

CLÁUDIA MARIA TEIXEIRA COELHO

**VIVER O CAMPO E A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES DE JOVENS EM UMA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA**

Belo Horizonte

2009

Cláudia Maria Teixeira Coelho

**VIVER O CAMPO E A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES DE JOVENS EM UMA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2009

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: “Viver o campo e a educação: experiências escolares de jovens em uma Escola Família Agrícola”, de autoria da mestranda Cláudia Maria Teixeira Coelho, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - FAE/UFMG - Orientador

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes - FAE/UFMG

Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti - UFMG

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 30 de Novembro de 2009

A minha filha, fonte de vida e inspiração, meu eterno amor e agradecimento.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela força.

A minha família pelo apoio na concretização desta tarefa, em especial, minha filha, meu esposo, minha mãe, minha irmã Vilma - maior incentivadora, meus sobrinhos Rute e Brenon.

Aos meus sogros e cunhadas que com muito carinho cuidaram da minha filha nos momentos de viagem para dedicar-me ao estudo e à pesquisa.

A EFA Bontempo, seus profissionais e alunos que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Geraldo Leão pelo compromisso, acolhida, dedicação, apoio e muita responsabilidade na condução dos trabalhos.

Aos colegas, em especial à amiga Sônia Reis, que muito me serviu de apoio para a concretização desta tarefa, meu eterno agradecimento.

Aos amigos Hernani, Daniela, Carolina, Elaine, Dalva, Cleusa, Marlice e Sandra pelo apoio.

A Marizinha pelo incentivo e atenção.

Enfim, a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a concretização desta atividade.

RESUMO

A pesquisa buscou investigar a experiência escolar vivida por jovens do meio rural em uma Escola Família Agrícola no município de Itaobim, Vale do Jequitinhonha/MG. O objeto em estudo é a condição juvenil no campo e sua relação com a escola no contexto da Pedagogia da Alternância. Os informantes foram selecionados segundo os seguintes critérios: gênero; jovens com maior ou menor adesão à escola; tempo na escola e disponibilidade em colaborar com o estudo. A pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados deu-se pela realização de 15 entrevistas semiestruturadas com jovens e profissionais da escola, observação de campo, aplicação de 108 questionários e análise documental. Utilizou como referencial teórico autores da Sociologia da Juventude e da Sociologia da Educação, em especial os estudos sobre trajetórias e experiências escolares juvenis. Os resultados apresentados indicam a diversidade presente na juventude do campo, o que se reflete em múltiplas trajetórias e experiências escolares e traz novos desafios para a organização escolar, as práticas pedagógicas e a relação professor-aluno no âmbito das Escolas Família Agrícola.

Palavras-chave: Juventude rural; Escola Família Agrícola; educação do campo.

ABSTRACT

The research examined the school experience for young people who lives in rural areas in an Agricultural Family School in the city of Itaobim, Vale do Jequitinhonha/MG. The object of study is the condition of youth in the field and its relationship with the school in the context of the Alternation Pedagogy. The informants were selected according to the following criteria: gender, youth with greater or lesser adherence to school; time at school and availability to collaborate on the study. The research was qualitative and data collection was achieved by the realization of 15 semi-structured interviews with young people and school personnel, field observation, application of 108 questionnaires and document analysis. Authors of the Youth Sociology and the Education Sociology, in particular the studies on paths and youth school experiences, were employed as theoretical frameworks. The presented results indicate the diversity that is present in the youth of the field, which is reflected in multiple paths and school experiences and brings new challenges for the school organization, the pedagogic practices and the teacher-student relationship in the context of the Agricultural Family Schools.

Keywords: Rural Youth; Agricultural Family Schools; Education field.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAMBAJE	- Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha
AMEFA	- Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EDURURAL	- Programa de Extensão e melhoria da Educação no Nordeste
EFA	- Escola Família Agrícola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNEFAB	- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE TABELAS

1 -	Religião.....	90
2 -	Quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses	91
3 -	Local de uso do computador	93
4 -	Frequência de uso do computador.....	94
5 -	Local de acesso à Internet.....	95
6 -	Frequência de uso da Internet.....	96
7 -	Renda mensal familiar.....	98
8 -	Fonte dessa renda.....	99
9 -	Principal responsável pelo sustento familiar.....	100
10 -	Com quem mora.....	102
11 -	Idade em que começou a estudar.....	105
12 -	Média de Idade dos alunos da EFA Bontempo por série.....	107
13 -	Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental.....	108
14 -	Idade que começou a trabalhar.....	118
15 -	Primeira ocupação.....	119
16 -	Ocupação atual X gênero.....	122
17 -	Condição de trabalho.....	123
18 -	Média de renda / semana.....	124
19 -	Carga horária semanal dedicada ao trabalho.....	124
20 -	Tipo de participação em grupo social.....	127
21 -	Atividades durante o tempo livre.....	131
22 -	Atividades nos finais de semana.....	133
23 -	Como tomou conhecimento da escola?.....	140
24 -	Motivos da escolha da EFA	143

25 - Curso pretendido.....180

26 - Curso / sexo.....181

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	Juventude e condição juvenil no campo.....	14
1.1	Juventude brasileira.....	19
1.2	Juventude rural: entre a ausência e a emergência.....	23
1.3	O mundo rural e o universo juvenil.....	26
2	Percurso metodológico.....	28
3	Estrutura da dissertação.....	31
2	EDUCAÇÃO NO CAMPO E JUVENTUDE RURAL	33
2.1	A Educação Rural: história e contexto atual.....	33
2.2	As novas perspectivas para a educação do campo.....	36
2.3	Políticas educacionais e educação no campo: dilemas e perspectivas.....	38
2.4	As EFAs e a Pedagogia da Alternância: concepções, fundamentos e princípios	41
2.5	A configuração do espaço na escola do campo e a questão do tempo escolar.....	43
2.6	O significado de tempo e espaço construídos pelo jovem no ambiente escolar.....	45
2.7	As EFAs no Brasil e em Minas Gerais: contextualização histórica.....	46
2.8	Educação e jovens do campo.....	49
2.9	Ser jovem no campo.....	51
2.10	As EFAs e as demandas dos jovens do campo.....	56
3	A EFA BONTEMPO: EM BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO MÉDIO NO CAMPO.....	59
3.1	O Contexto da EFA Bontempo: o Vale do Jequitinhonha.....	60
3.2	O município de Itaobim.....	61
3.3	Contexto e história da EFA Bontempo.....	63

3.3.1	Contextualização histórica.....	63
3.3.2	A relação com as famílias.....	65
3.3.3	Projeto da EFA Bontempo no contexto das políticas educacionais.....	66
3.4	Estrutura e condições de funcionamento.....	69
3.4.1	A proposta da escola: a Pedagogia da Alternância e a organização da escola.....	73
3.4.2	Intercâmbios de ensino.....	74
3.4.3	Cotidiano da EFA Bontempo.....	76
3.4.4	Organização dos conteúdos.....	78
3.5	Os professores e monitores	79
3.6	Relacionamento entre professores, monitores e educadores.....	81
3.7	A visão dos profissionais da escola sobre os alunos.....	81
3.8	Trabalhar com jovens com esse perfil.....	83
3.9	Avaliação da experiência de trabalhar na EFA.....	84
3.10	Expectativas dos professores.....	88
4	OS ALUNOS E A EFA BONTEMPO.....	89
4.1	No campo, mas conectado.....	91
4.2	Perfil da família.....	97
4.3	A Infância: entre brincar e trabalhar.....	103
4.4	Trajectoria escolar.....	105
4.5	Avanço de escolarização em relação aos pais.....	115
4.6	Trabalhar: uma experiência precoce.....	117
4.7	Situação de trabalho.....	120
4.8	Juventude e movimentos sociais: participação em grupos sociais.....	125
4.9	Juventude e sociabilidade: tempo livre na escola, tempo livre fora da escola.....	128
4.9.1	Tempo livre na escola	128
4.9.2	Tempo livre fora da escola.....	129

