% de mulheres (PNAD, 2006).³⁰

José, um aluno da escola, que se formou em 2011, filho de família muito pobre, morava numa comunidade próxima, trabalhava em um abatedouro de aves durante toda a madrugada nos períodos de sessão escolar, e, regularmente nos tempos comunidade. Assim conseguiu terminar o curso. A escola foi flexível com o horário de chegada, pois às vezes ele não conseguia chegar às 7h. Quando os professores o flagravam dormindo nas cadeiras - quando o cansaço era maior que a vontade de estudar - procuravam compreender a situação. A atitude de compreensão era quanto à entrega de trabalhos e participação nas aulas. Soluções paliativas e remediadoras, sem previsão de ação correlacionada à proposta pedagógica da escola. É de fato uma situação que provoca uma reflexão, pois conscientiza escola sobre a

³⁰ - Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2006) apontam que os números dos entrevistados residentes na área rural, entre 15 a 29 anos, que trabalham com atividade agrícola, 35,82% (2.892.155), é maior dos que trabalham com atividade não agrícola, 21,63% (1.746.077). Dos que declararam possuir ocupação agrícola 79,86% são homens e 20,14% são mulheres. (CASTRO, p.17, 2008)

necessidade de compreender os fatores que contribuem para a saída dos jovens do meio escolar. As exceções, todavia, não se aplicam à totalidade e nem justificam a realidade.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho, interrompendo ou não os estudos, se apresenta de forma diferente nas camadas da população brasileira, e vem acompanhada de nuances particulares dentro de um leque de situações socioeconômicas.

Quando consideradas as características familiares dos jovens, há diferenças substanciais relacionadas ao momento de interrupção dos estudos e início da trajetória no mundo do trabalho (...). Quanto mais baixa a renda das famílias de origem dos jovens, mais precoce é a entrada no mundo do trabalho e menores são os níveis de educação obtidos por moças e rapazes. Trata-se de uma significativa desigualdade nas formas de inserção entre os trabalhadores de maior e menor renda familiar. (CORROCHANO [et all.], 2008, p.22)

Teoricamente, os CEFFAs completam o ciclo pedagógico, histórico e social com a inserção do jovem e o desenvolvimento do local no qual vive o aluno. Podemos dizer que um CEFFA guarda as particularidades de seu tempo e de um lugar que associados aos princípios e valores que lhes deram origem, consegue manter-se forte, contextualizado e atuante sem perder o foco no desenvolvimento local.

Espera-se que o egresso de um CEFFA, que prima pela formação democrática participativa, carregue consigo ao longo da vida, onde quer que esteja, um vínculo recíproco com as pessoas que lhes permitem envolver-se em ações de ajuda mútua de interesses e sentimentos de responsabilidades comuns aos grupos de pessoas com as quais convive, numa propensão quase direta ao que é chamado de economia solidária. Pela facilidade com que os alunos e egressos dos CEFFAs se associam, formando grupos de produção, estabelecendo relações de gestão empreendedoras; participando de grupos de assentados', ou, pela via do trabalho cooperativo, estabelecer-se no setor primário com produção agropecuária. Um egresso de CEFFA é identificado pela atitude de compromisso, compreensão e inserção no lugar; quando tem que resolver uma questão mais específica, age de forma participativa e responsável. É este espírito que o capacita a se sobressair nas mais diversas situações, daí que vem a constatação da universalização dos princípios e valores vivenciados na educação e formação de um Centro familiar de Formação por Alternância. A qual possibilita refletir a realidade econômica, ambiental, social, profissional e familiar; ver a necessidade de passar de uma situação de rejeição da realidade a uma situação de enfrentamento, de superação gradativa, até uma aceitação plena, sem acomodação.

O processo não apresenta só resultados imediatos, mas uma cadeia de acontecimentos que se relacionam e se complementam. Assim é com a colheita dos frutos de um CEFFA. Cada aluno e/ou ex-aluno de um Centro de Formação Familiar por Alternância é um fio condutor em potencial, um elo entre sua comunidade e a família, mediado pelo saber elaborado/construído com a Escola. Daí dizer que, uma vez aluno de EFA, sempre aluno de EFA, porque sempre que for provocado, este aluno vai reagir às adversidades do meio.