5	OS JOVENS E A ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES.....	136
5.1	As primeiras experiências na EFA.....	136
5.2	O Ingresso na EFA Bontempo.....	138
5.3	A EFA como uma escolha Pessoal	140
5.4	Expectativas com relação à EFA.....	144
5.5	Percepções dos alunos: a experiência na EFA Bontempo.....	145
5.6	Percepções sobre as atividades oferecidas pela escola.....	150
5.7	As regras na escola.....	152
5.8	Relacionamento de uma forma geral.....	156
5.9	Relação entre os jovens.....	157
5.10	Relacionamentos entre alunos, monitores e professores.....	159
5.11	Como percebem a escola pública.....	165
5.12	As disciplinas e as avaliações.....	167
5.13	O conhecimento escolar e sua relação com outros espaços: os Projetos de Estudo.....	171
5.14	Projetos de vida dos jovens.....	174
5.14.1	Saída da EFA – A perspectiva da formatura e o desafio de construir projetos para o futuro.....	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE.....	194

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Itaobim, Vale do Jequitinhonha/MG, denominada EFA Bontempo, e buscou investigar a experiência escolar vivida por jovens do meio rural na mesma. O objeto em estudo é a condição juvenil no campo e sua relação com a escola no contexto da Pedagogia da Alternância. O presente trabalho tem como objetivo compreender a experiência escolar vivida por jovens estudantes, bem como a sua relação com a escola. Busca-se, ainda, investigar a visão que os jovens alunos da Escola Família Agrícola do Vale do Jequitinhonha possuem em relação ao seu processo de escolarização, suas expectativas e posicionamento diante desse tipo de educação; conhecer as principais dificuldades e os avanços no processo de escolarização dos jovens pesquisados; o impacto do modelo educacional da Pedagogia da Alternância na sua trajetória escolar; conhecer o perfil dos alunos e suas famílias reunindo dados sobre a sua situação social, econômica e cultural.

A origem da pesquisa e a sua problematização se baseiam em estudos relacionados à relação entre juventude rural e educação. Os estudos sobre juventude vêm ganhando espaços, ainda que de forma tímida, no meio acadêmico. Segundo um estudo coordenado por Sposito (2000) sobre a produção no âmbito das pesquisas de pós-graduação em Educação, do conjunto de trabalhos analisados, apenas 4,4% corresponde à produção acadêmica em juventude. Muitos desses estudos analisam os jovens vistos como alunos e são pouco abrangentes quanto a considerar todas as dimensões da vida juvenil.

Sposito (2000, p.30) relata:

Apesar do volume significativo de teses e dissertações, pode-se afirmar que ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude.

Percebe-se com isso que o tema juventude ainda é pouco explorado e, embora se observe um crescimento da temática envolvendo pesquisas sobre juventude em educação, em

se tratando de juventude rural, nota-se uma lacuna que aponta para a necessidade de conhecer o jovem do campo na sua condição juvenil e na sua relação com a escola. Esses fatores acenam para a necessidade de uma investigação em torno da temática juventude rural e educação como forma de abordar o jovem na sua condição juvenil, incorporando também experiências que ultrapassam seu universo escolar.

No Vale do Jequitinhonha, há lacunas sobre os estudos contemplando essa temática e um estudo dessa natureza possibilita compreender o jovem nesse espaço. Trata-se de tema importante, fundamentado na relevância social e científica. Esta dissertação pretende contribuir para se conhecer a juventude rural e sua relação com a escola, a partir do estudo de um contexto específico.

1 Juventude e condição juvenil no campo

A juventude comumente tende a ser pensada e estruturada a partir de um modelo de delimitação etária e biológica como componentes fundamentais para a sua definição. Embora essas dimensões constituam ainda um referencial para a sociedade definir essa etapa organizando assim a vida social, é necessário considerar as experiências vividas pelos jovens em diferentes contextos históricos e sociais. Abramo (1997, p. 25-36) abre um contraponto a tais delimitações chamando a atenção para o fato de que “só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação”. Nesse sentido, a juventude passa a ser vista como uma condição social, pois cada sociedade tem uma forma de demarcar as etapas da vida e isso impõe também diferentes noções do que é ser jovem.

É preciso ressaltar que as mudanças ocorridas, nas sociedades contemporâneas, nos últimos tempos, têm alterado de modo acentuado os ciclos da vida, alterando significados, experiências e o modo de ser das pessoas. Observamos hoje transformações na forma de organizar as etapas da vida. Segundo ainda Abramo (1994, p.2), “cada sociedade define tais etapas e lhes atribui significados, e nem sempre isso resulta na constituição de grupos homogêneos”. O modo de organizar a vida nas sociedades modernas obedecia à ideia de um

tempo linear que simbolizava o processo de transição entre as suas diversas fases: a infância, a juventude e a idade adulta.

Debert (2004) traz uma discussão sobre o ciclo da vida centrada numa perspectiva antropológica. Essa autora ressalta que em todas as sociedades são visíveis as “grades de idades” e cada uma delas investe, ao seu modo, na periodização da vida, em dado contexto histórico e cultural. Todavia, as sociedades são dinâmicas nas suas estruturas e, com elas, mudam o sentido atribuído às idades a partir das práticas vividas pelos sujeitos. Segundo a autora:

O curso da vida transforma-se em um espaço de experiências abertas e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra. Cada fase de transição tende a ser interpretada, pelo indivíduo, como uma crise de identidade e o curso da vida é constituído em termos de necessidade antecipada de confrontar e resolver essas fases de crise. (DEBERT, 2004, p.53)

A noção de juventude passa por uma redefinição dos ciclos de vida e se transforma em uma experiência aberta. A passagem de uma etapa a outra não está direcionadas apenas pela idade, mas pelas experiências e energia social investida ao longo da vida. Gomes e Dayrell (2005, p.3) ressaltam que:

A entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nesta fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos.

A juventude, como etapa da vida, impõe hoje um novo olhar diante das questões postas pela modernidade, vividas por cada jovem ao longo desse curso. Os jovens vivem uma variedade de experiências a partir das quais constroem significados, representações e lhes servem de base para a construção de seus projetos de vida.

Na atualidade, ainda é visível, em nossa sociedade, o ato de institucionalizar as etapas da vida por meio da atribuição de valores e significados às idades que servem de elemento organizador para acesso e ampliação da noção de direitos e deveres. Sposito (2005) ressalta

que assistimos a uma série de transformações sociais que sugerem um apagamento das idades por meio da “desinstitucionalização”¹ e/ou descronologização² da vida. Tais mudanças são sentidas a partir dos processos vividos pelos sujeitos no mundo atual, em que desde cedo é imposta às pessoas a “liberdade” para escolher e, conseqüentemente, responsabilização por suas próprias vidas. As questões da sobrevivência, trabalho e escolarização exigem uma plasticidade em relação a comportamentos de cada estágio.

Atualmente, questões políticas e, principalmente, de mercados têm levado a sociedade a mudanças na forma de ver os sujeitos nas suas diferentes etapas da vida. Desse modo, a complexidade domina o meio social, emergindo, assim, uma visão estruturada no princípio da não linearidade, na qual o jovem é visto como reflexo desta sociedade complexa que aí está. A experiência de tempo muda e se amplia e cada sociedade, em dado momento, atribui diferentes significados às etapas da vida a partir de um conjunto de experiências comuns vividas pelos grupos. Abramo (1994, p.1) postula que:

... a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modifica-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas.

Observa-se que cada sociedade concebe a juventude de uma forma não estática, que se modifica no espaço e ao longo do tempo. Um olhar ao longo da história das sociedades ocidentais retrata diferentes modos de se conceber o jovem. Desde os tempos medievais, criança e adulto compartilhavam o mesmo universo social, não havendo, portanto, a noção de passagem para o mundo adulto como nos dias atuais, nos quais a juventude se faz notada como um grupo social específico e concreto.

¹ SPOSITO (2005), em um artigo titulado Algumas Reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil, faz referência ao termo desinstitucionalização inspirada no conceito de Miguel Abad (2003, p.25), que se refere a “uma crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade”.

² O artigo “Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais” de autoria de Janice Tirelli Ponte de Sousa e Olga Celestina Durand.(2002) se refere ao termo descronologização como um fator que “incide sobre a vida das novas gerações de modo a não mais validar as referências cronológicas e sim as funcionais, que balizam os limites entre uma idade e outra, entre uma geração e outra”. Disponível em:<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_especial/10_durand_sousa.pdf. Acesso em: 5 agosto 2009.

Ao mesmo tempo, diferentes sociedades em um mesmo período histórico concebem a juventude de uma determinada maneira, havendo, portanto, tipos diferenciados de juventudes, ainda que numa mesma época e mesma sociedade. Ao abordar o jovem, geralmente tendemos a representar “a juventude” no singular, no sentido de atribuir a essa fase significados e traços comuns, independentes do local de pertencimento. Por outro lado, há uma diversidade de vivências sociais e culturais proporcionadas pela desigualdade de inserção que o jovem vive diante dos diferentes tipos de pertencimento de classe, gênero, raça, local de moradia, etc. Nesse caso, torna-se relevante a pluralidade de situações e modos de viver essa fase da vida.

A maior parte dos estudos envolvendo a temática juventude demarca uma faixa etária que se situa entre 15 e 24 anos. Algumas pesquisas apontam para o seu prolongamento até 29 anos, ocorrendo assim um alongamento dessa fase. No caso da sociedade brasileira, essa questão torna-se relativizada diante da situação em que se encontra a maior parte dos seus jovens. Segundo Sposito (1997, p.39):

Para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho – típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto – tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos.

Para muitos jovens brasileiros, principalmente para os do campo, o trabalho é uma dimensão fundamental, não apenas como uma forma de relação social, mas também como um meio para prover o seu sustento e de suas famílias. Os jovens rurais começam a trabalhar desde cedo, antecipando por meio de atividades laborativas a sua autonomia e a sua passagem para a vida adulta.

O próprio conceito de juventude merece uma discussão mais ampla, uma vez que há uma imprecisão em relação a sua definição por não remeter-se apenas à faixa etária. Demarcar a sua periodização não é suficiente para definir o seu conceito. A forma como cada sociedade percebe esse jovem no tempo e no lugar ocupado por ele reflete a sua “condição”. A condição juvenil, segundo Dayrell (2007, p. 6):

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.

Nesse sentido, a juventude se caracteriza como uma maneira de estar no mundo, ou seja, no modo com o qual o sujeito se coloca na sociedade e como é visto por ela em diferentes situações: trabalho, pobreza, cultura, desemprego, lazer, etc.

O impasse entre diferentes abordagens acerca da noção de juventude denota as controvérsias existentes sobre essa temática e revela as lacunas a serem construídas como campo temático. Segundo Dayrell (2007, p.4):

Para uns, a juventude é tomada como uma fase da vida. São enfatizados os aspectos mais uniformes e homogêneos que a caracterizariam e que fariam parte de uma cultura juvenil, unitária, específica de uma geração definida em termos etários. Já para outros, a juventude é vista como um conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe, que apontam para uma diversidade das formas de reprodução social e cultural.

Da mesma forma, para o sociólogo português José Machado Pais (2003), a juventude como categoria sociológica vem sendo pensada a partir de duas perspectivas: a corrente geracional e a corrente classista.

A corrente geracional aborda a juventude como um grupo social, chamando a atenção para um determinado estágio de experiências compartilhadas, no qual os jovens vivem sentimentos, interesses e experiências similares. O marco geracional ressalta o que tende a ser comum a todos os jovens, demarcando uma experiência específica, um estilo de vida próprio. Assim, a juventude é compreendida em termos etários e são atribuídos aos indivíduos características e comportamentos comuns a todos os jovens a partir de suas vivências nessa fase da vida. Desse ponto de vista, ela é pensada como “unidade social”, ressaltando-se os seus aspectos homogêneos. A visão que se tem da juventude nessa perspectiva tende a ser generalizante e a sociedade lhe imprime conteúdos e comportamentos considerados positivos ou não, que a estigmatiza e a situa como um grupo social com desejos comuns.

A juventude, compreendida como uma “unidade geracional”, caracteriza-se por ser uma fase em que as vivências se dão de formas similares, não apenas na esfera biológica

como também no campo social, quando o jovem adentra num novo mundo de significações, constrói seus estilos e afirma sua potencialidade no mundo. Segundo Manheim (1967, p.95):

... O adolescente não está apenas biologicamente num estado de fermentação; do ponto de vista sociológico, ele penetra num novo mundo onde os hábitos, costumes e sistemas de valores são diferentes dos que ele conhecia até então.

Dependendo do tipo de estruturação social, a juventude e a sociedade mantêm uma relação de cumplicidade, que se dá entre os desejos dos jovens e a valorização e expectativas que a sociedade deposita neles enquanto possibilidade de transformação. Dessa forma, o jovem ansioso por experimentar o novo como um desafio tem uma predisposição a contribuir, de modo concreto, para influir na problemática social, no sentido de provocar mudanças e apontar caminhos para as questões sociais. Essa perspectiva tende a ressaltar a contribuição dos jovens como potencial de mudança social, como a chave para a reconstrução e modernização social, dependendo dos recursos que ela oferece aos jovens em termos de espaços para participação social, acesso à cultura, à educação, etc.

A “corrente classista” vê a juventude na sua diversidade, considerando os diferentes tipos de contextos, sejam eles econômicos, culturais e/ou sociais. Os jovens nem sempre comungam da mesma realidade social, por vivenciarem situações e portarem práticas sociais diversificadas, pondo em relevo suas diferenças de gênero, raça, classe, etc.

1.1 Juventude brasileira

Em se tratando de um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais são fortemente sentidas, seus impactos constituem-se em um marco significativo. Abordar a juventude significa pensá-la como fazendo parte desse contexto, no qual jovens se colocam em diferentes situações e forças. E, no caso de jovens pobres, em grande número em sociedades como a nossa, há uma grande restrição à possibilidade de fazer escolhas e de ter acesso a serviços públicos e a alguns bens de consumo.

Os jovens de classes sociais populares constroem suas experiências a partir do que a existência lhes dispõe e a forma como reagem a essa situação reflete o seu modo de ver, apreender e experimentar sua situação social. Novaes (2000, p. 47) destaca que:

Entre os jovens brasileiros há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a idéia de “juventude” é uma palavra vazia.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que os jovens compartilham variados tipos de sociabilidade, não restritos somente à família e à escola, mas a outros espaços sociais onde elaboram diferentes comportamentos, significados, papéis e valores, condição necessária à preparação para o mundo adulto.

Assim sendo, juventude passa a ser um termo complexo que se traduz em muitas vertentes, dada a diversidade de identidades juvenis existentes. Segundo Carrano (2003, p. 121), “uma questão fundamental é a de que o significado contemporâneo da identidade está orientado para a constatação de que ela não é estática. O processo de identificação ocorre num mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas”.

Dessa forma, os jovens vivenciam vários tipos de interação, seja na família, nos grupos de idade, no trabalho, nas amizades, na convivência humana e na comunicação, sendo impregnados de diversos sentidos, significação e valores que influem na construção de sua identidade e na sua formação.

Ainda para o mesmo autor:

A referência ao jovem, hoje, precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas. A ambigüidade e a indefinição sobre o conceito de jovem são características dessa situação de complexidade. (CARRANO, 2003, p. 114)

Tais afirmações conduzem à constatação de que a sua definição se constitui, ainda, em grande desafio para alguns estudiosos.

Além de uma condição social, a juventude pode ser analisada como “representação social”, ligada à imagem que a sociedade faz do jovem, seja enquanto “problema” ou modelo

social. Sposito (2000, p. 9) enfatiza que “a sociologia ora investe nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos problemas sociais e do desvio”. Em todas as fases da vida, há elementos negativos, porém há uma tendência a ver os jovens negativamente, ligados a situações de conflitos, risco e vulnerabilidade social.

A juventude se apresenta como um problema social diante de algumas questões que ela enfrenta tais como o desemprego, a baixa participação social e política, o envolvimento com as drogas e em situações criminosas, as transgressões de comportamentos na escola e os conflitos familiares. São fatores que provêm de um determinado contexto social, que muitas vezes tendem a traduzir uma representação negativa sobre os jovens das camadas populares.