Ideal mesmo seria que uma pesquisa ou instrumental adequado fosse aplicado para aferir resultados estatísticos, quantitativos e qualitativos de cada área de abrangência de um CEFFA – redução do abandono das comunidades pelo êxodo rural; aumento de produtividade através de uma agricultura sustentável econômica, social e ambientalmente, aumento nas formas de organizações sociais e produtivas rurais; maior envolvimento dos jovens em atividades comunitárias, políticas e organizacionais, nas suas iniciativas empreendedoras e autônomas, na relação com suas famílias, nas relações de produção e comercialização; entre outras mais ou menos subjetivas. A própria apresentação pessoal dos jovens é marcadamente diferenciada dos demais pela postura que assumem diante das realidades. Ainda quando ingressos e participando do CEFFA, já é possível visualizar essa mudança de postura e de atitudes à medida que o aluno evolui nas séries de estudo e amadurece social e politicamente mostrando-se mais equilibrado com relação às emoções, aos sentimentos e às opiniões.

É do conhecimento de muitos que o desenvolvimento humano não depende só de uma gestão política inteligente e justa a nível nacional e internacional, mas depende da criação de condições de sustentabilidade do processo de formação humana. Uma educação que associa, em alternância, o meio sócio profissional e meio escolar de forma integrada, é inclusiva, pessoal e coletiva, transformando-se assim numa matriz essencial, perfeitamente em sintonia com o desenvolvimento humano.

Quanto aos jovens que deixam a EFASA antes de completar o curso, motivados por fatores de natureza diversas, porém nunca isolados e puramente pessoais, podemos constatar que todos estão trabalhando fora do setor primário. Construção civil, comércio, serviços, são os postos mais comuns. Dos três casos estudados, um parou de estudar, outro mudou de escola e o terceiro tem projeto de voltar para a EFASA em 2012.

A realidade é muito dinâmica e exige da escola uma atualização histórica constante. A diversidade e complexidade cultural dos alunos é um desafio. A pedagogia da alternância pelo desejo de uma formação humana que mantenha as raízes, há que conversar com as

potencialidades do meio, a fim de oferecer condições de escolhas, entre estudar e trabalhar para os jovens rurais da camada popular do município de Pedro II.

Quando foi citado o caso de Jorge, egresso da escola que iniciou a implementação do PPJ com a plantação de melancias, suscitou-se uma reflexão sobre as relações de produção no campo quanto à estrutura fundiária, as relações familiares de trabalho coletivo e as condições oferecidas aos jovens para empreender um projeto produtivo. Com relação à escola, o pai de Jorge, em 2007 dizia:

“Só o nome já diz tudo: Escola Família. Nunca duvidei das teorias da escola, porque eu acredito no estudo. Jorge estava arrumado para ir para São Paulo, quando soube da escola. O pai de família conhece os filhos desde novinho, por isso acreditei no meu. A escola trouxe uma coisa boa para nós – R\$ 7.750,00 de lucro com a produção de melancia.”

Como citei anteriormente, hoje Jorge trabalha como almoxarife de uma construtora no sul do país, depois de discordar com o pai na divisão do trabalho e dos lucros na agricultura familiar. O que fazem os jovens e suas famílias antes, durante e depois que eles deixam a escola são momentos de uma mesma trajetória de vida. São retratos de uma cultura e conjuntura local que desfavorecem relações de produção no campo, economicamente solidárias e sustentáveis.

4.4 – O QUE FAZER? PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Identificar os motivos que dificultam ou impedem a permanência de jovens do campo na Escola Família Agrícola Santa Ângela e propor medidas de intervenção para resolver a problemática da evasão é o objetivo deste trabalho. Para tanto necessário se faz perceber se a escola corresponde às demandas e interesses da comunidade e lança mão de instrumentos e mecanismos capazes de ter o jovem na escola até o final do curso técnico em agropecuária.

Com a revisão bibliográfica ampliou-se o leque de compreensão sobre a evasão escolar nas Efas e ainda mais sobre a relação jovem educação trabalho família e amigos. Ver que a evasão e transferências de alunos é também um problema para as Efas é bom porque desmistifica o lado sagrado e intocável delas. Os espaços e propostas alternativas de educação não podem ficar à margem dos processos de atualização histórica. Identificar problemas é desafio para releituras pedagógicas das iniciativas. Isso me alegrou. Como também foi motivo de contentamento situar-me no pensamento de muitos pesquisadores sobre a temática, ampliando assim, a possibilidade de diálogo. Tal diálogo fez-me perceber que o problema é

de longa data e encontra-se enraizado, aumentando ainda mais o desafio em buscar soluções de intervenção.