No Brasil, essa realidade constitui-se num grande problema social, já que os jovens experimentam diferentes níveis de inserção socioeconômica. Peralva (1997, p. 5) questiona a representação do jovem como problema social destacando que:

... Se o jovem não constitui uma categoria exclusiva dos desviantes, constitui com certeza uma categoria importante, pode-se dizer mesmo central, nas representações sociais do desvio.

Outro aspecto importante, ao analisarmos a experiência dos jovens brasileiros, é indicado por Abramo (1994, p. 23) ao afirmar que “o jovem aparece como sujeito em busca de mobilização e de mudança social”. A autora chama a atenção para o potencial de mudança que há nas novas experiências de mobilização da juventude no Brasil, nem sempre visíveis, quando olhada apenas a partir de formas tradicionais de participação social, que desenha e protagoniza sua história pessoal e coletiva visando à transformação do meio social.

A sociedade atual vive momentos marcantes, determinados por grandes transformações de ideias e de conceitos, fruto da globalização, que imprime nos indivíduos novos valores e comportamentos. O jovem vive as tensões da sociedade, o que interfere no seu modo de ser e agir. Por outro lado, ele não é passivo e totalmente determinado pelas estruturas. Cria estratégias para conviver e superar as limitações sociais em que está inserido.

Leão (2005, p. 73) argumenta que, embora “hoje a juventude passa a ser, cada vez mais, um tempo de afirmação, de liberdade em relação às responsabilidades sociais e de ampliar os universos, as referências e os contatos com outros jovens” numa postura ativa no

mundo, essa questão pode ser relativizada diante dos limites em que os jovens se encontram. Alguns jovens têm possibilidades de vivenciar suas questões diferentemente de outros. Aqueles situados nas chamadas classes sociais “desfavorecidas” se veem, às vezes, limitados e desprovidos de muitos tipos de acessos, significando restrição de escolhas e de autonomia. Dayrell (2007, p.16) ressalta que:

No Brasil, o princípio da incerteza domina a vida dos jovens, que vivem verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser zigzagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso de jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais.

Especialmente para os jovens pobres, a transição para a fase adulta se torna desafiadora. As dificuldades em relação ao emprego e à renda, e a ausência de políticas sociais mais amplas limitam o acesso a uma série de direitos sociais e ao campo de ação desses jovens. Em muitos casos, suas escolhas se fazem em função da necessidade de sobrevivência ou de necessidades imediatas.

Essa transição muitas vezes é marcada por movimentos descontínuos. As vivências se entrecruzam com outras redes e por experiências atravessadas por constantes incertezas e rupturas, sejam na escola, na família e/ou no mercado de trabalho. Segundo Pais (2005, p. 58):

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e moderadas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, discontinuidades, reversibilidade, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem eles; as suas paixões são como “vôos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida.

Os tipos precários de vida muitas vezes imprimem no jovem conflitos diante de suas expectativas e limites. O trânsito para a vida adulta se torna um caminho difícil e sinuoso, principalmente para os jovens menos favorecidos. O princípio da incerteza impera no cotidiano juvenil, sendo constante o movimento entre idas e vindas, oscilando entre renúncias e possibilidades, tendo que adiar ou antecipar muitas questões de sua vida. Apesar disso,

muitos jovens se mostram dinâmicos e se colocam na possibilidade de fazer escolhas, daí a ideia da “reversibilidade”: entre idas e vindas, alguns constroem estratégias criativas de fazer o que gostam ou de se afirmarem como sujeitos.

Nesse sentido, conhecer o cotidiano juvenil no Vale instiga a provocação de algumas questões: Os jovens do meio rural do Vale do Jequitinhonha vivenciam esses processos de idas e vindas? Que escolhas esses jovens vêm fazendo nas suas trajetórias? Quais estratégias elaboram para superar as limitações econômicas e sociais em que vivem? Como constroem seus percursos na escola, no trabalho e na vida social de uma maneira geral? Em se tratando do Vale do Jequitinhonha, foi instigante conhecer mais os jovens que vivem nesse contexto, a partir da investigação da experiência de alguns jovens que participaram da pesquisa.

1.2 Juventude rural: entre a ausência e a emergência

Com relação à juventude rural, há uma lacuna nos estudos. Carneiro (2005, p. 243) discorre sobre essa questão apontando que:

O interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitada a bibliografia disponível, o que não acontece no que se refere à população jovem dos grandes centros urbanos, que tem atraído a atenção de um número muito mais amplo de estudiosos sobre temas variados.

Weischeimer (2005), ao mapear a produção de pesquisas acerca da juventude rural no Brasil, chega a uma conclusão parecida:

As pesquisas sobre juventude do meio rural não constituem uma produção expressiva em termos de volume, uma vez que não chegam a compor quatro trabalhos por ano no período de 1990 a 2004. Logo, confirma-se que os jovens rurais têm estado invisíveis para a maioria dos pesquisadores brasileiros, constituindo-se em um objeto ainda pouco estudado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os estudos ainda estão em uma fase embrionária e em desenvolvimento, uma vez que são poucas as pesquisas que contemplam esse universo,

questão que serve de fator instigante e inspira a necessidade para se conhecer melhor o jovem rural. Especificamente no Vale do Jequitinhonha, pouco se relatou a respeito da juventude rural. É importante registrar os trabalhos de Silva (2000, 2002)³ que discorreu sobre essa temática.

Pensa-se que a experiência juvenil, no campo, apresenta algumas particularidades, dada à especificidade em que o jovem vive no seu contexto rural, convivendo desde cedo com situações recortadas por questões sociais. Rodrigues (2005, p. 4), em análise sobre o Vale do Jequitinhonha, chega à conclusão que:

[...] embora a educação básica tenha registrado melhoria significativa em todos os municípios da região nos últimos anos, constata-se um grande descompasso na formação educacional de jovens e no real aproveitamento destes no mercado de trabalho local. A emigração de jovens ainda é um forte evento catalisador no ciclo de vida dos indivíduos da região, e expõe toda a fragilidade do sistema de desenvolvimento da região, incapaz de absorver a mão-de-obra da população local.

Na região do Vale, as condições sociais, climáticas, geográficas e econômicas são fortemente acentuadas. A juventude convive desde cedo com vários problemas como a seca e a escassez da oferta de trabalho e outras situações que atravessam a sua vida a todo o momento. Diante disso, até que ponto essas questões sociais se refletem na sua condição juvenil a ponto de interferir no seu comportamento e na sua vida? Pode-se dizer que elas influenciam o modo de ser do jovem no Vale do Jequitinhonha?

Deve-se levar em conta que o jovem, nesse território, faz escolhas, constrói percursos numa postura dinâmica diante do mundo. Apesar de todas essas dificuldades, o jovem é um sujeito singular e portador de uma concepção de mundo própria com experiências subjetivas marcadas por particularidades da vivência do campo, onde desde cedo é convidado pela família a exercer atividades laborativas relacionadas à agricultura e à pecuária.

Essas questões remetem à ideia de diversidade juvenil discorrida em páginas anteriores. A juventude rural, aqui em questão, não foge à regra. Possui sua especificidade e deve ser vista na sua diversidade. Ainda que vivendo dentro da mesma sociedade, as

³ Silva, Vanda Aparecida da. Eles não têm nada na cabeça...: jovens do sertão mineiro entre a tradição e a mudança. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000. Silva, Vanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n.57, p.97-115, ago. 2002.

experiências se dão de diferentes formas e cada jovem percebe a sua condição de uma determinada maneira.

Apesar de viver dentro desse contexto, acredita-se que a juventude se coloca numa condição ativa diante da estrutura social, criando condições que lhe permitem alterar a sua situação no mundo. Diante disso, até que ponto o jovem rural, nessas circunstâncias, torna-se adultizado, uma vez que se vê obrigado a amadurecer muito rapidamente? Como vivem as especificidades da condição juvenil nesse contexto? Como se relacionam com diferentes experiências no âmbito da cultura e do consumo, por exemplo? Como esses jovens elaboram suas perspectivas e seus projetos diante dessas condições sociais?

Dayrell (2007, p. 12) ressalta que:

A vivência da condição juvenil nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível futuro.

O quadro social do Vale, ressaltando a pouca oferta de trabalho, a carência de políticas públicas adequadas, sobretudo de infraestrutura, as consequências da escassez de chuvas na região, entre outros, constitui-se em grandes desafios para seus habitantes. Quando se trata de jovens rurais inseridos em classes sociais mais pobres, os desafios multiplicam-se diante de suas possibilidades e seus desejos. As circunstâncias experimentadas por eles e o modo pelo qual vivem as situações de desigualdade podem refletir na sua condição juvenil, na sua subjetividade e, principalmente, em sua identidade. É interessante conhecer qual é a condição vivida por jovens no Vale do Jequitinhonha.

Nesse caso, entende-se que a condição juvenil no meio rural não se traduz aqui apenas pela idade cronológica ou biológica, mas, sobretudo, pelo processo maturacional, pelas responsabilidades atribuídas ao jovem dentro desse contexto. A experiência juvenil no campo associa-se também ao processo de identificação de indivíduos ou grupos, provenientes de uma sociedade ligada à agricultura familiar e de subsistência, cujas práticas sociais refletem realidades semelhantes em termos de experiências, projeto de vida e papel social.

1.3 O mundo rural e o universo juvenil

Estamos inseridos numa sociedade em constante movimento que altera de maneira global as formas de socialização existentes, resultando em mudanças substanciais nos valores, nas ideias, nas atitudes e nos comportamentos das pessoas. Até que ponto essas mudanças influem no comportamento de jovens? Em que grau e sentido afetam também os jovens do campo?

O rural não é imune a essas mudanças. Por mais distante que esteja o jovem em seu território, ele sofre influências de um mundo globalizado que modifica principalmente suas experiências de socialização e de cultura. Assim, cada jovem, por meio do processo de individualização, reage a essas mudanças não numa condição determinada apenas pelo meio, mas ativa, faz escolhas e constrói seu projeto de vida.

Nesse sentido, Stropasolas (2005, p. 3) discorre sobre o rural da seguinte forma.

Visualizo o rural como um conceito em construção e não um lugar cristalizado e com “virtudes” essencialistas, tendo em vista que as visões de rural que se impõem são resultantes de forças sociais muitas vezes divergentes da concepção do que é ou deva ser a ruralidade.

O conceito de rural, na sociedade contemporânea, assume uma conotação abrangente e relativizada, não se restringindo apenas a delimitado espaço oposto ao mundo urbano, mas, sobretudo, pelo modo como os moradores do campo vivem a sua condição.

O universo rural hoje não pode ser tratado como uma comunidade hermética e tradicional. Ele está aberto e vivendo um novo tipo de ruralidade que dialoga e interage com o mundo a partir de inúmeras tecnologias, sendo cada vez mais diversificado. Carneiro (1998) pensa a ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas.

Nesse caso, a juventude rural, independentemente de origem social e cultural, experimenta uma condição juvenil atravessada por essa nova ruralidade que convive com novas formas de socialização, novas culturas, novas simbolizações, recebe influências de meios de comunicação, de contato com outros indivíduos, grupos diversos e familiares que

deixam a região e retornam. Assim, como o jovem diante dessa nova ruralidade vive a sua condição juvenil? Como recebe e/ou convive com essas novas formas de relações sociais que lhe são atravessadas a todo o momento? Como o jovem percebe o rural?

Dayrell (2007, p.10) afirma que “a sociabilidade é uma dimensão central na constituição da condição juvenil”, fator operante das relações sociais. Ainda segundo o autor, “a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. Sendo assim, como a juventude rural vivencia a sociabilidade nos seus diferentes espaços?

Acreditamos que todas essas questões influenciam o seu modo de ser jovem, comportamentos, valores, formas de sociabilidade e práticas sociais. O jovem se situa em um contexto de experiências abertas, colocando-se diante dessas transformações sociais como sujeitos ativos em que as possibilidades de consumo, lazer, interação com as informações e com outros jovens são dinâmicas.

Carrano (2003, p. 118) ressalta que “grande parte da experiência que os jovens vivem hoje é socialmente construída em função das redes de relações e dos significados deixados pelas grandes orientações de uma cultura de caráter global”. Apesar de estar imerso em sua condição, ele é sujeito ativo capaz de produzir práticas sociais e culturais. Nesse sentido, apesar de preservar alguns de seus valores e particularidades, acredita-se que afloram novas identidades nos jovens que surgem no contexto rural, marcadas pelas novas formas de relações entre campo e cidade, delimitadas pela forma como os sujeitos representam o social e o cultural.

2 Percurso metodológico

O presente trabalho constitui-se em um estudo desenvolvido na Escola Família Agrícola Bontempo, no município de Itaobim, Vale do Jequitinhonha. A escola foi selecionada tendo em vista sua proposta de desenvolver uma educação voltada para o campo,

sendo a pioneira na região a oferecer o nível de ensino médio e atendendo a um maior número de jovens com perfil que se enquadra dentro dos propósitos da pesquisa.

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, que buscou compreender com base em um estudo de caso. Chizzotti (2003, p. 221) refere-se ao termo qualitativo:

Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos de seu objeto de pesquisa.

A coleta de dados deu-se por meio da realização de 15 entrevistas semiestruturadas com jovens e profissionais da escola, observação de campo, aplicação de 108 questionários e análise documental.

Autores como Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.168) pensam a entrevista como uma técnica de coleta de dados que permite abordar temas complexos e em profundidade, podendo se constituir como parte integrante a observação participante. Segundo os autores:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais (na escola, no sindicato de Trabalhadores Rurais e na residência de um dos entrevistados), procurando sempre criar as melhores condições para os entrevistados.

A pesquisa teve como primeiro passo o desenvolvimento da observação participante com o objetivo de compreender o cotidiano escolar e as relações dos jovens com a instituição, com os seus educadores e com outros jovens. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.148), discorrendo sobre a observação em campo, observam que:

Nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

Além disso, pretendeu-se compreender como a proposta pedagógica da escola era desenvolvida, seus alcances e limites. Os autores ressaltam que a observação participante é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas. Para eles:

Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 166-167)

No segundo momento, foi feita a aplicação de questionário sobre o perfil socioeconômico dos jovens e suas famílias e sobre suas trajetórias escolares, com o objetivo de ter uma visão geral sobre os jovens atendidos na EFA. A partir de 108 questionários respondidos pelos jovens, foram selecionados aqueles que se enquadraram no perfil desejado para as entrevistas segundo os seguintes critérios: gênero, jovens com maior ou menor adesão à escola, tempo na escola e disponibilidade em colaborar com o estudo.

Segundo as autoras Boni e Quaresma (2005, p.8):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Essas entrevistas tiveram como objeto os sentidos construídos por esses jovens sobre a experiência escolar vivida na EFA Bontempo e os seus impactos na vivência da sua condição

juvenil. A escolha para estudar os jovens se deve à necessidade de melhor conhecê-los em sua condição juvenil e dentro do contexto escolar. Diante da especificidade da temática em questão, procurou-se indagar os seguintes aspectos: Quem é esse jovem? Qual é a sua condição juvenil? Qual lugar a escola ocupa nos seus projetos de vida? Quais são os seus avanços e dificuldades em relação ao seu processo de escolarização?

Os alunos tiveram contatos com as suas entrevistas, quando puderam expressar seus sentimentos e reflexões em relação às mesmas. Perguntados sobre como se viram na entrevista, os entrevistados disseram que ela constituiu-se em um momento bom, ocasião em que puderam externar seus anseios e visão em relação a sua vida e ao seu processo de escolarização. Para um deles:

Eu acho que essa entrevista foi muito importante pra gente também tá falando como que é a escola e trocando também, falando sobre a família, da vida da gente, achei muito importante. (Tereza⁴, 15 anos, 1º ano).