Como afirmei na introdução talvez o maior impacto da pesquisa tenha sido a releitura da proposta pedagógica da escola e a viabilização da intermediação do diálogo com os educadores, alunos e familiares. As medidas de intervenção virão com mais encontros dos sujeitos envolvidos no processo de formação oferecido pela Efasa e agora instados para a reflexão sobre a permanência de alunos da camada popular na escola. Essa foi a experimentação primeira e possível. Geralmente a evasão vem acompanhada da migração o que não significa dizer que o pensamento de viajar tenha nascido com o desencanto com a escola.

Aperfeiçoar a aplicação dos instrumentos pedagógicos é uma proposição assertiva. A tutoria bem feita faz diferença. Todos os grupos de discussão destacaram o acompanhamento personalizado com espaço para escutar os dilemas dos alunos como uma ferramenta importante para humanização e democratização do tempo escola. Quando perguntado sobre o que mais gostam na escola, primeiramente vem os amigos e as amigadas, depois os educadores e a qualidade do ensino.

O que fazer com o que, na visão de alunos, pais e educadores dificulta a permanência de alunos na EFASA? Segue novamente um trecho da fala de uma aluna que tomarei como síntese de referência para este momento.

“ a saudade da família, a dificuldade financeira, a rigidez do colégio, a imensa carga horária, a convivência com pessoas diferentes, pois para a grande maioria viver em colégio interno não é fácil. Viver com pessoas diferentes não é fácil. É preciso deixar certos costumes em casa. A aprendizagem, o ensino de qualidade, a curiosidade de conhecer novas amigadas e a vontade de melhorar a qualidade de vida da família e da comunidade através dos conhecimentos aprendidos na EFASA mais a vontade de vencer na vida com um estudo de qualidade e adquirir novas experiências e um bom emprego, facilitam a permanência dos alunos aqui. Ainda mais que as pessoas não têm coragem de trabalhar no campo, pois realmente é difícil, mas também tem resultados.”(J. 17anos)

Saudade, dificuldade financeira e falta de coragem para trabalhar no campo são elementos que requerem mais gente envolvida e mais tempo para pensar sobre as negociações de convivência e superação. Rigidez, regime de internato, imensa carga horária e convivência com pessoas diferentes são temas que cabem numa pauta de reuniões e projetos pedagógicos de formação integral.

Esse é um processo de formação do jovem que reitera os objetivos e meios de educação integral presente nos vários documentos sobre as EFAs, ou seja, dentre as várias

características da Pedagogia da Alternância é dado destaque a sua estrutura educativa mais ampla, que resulta:

Do acolhimento e da consideração positiva de cada jovem e dos pais; da vida em grupo pequeno; da vida social, graças ao internato, aos exercícios das funções e tarefas de uma casa, e aos tempos de trabalho e vida compartilhados. (GIMONET, 2000, p. 46)

Um ponto para aprofundamento com educadores é o discurso do emprego pelo diploma, ou vice versa: o diploma pelo emprego, proferido por professores da escola. A idéia é discutir melhor a proposta de formação integral dos jovens e o desenvolvimento sustentável do meio enquanto pilar de sustentação das Efas como contraponto ao estímulo gerador de uma visão capitalista da divisão do trabalho individual e competitiva. O estímulo ao associativismo está na proposta pedagógica da escola e precisa de um discurso unificado.

5 CONCLUSÃO

Ao redigir o projeto, afirmei que o objetivo do projeto de pesquisa e experimentação pedagógica era investigar os motivos que dificultam ou impedem a permanência de jovens do campo na Escola Família Agrícola Santa Ângela e propor intervenções para reduzir a perda de alunos. Dizia mais. Dizia que além de ser uma necessidade profissional como educadora da escola, entender porque uma instituição que seleciona alunos para os cursos técnicos que oferece, sofre com a desistência e transferência desses alunos, muitos ainda no primeiro ano de curso; é também uma inquietação da equipe de educadores diante da realidade que se apresenta.