Para outros, significou um momento de introspecção:

Eu me vi assim, abri assim muitas coisas, coisa assim que eu não falo pra ninguém, fica só dentro de mim mesmo. [...] de uma certa forma, assim, a gente fica até assim meio emocionado de ver o que a gente falou. Mas acho que não tem muito assim que ser falado, é melhor ver, a gente ver o que ocê achou. E apesar de ter conversado do mesmo jeito que a gente conversa assim no dia a dia, foi boa. Falando da minha família, da escola, onde que estudei, onde eu morei. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

Muitos deles revelaram ter sido a primeira experiência nesse tipo de entrevista, tornando-se um momento construtivo e de conhecimento da realidade em que vivem.

⁴ Ressalta-se que todos os nomes atribuídos aos entrevistados são fictícios e tem como objetivo preservar as identidades dos sujeitos.

3. Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre a educação no campo, num marco de sua contextualização e história, enfocando as mudanças que vem sofrendo a escola, em que modelos educacionais se apresentam enquanto uma lacuna diante das carências de políticas públicas e as demandas de escolarização no campo. Ressaltam-se as EFAs e a Pedagogia da Alternância como uma proposta de escolarização para as pessoas inseridas no meio rural. No contexto da educação no campo, traz, ainda, uma discussão sobre juventude rural e sua relação com a escola como lugar de formação de sentidos e identidades.

O segundo capítulo traz uma breve apresentação do Vale do Jequitinhonha, abordando o seu contexto social, histórico e cultural, abrindo uma discussão sobre a Escola Família Agrícola Bontempo como alternativa de escolarização para jovens inseridos no meio rural. A escola é abordada no tocante ao seu contexto e origem; ao seu projeto pedagógico; às condições de funcionamento e à sua organização; e, por fim, ao seu cotidiano e às suas relações, sobretudo com as famílias.

O terceiro capítulo ressalta os alunos e a sua relação com a EFA Bontempo, discorrendo sobre a trajetória escolar dos jovens, as principais dificuldades enfrentadas por eles em seu processo de escolarização, bem como as superações e os avanços, destacando, ainda, as experiências escolares na EFA Bontempo. Nesse momento, a dissertação apresenta o perfil social e cultural do jovem e de suas famílias, fazendo uma discussão sobre a condição juvenil no campo a partir de questões relacionadas às experiências de trabalho, de participação em grupos sociais e de sociabilidade.

O quarto capítulo aborda a relação dos jovens com a EFA Bontempo, ressaltando o ingresso do aluno na escola, as experiências vividas pelos jovens no ambiente escolar, suas percepções, suas expectativas com relação à escola, bem como os seus projetos de futuro. Trata também dos relacionamentos de uma forma geral entre jovens, monitores e professores. O capítulo discorre ainda sobre as percepções dos jovens em relação à escola pública.

Os resultados extraídos deste estudo poderão se constituir em uma ferramenta para compreensão da juventude rural em sua relação com a escola.

2 - EDUCAÇÃO NO CAMPO E JUVENTUDE RURAL

2.1 A Educação Rural: história e contexto atual

A história da educação rural no Brasil se inscreve dentro de um paradigma compensatório adotado pelo Estado, não somente como estratégia de “melhorar” o acesso à escolarização dos residentes na zona rural, mas também como uma estratégia de uma política de fixação do homem no campo.

Silva, L. *et al.* (2006, p.2543) percebem essa história como sendo impregnada por uma visão tradicionalista de educação, descontextualizada com as experiências, com a cultura e com a vida social das pessoas atendidas, em que prevalecem os padrões urbanos e industriais.

Nesse quadro, a educação rural foi posta à margem como uma educação secundária, não recebendo a atenção devida do Estado e, por muito tempo, foi marcada pela ideia de manter as pessoas no meio rural. Políticas educacionais foram praticadas nesse sentido desde a década de 40, sendo reforçadas na década de 60, ocasião em que os grandes centros urbanos se constituíam em um fator de atração de pessoas, sobretudo da zona rural. Nesse contexto, a educação no campo foi concebida também como um mecanismo para frear a migração para as cidades.

Desse modo, a educação rural, a partir da década de 60, torna-se cada vez mais estimulada pelo poder público como modo para resolver a problemática social existente, revelada, dentre outros fatores, pelo analfabetismo da população residente no campo. A sua legitimidade e o seu incentivo são reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que traz em seu Art. 105: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas públicas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. A LDB de 1961 representou um instrumento legal e de abertura política para apoio a serviços voltados para a educação nas áreas rurais.

Ainda nesta década, o país vivia um movimento de defensores do desenvolvimento do campo, denominado ruralismo⁵, que teve influência para a estruturação das escolas rurais pelas construções das primeiras escolas públicas na zona rural, denominadas “escolas típicas rurais” e “escolas normais rurais”, acreditando ser uma alternativa para as questões sociais vividas na época. Essa política refletiu também os interesses de grupos ligados à oligarquia rural que necessitava de mão-de-obra no meio rural. (SILVA, M. 2006, p. 68). A oferta do ensino técnico agropecuário, instituído pelo modelo “Escola-fazenda”⁶, constituiu também outra política adotada pelo Estado, na década de 60, como um meio para atender aos interesses do capital, haja vista que o país vivia um processo crescente de industrialização. (CHAMUSCA; DELAMORA; HERNRIQUES; MARANGON, 2007).

Diante da necessidade latente por escolarização no meio rural, foi atribuída à escola uma função eminentemente política na medida em que se propunha, além de uma atividade formativa, a resolução de um problema social que se fazia presente naquele contexto histórico. A educação passou a ser vista como uma resposta para a questão das elevadas taxas de analfabetismo no meio rural. Modelos educacionais com currículos direcionados a esse público foram construídos para atender o público residente na zona rural.

Nesse contexto, os movimentos sociais vão ganhando força na busca pela inclusão da população no meio educacional. Lutava-se por políticas de educação em benefício da população do campo, em sua maioria excluída do meio escolar. Assim, a educação popular ganha força nos anos 60, sendo vista pelo Estado como um ato político para alavancar o desenvolvimento do país e diminuir o número de analfabetismo.

O ano de 1964 foi marcado pelo golpe militar, que refletiu uma nova redefinição nos rumos da educação brasileira. Uma nova política foi desenhada pelo Estado, denotada pelo caráter controlador e repressivo dos atos da população, sobretudo dos movimentos que se praticava na esfera educacional. Diante da persistência de um grande número de analfabetos,

⁵ Segundo MAGALHÃES JÚNIOR (2009, p.102), trata-se de um movimento de defesa do desenvolvimento do campo enquanto necessidade de promover a educação, visando o crescimento da nação, através do fortalecimento da economia por meio da agricultura. Para isso, seria necessária “uma escola devidamente adequada ao exercício das práticas de uma agricultura produtiva”.

⁶ Para os autores Chamusca; Delamora; Henriques; Marangon (2007), “Escola-Fazenda” seria um modelo de educação praticado na década de 60, voltado para o ensino técnico agropecuário, nas quais foram criados “currículos oficiais” com enfoque tecnicista para “atender ao processo de industrialização em curso”.

concentrados principalmente na zona rural, novas tentativas de ensino são realizadas em nome de um modelo político de combate ao analfabetismo e de crescimento da nação.

Por ocasião do Golpe Militar, as organizações que estavam voltadas para a luta por políticas educacionais passaram por um processo de repressão política, ocasionando o enfraquecimento de suas ações. Entre as organizações ressalta-se:

O Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960, em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil. (CHAMUSCA; DELAMORA; HERNRIQUES; MARANGON, 2007, p.11)

Ao mesmo tempo em que reprimia a ação dos movimentos de educação popular, o Governo criava modelos alternativos para alfabetização tanto no meio rural como urbano. Buscava-se com isso reduzir as taxas de analfabetismo no país. Entre os programas criados, destacam-se o EDURURAL, com vigor nos períodos de 1980 a 1985, e o MOBREAL⁷ no como projetos da ditadura para alfabetização de adultos.

Nesse contexto, surge, no Brasil, no ano de 1969, as Escolas Família Agrícola – EFA. Inspiradas na educação popular, as EFAs se constituíram no Brasil em plena efervescência da ditadura militar, persistiram e constituíram-se nos espaços sociais e geográficos brasileiros. Espelhadas no modelo francês das Maisons Familiales Rurales, o Estado do Espírito Santo foi o pioneiro nessa experiência no Brasil e contou com o esforço do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES em articulação com a comunidade.

O nascimento das EFAs resulta da articulação de organizações ligadas aos movimentos sociais que procuram uma resposta a essa lacuna da educação brasileira no contexto das políticas educacionais. Silva L. (2005, p. 1-2) caracteriza a experiência dessas escolas no país, ressaltando que esse modelo de educação é um meio não somente de fixar o jovem no campo por meio da sua escolarização, como também um modo de promovê-lo na construção da cidadania. As EFAs são formadas por associações que se articulam com os movimentos sociais e se propõem à promoção do aluno por meio de uma educação voltada para o campo, a partir de uma formação que contemple conhecimentos da cultura rural,

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, com vigor nos períodos de 1971 a 1985.

embasada na Pedagogia da Alternância⁸ como estratégia para interagir o conhecimento entre escola-família-comunidade.

2.2 As novas perspectivas para a educação do campo

Assiste-se, ao longo dos anos, uma série de transformações na esfera educacional. A história da educação evidencia as várias mudanças que vem sofrendo a escola, nas quais modelos educacionais são concebidos a partir de diferentes perspectivas como resposta às demandas sociais associadas a questões históricas, culturais, geográficas e/ou econômicas. E, na constituição desse processo histórico, ressalta-se a educação do campo, modalidade de ensino pensada e construída a partir da necessidade e da circunstância em que vive o sujeito no meio rural, inserido em um espaço singular, com uma cultura própria de escolarização.

Durante muito tempo, foi atribuída à escola urbana a capacidade de absorver o alunado, ainda que desconsiderando a sua realidade em diferentes espaços e contextos. A emergência de uma política escolar que refletisse o espaço social, geográfico e cultural se fez sentida perante a crescente demanda por escolarização no meio rural. Diante disso, múltiplas experiências são desenhadas e constituídas pelo Estado, entidades ligadas aos movimentos sociais e organizações não governamentais que vêm caminhando no sentido de desenvolver uma educação do campo na perspectiva da valorização da formação das pessoas inseridas no meio rural.

A década de 80 representou um marco significativo para as conquistas ligadas à educação popular, por meio da organização da sociedade civil. Assim, a educação do campo ganhou espaço para o debate de uma política educacional e buscava-se, com isso, um modelo de educação que levasse em conta as particularidades das pessoas inseridas no meio rural.

A luta pela Educação do Campo ganhou impulso em um momento de redemocratização e de abertura política. A Constituição de 1988 expressa o compromisso do

⁸ Esse tema será tratado com mais detalhes ainda neste capítulo.

Estado bem como da sociedade em assegurar uma educação voltada para todos, considerando as diferenças regionais e culturais presentes no meio social.

Autores como Fernandes (2006) e Caldart (2009) percebem a história da educação do campo como diferente da Educação rural por entenderem que a proposta da Educação rural atendeu aos princípios do Estado e aos interesses do capitalismo agrário, colocando o camponês na condição de refém dos interesses do capital. Para eles, a Educação do Campo traz a dimensão de uma educação construída a partir da perspectiva do campo e articulada com os movimentos do campo. Dessa forma, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, os movimentos sociais passaram a se articular por uma educação afinada com a realidade do campo, o que impactou na constituição de algumas experiências existentes.

A realização da 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, no ano de 1997 e a 2ª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada no ano de 2004, constituíram um marco para a mobilização e articulações de ações em prol da educação do campo, educação que valorize o homem, sua cultura e a realidade do homem do campo. Essas conferências serviram de bases para o avanço nas discussões e construção de políticas públicas pelo Estado. (SILVA, L. *et al.*, 2006, p. 2551)

As novas perspectivas no contexto das políticas educacionais, do ponto de vista do Estado/MEC no que se refere à dimensão da Educação do Campo, geraram algumas iniciativas a partir da adoção de políticas públicas tais como a aprovação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também, no ano de 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da Educação do Campo, ampliando, assim, o espaço para discussões entre os membros que representam os movimentos sociais do campo e membros da esfera governamental. Ainda, por iniciativa do Ministério da Educação, foi criada, no ano de 2004, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A criação dessa Secretaria representou mais um avanço no âmbito governamental como tema para afirmação de uma política nacional de educação.

Silva, M. (2006) destaca o caráter conceitual de Educação do Campo argumentando que, apesar de ter se afirmado na década de 1990, encontra sua fundamentação e suas raízes

na educação popular. Desse modo, o seu conceito foi sendo gerado a partir das experiências praticadas pelos movimentos populares de educação ao longo dos anos.

Hoje, no contexto da educação no campo, além de seu conceito entendido pelos autores Fernandes (2006) e Silva M. (2006) como uma educação demandada e construída pelos movimentos camponeses, pretende-se uma política que tenha como princípio o sujeito em suas necessidades humanas e sociais. Em cena, as iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares que vêm desenhando práticas educativas que têm como proposta a escolarização da população do campo em respeito a suas culturas e identidades. Hoje, assistem-se os desafios encontrados por esses atores para a construção dessa proposta, já que se defronta com a falta de políticas mais consistentes e concretas para a aplicação desses modelos de educação.

2.3 Políticas educacionais e educação no campo: dilemas e perspectivas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) representou, na década de 90, uma nova dimensão para a Educação ao contemplar padrões de formação geral e específica, atribuindo às escolas do país a abertura para outros tipos de formação que considerem as particularidades de cada região, o que significa para as escolas maior autonomia na construção de calendários, currículos, tempos e espaços escolares.

A nova Lei constituiu um salto para a educação, sobretudo a do Campo, no sentido de apoiar as escolas na construção de currículos e calendários flexíveis, valorizando o contexto em que o aluno está inserido. Tais políticas são reforçadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas no ano de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação. O documento representa um avanço para a educação do campo por valorizar e reconhecer não somente questões relacionadas à identidade das pessoas que residem nesses meios, como atenta, também, para a necessidade de formação de professores, adaptação do currículo, calendário e tempo escolar. Ainda reconhece nos movimentos sociais

suas propostas por uma educação que contemple a diversidade, a cultura e o meio social. (CHAMUSCA; DELAMORA; HERNRIQUES; MARANGON, 2007)

Desse modo, a escola experiencia concepções de educação em busca de modelos que propiciem uma melhor escolarização na vida das pessoas. Assim como a LDB, as Diretrizes enfatizam ainda mais o respeito às particularidades de cada região, reconhecendo e valorizando os espaços e tempos escolares que se caracterizam na sua diversidade. Tal direção foi reforçada no ano de 2004, quando o MEC vinculou a Coordenação Geral da Educação do Campo à SECAD, o que representa colocar em evidência a Educação do Campo nas pautas das discussões.

A educação do campo tem sua história marcada por lutas, construídas pelos movimentos sociais por uma educação que leve em conta a vida dos povos do campo. Hoje, percebem-se alguns avanços por meio do reconhecimento do Estado através da base legal e das constantes discussões sobre a temática. Como conquista, reconhecem-se alguns programas criados pelo Governo, entre eles, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no ano de 1998. Outro avanço está na abertura de cursos de licenciatura do campo por algumas universidades federais, entre elas, a UFMG, tendo em vista a necessidade de formação de professores.

Silva M. (2006, p.62) pensa a educação como “prática social” que, segundo ela, tem como objetivo “contribuir, direta e indiretamente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sociopolíticas e culturais construtivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa.” Assim, os movimentos sociais assumem uma dimensão educativa, na medida em que constroem uma demanda por uma educação diferenciada, pensada a partir das especificidades do meio rural.

Arroyo (2003, p.30) destaca o caráter histórico da educação ressaltando o papel dos movimentos sociais. Segundo ele:

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

A escola é dinâmica no tempo e no espaço e escreve sua história na busca de modelos que possibilitem a construção do conhecimento de modo a significar para os sujeitos o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, as Escolas Família Agrícola, enquanto parte dos movimentos sociais, fogem de um tipo tradicional de educação gerido pelo Estado e assumem uma educação baseada na pedagogia que tem como foco uma educação voltada para o campo e afinada com a realidade dos sujeitos.