A pesquisa buscou respostas para entender: de que ordem são os motivos da evasão escolar entre jovens do campo estudantes da EFASA? Qual a relação entre a evasão e a postura pedagógica que a escola assume? Qual a visão que os alunos têm da escola ao entrar e ao sair dela? Saber até que ponto os desejos, interesses, intencionalidades, são preponderantes na atuação dos jovens nos espaços da escola e relacioná-los com as construções e/ou desconstruções simbólicas e subjetividades dos jovens a fim de compreender a possível relação com os índices de evasão apresentados pela escola. Foram estas inquietações que motivaram a realização deste trabalho.

Compreender os motivos pelos quais dificultam ou impedem a permanência de jovens do campo na Escola Família Agrícola Santa Ângela e propor intervenções para reduzir a

perda de alunos é um objetivo que se justifica pela importância de se buscar soluções novas para questões novas que se colocam no contraponto dos princípios e pilares de sustentação dos CEFFAs. Não que a evasão seja um problema recente, mas é de se estranhar que diante de um quadro difícil de ausência de políticas públicas direcionadas aos trabalhadores e à juventude do campo, existam índices consideráveis de evasão e transferências na Efasa enquanto espaço político pedagógico voltado para o jovem rural.

Acredito que a temática é expressiva e que seu estudo, envolvendo todo o grupo de educadores das escolas, é de grande importância para o bom andamento das mesmas principalmente porque poderá fornecer elementos para avaliações e constantes reformulações do Projeto Político Pedagógico, Planos de Curso e Plano de Formação da escola. Diante disso considero importante contribuir com a temática e com as pesquisas que insistem nesta problemática. Não cabe só à escola intervir na decisão do aluno ficar ou sair da escola, pois, cada um é que sabe de seu futuro. Entretanto, é papel da Efasa oferecer condições e estruturas tecnológicas para que o aluno que deseje ficar tenha opções e condições de intervir transformando o meio.

Viu-se que a escola se propõe a defender objetivos de acordo com a vocação natural e econômica do município, principalmente dos agricultores familiares, correspondendo às demandas e interesses desse grupo no sentido de melhorar suas tecnologias de produção. Todavia, percebe-se que existem muitas outras demandas, especificamente na cabeça dos alunos e familiares, o que obrigatoriamente pode não corresponder com os objetivos da EFASA. Um curso técnico tem suas limitações no que se refere à preparação para vestibular e concursos. O currículo é mais específico e integra as disciplinas do núcleo e das áreas técnicas.

Percebeu-se que há uma cultura juvenil própria e anterior que incide sobre a decisão dos jovens rurais abandonarem a EFASA. Muitas vezes a evasão e transferências de alunos da escola têm sido acompanhadas de êxodo rural e migração para grandes cidades. O que a escola poderia fazer para evitar é uma pergunta que certamente só pode vir depois da reflexão sobre se e como a escola poderia mesmo evitar ou minimizar os fatores que impactam as decisões de abandono escolar dos jovens alunos rurais de Pedro II. Agora eu vejo em primeiro plano que a escola não perde seus alunos, porque na verdade ela não os tem. Eles têm a escola em suas trajetórias, mas a trajetória dos jovens rurais, alunos da Efasa, está inserida numa rede de interações e ligações bem mais complexa e ampla. Por mais que a escola seja

abrangente, ela não existe para si e por si mesma. Existe para um propósito, mais ou menos definido e consciente. A escola como lugar e tempo de construção do saber dos jovens rurais é mediatizada pelo contexto e pelas oportunidades preponderantes nestas circunstâncias. Se “se precisa” viajar e deixar a escola, ou do contrário, deixar a escola e viajar, o projeto da escola é interrompido, adiado, transformado – para os casos de transferências – a escola pode ser substituída por outra que responda melhor a necessidade do jovem, ao que parece definida por ele mesmo. Não se identificou no discurso da própria família uma explicação objetiva para a decisão de abandono ou suspensão escolar.

A proposta de intervenção para minimizar os índices de evasão e transferências a fim de reduzir a perda de alunos da EFASA dos jovens rurais da EFASA será pertinente com a melhoria na aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância, principalmente a tutoria, numa proposta coletiva continuada. A realização de um seminário com os educadores, gestores e dirigentes da associação de pais e coordenadores dos grupos de autoformação e autosustentação dos alunos e egressos se apresenta como uma proposta de sensibilização e espaço de encaminhamentos. Realizar cursos para aprofundar temáticas e construir planos de ação será outra estratégia de intervenção continuada. Há ainda que se considerar que a evasão se dá pelo panorama geral do local e também pelo panorama da EFASA, visto que existe também evasão de monitores, das famílias e de instituições parceiras, de apoio e de suporte. O processo de organização da juventude rural como ato político nos apresenta uma complexa construção identitária e formas diversas de ação política que reafirmam e ressignificam identidades sociais e práticas políticas “tradicionais”, ao mesmo tempo em que instituem novas formas de fazer educação. A pesquisa evidenciou que mesmo numa experiência singular ainda há muitos investimentos a se fazer no sentido de garantir a permanência dos jovens alunos na escola. São apresentadas diversas possibilidades para se pensar desde as de ordem mais estruturais e que se relacionam com a família e o entorno de uma pequena cidade nordestina, até as relacionadas, possivelmente, com a experiência em curso no Ceffa. A falta de envolvimento da família é uma proposição de base. É um ponto para a discussão da participação da família, da relação jovem/família e da não participação da família como possível fator que implica em desmotivação do jovem para continuar os estudos e da não eficácia da proposta pedagógica pela não participação da família. A pesquisa poderá contribuir com o debate sobre a permanência do jovem no Ensino Médio em confluência com

a construção de uma escola específica do campo. Pensar uma escola sensível ao jovem e ao jovem do campo é um desafio para a educação brasileira.

REFERÊNCIA

- ARAÚJO, Rogério de Oliveira; SILVA, Paulo Roberto Pereira da; SOUSA, Maria Jackeline Ferreira. **Perfil sócio-político da juventude da Comunidade Rural Lagoa do Sucuruju** (Pedro II). EFASA/UESPI, 2011.
- ARROYO, Miquel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2004.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010
- BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamessor; BARBOSA, Joaquim (org.) **Educação e Complexidade nos Espaços de Formação**. São Paulo: Editora Plano, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 444 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro: 2005.
- CORROCHANO, Maria Carla [et al.]. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.88 p.
- CORREA, Lycinia Maria. **Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana se São Bernardo do Campo (SP)**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP: 2008.
- DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Livro Editora, 2007.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. rev. e ampl. - Campinas SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural- a formação como base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.
- FONSECA, Marizete. **Pensar o Trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola do Marabá – PA**. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Universidade Federal do Pará. Belém: PA, 2003.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Rodrigo. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**/Roberto Garcia-Marirrodriga, Pedro Puig Galvó; tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Tevisan, Laine Fátima Uelon Trevisan – Belo Horizonte: O lutador, 2010. (AIDEFA) 192p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, Coleção AIDEFA, 2007.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, 2005, v. 17, n. 2, p 36,37.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo**. Revista Nova Escola, Ed. abril, edição comemorativa, N° 239, p. 117, São Paulo, fevereiro de 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância**. UNEFAB. Brasília: 2007.

_____. A Origem da Pedagogia da Alternância. **Revista de Formação por Alternância**. Brasília: União nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2007, vol.4.

PAULINA, Iracy. Educação do Campo. **Revista Nova Escola**, Ed. abril, edição comemorativa, N° 239, p. 117, São Paulo, fevereiro de 2011.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Ed. Expressão Popular. São Paulo: 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Maria do Socorro da. **Propostas Pedagógicas do Movimento da Educação do Campo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento agricultura e sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2005.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Universidade Lumière Lyon 2, Faculdade de Antropologia e Sociologia. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago, 2006.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNEFAB. Economia Solidária. **Revista da Formação por alternância**. Brasília: 2010. Vol. 10.

UNEFAB. Juventudes Rurais. **Revista da Formação por alternância**. Brasília: 2008. Vol. 7.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento**. 2ª Ed. Brasília: 2007.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. Documentos Pedagógicos: PPEP – **Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica dos CEFFAs do Brasil**. Brasília: 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília, Plano Editora, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman-Artmed: 2001.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método**, SP, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006