No Brasil, uma experiência de educação está sendo desenvolvida pelas Escolas Família Agrícola, distribuídas em alguns estados do país, surgida por iniciativa e força de movimentos sociais. Segundo Nascimento (2004, p.6), as EFAs têm como objetivo “proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isso é possível através da Pedagogia da Alternância”. Segundo ainda o autor:

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2004, p.5)

As EFAs, presentes em alguns municípios do Vale do Jequitinhonha, constituídas a partir de lutas praticadas por meio dos movimentos sociais, pretendem desenvolver uma formação voltada para o meio rural. Procuram se organizar como escolas sintonizadas com as práticas sociais que consideram a dimensão do sujeito, centrando na metodologia da alternância como forma de promover o intercâmbio de experiências entre família e escola.

Apesar da construção de algumas iniciativas, a história da educação do campo é marcada pelo “abandono” do poder público, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas ao financiamento. (SILVA L. *et al.*, 2006). Perante a “ausência” do Estado, reconhecem-se, nos últimos tempos, experiências praticadas por iniciativas organizadas pelos movimentos sociais, sindicais e populares por ações de educação que contemplem a realidade do sujeito que mora no meio rural. Entre essas práticas, estão as Escolas Famílias Agrícolas.

Sobre as EFAs, ressalta-se uma consideração tecida por um dos entrevistados:

Eu acredito realmente nessa proposta pedagógica e acredito que ela deveria ser melhor apoiada pelo poder público. Infelizmente, hoje, na esfera federal principalmente, a gente consegue a aprovação de alguns projetos esporádicos pra poder apoiar essas iniciativas das escolas família agrícola, mas poderíamos avançar mais se a gente tivesse menos burocracia no Estado e mais vontade política também. Hoje a gente tá vendo a criação de muitas escolas técnicas, enquanto têm tantas escolas famílias agrícola aí que poderiam tá sendo melhor apoiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo próprio Ministério da Educação. Mas, de uma maneira geral, acho que a escola tá num caminho porque a força da escola tá na sua mobilização, na sua base, há uma base de política, uma base de sustentação de parcerias que permitiu essa escola passar por muitas dificuldades desde quando ela foi fundada. (Daniel, professor).

Diante disso, percebem-se dificuldades no que diz respeito a questões de financiamento por meio de políticas públicas mais abrangentes e efetivas para a Educação do Campo. A pesquisa denota as condições vividas pela EFA, do ponto de vista da infraestrutura, para melhor desenvolver a sua proposta pedagógica, questões que trazem algumas limitações, o que indica a necessidade de investimentos maiores do poder público para o seu funcionamento.

Embora se reconheçam os avanços da EFA como alternativa de educação, percebe-se que a sua capacidade de atendimento é pequena diante da grande demanda por escolarização no meio rural. As administrações públicas não transferem recursos suficientes para o seu funcionamento, tendo a escola que buscar, muitas vezes, o apoio junto às famílias, aos movimentos sociais e outros parceiros. Essa realidade traz limites para que ela se torne uma alternativa mais abrangente de escolarização para outros jovens.

2.4 As EFAs e a Pedagogia da Alternância: concepções, fundamentos e princípios

As Escolas Famílias Agrícolas são formadas por associações articuladas com os movimentos sociais. Sua relação foi descrita por um dos entrevistados.

Os movimentos sociais são nossa base lá, porque a escola família ela começou nos movimentos sociais, foi a partir deles que ela se iniciou mesmo, então é uma coisa que nós não podemos perder, o apoio dos movimentos e o apoio das famílias. Então isso é uma coisa que nós temos, pra nós é muito importante a ajuda dos movimentos sociais dentro da escola, assim como das famílias também. (Luisa, coordenadora).

Reforça-se, na fala da entrevistada, a sua relação com os movimentos sociais e com as famílias, considerada como um ponto fundamental que deve ser alimentado pela escola.

Durante as observações, foi possível perceber a relação da escola com as famílias e com os movimentos sociais por meio dos eventos promovidos pela mesma, como palestra, seminário, reunião e cursos, nos quais havia grande presença de famílias e de pessoas ligadas principalmente a sindicatos de trabalhadores rurais.

As EFAs visam à promoção do aluno, por meio de uma educação voltada para o campo, embasada na Pedagogia da Alternância, na qual o estudante alterna um período na escola e outro na família, com a finalidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Seu alunado são filhos de pequenos agricultores, provenientes da zona rural e de camadas populares, desprovidos muitas vezes de tempo real para a inserção no ensino regular.

As Escolas Famílias Agrícolas têm como proposta a Pedagogia da Alternância. Essa proposta de organização pedagógica

consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um período letivo no meio sócio-profissional - familiar. Estes períodos alternados variam de escola para escola, devido às peculiaridades regionais, podendo ser uma semana ou quinze dias [...] A pedagogia da alternância acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética. É uma proposta que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento e aprimoramento desses saberes em vista da transformação de si e do meio (AMEFA, 2002, p. 2-3)⁹.

Sendo assim, considerando a proposta da EFA Bontempo pela Pedagogia da Alternância, a experiência escolar dos jovens pesquisados possibilita a ampliação da vivência da sua condição juvenil no campo, no sentido de fornecer possibilidades de escolarização e

⁹ AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola. Cadernos: Formação Pedagógica Inicial de Monitores. 2ª Sessão. Módulo: Instrumentos Pedagógicos da Alternância. p. 2-3. Out. 2002.

formação profissional? Também seria instigante conhecer como os jovens constroem sua relação com a escola.

Essa formação pela alternância “permite que jovens alternem períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar-comunitário, integrando família e escola no processo contínuo de formação. Sendo as EFAs resultado posterior à organização dos agricultores familiares em uma associação, o associativo ganha força e legitima o processo de garantia da educação, sendo um meio facilitador do processo educativo nas áreas rurais”. (UNEFAB, 2009)¹⁰

2.5 A configuração do espaço na escola do campo e a questão do tempo escolar

É interessante pensar sobre o que de fato caracteriza o espaço na escola rural. Seria a sua natureza delimitada entre o universo urbano e rural, cada qual com sua particularidade? Seriam as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos? Seriam as práticas vividas por eles num espaço específico ou o somatório de tudo isso? Entende-se que o espaço escolar, seja ele rural ou urbano, é amplamente revestido de relações, simbolismos, significações, trocas e valores que refletem a sua cultura e a sua história. Os organizadores do caderno da SECAD, Chamusca; Delamora; Henriques; Marangon (2007, p. 14) destacam que:

As escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas.

¹⁰ [http:// www.unefab.org.br/2005/principal.asp](http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp)

Nesse sentido, a escola do campo não se demarca apenas ao espaço geográfico, mas, sobretudo, pela identidade e pelo tipo de educação a que se propõe.

Considerada como lugar de aprendizagem e socialização, a escola ocupa uma posição central já que estabelece com estes atores (alunos, família e comunidade) uma constante interação e a educação se faz continuamente nos seus diversos espaços constituintes. Portanto, a escola adquire um *status* subjetivado não somente pelas vivências dos alunos que significam esses espaços, mas também pela constante presença da família e da comunidade que alimentam as experiências escolares, instaurando uma cultura escolar construída a partir dessas relações. Acredita-se que a aprendizagem se dá em diferentes espaços de socialização, seja na escola, na comunidade, nas relações sociais, no trabalho, na convivência cotidiana e na família.

A educação do campo busca se organizar em torno de modelos que contemplam uma possibilidade de tempos e espaços variados, em respeito às singularidades da vida rural. Essa organização se faz presente na Escola Família Agrícola, em que os espaços de formação, de trabalho e de relações entre escola, família e comunidade são dinâmicos, onde a educação pode ser processada em espaços variados não se limitando apenas ao espaço escolar. Assim, o tempo e o espaço nessas escolas se apresentam como sendo múltiplos e se dão em diferentes dimensões e sentidos: afetivo, laboral, educacional, relacional e/ou cognitivo se propondo a valorizar o sujeito no seu contexto rural e na sua prática de vida.

Desse modo, a construção do tempo na Escola Família envolve complexidade, uma vez que o tempo está associado à subjetividade e reflete a história, a cultura, a economia, o tempo real, o tempo lógico, as experiências pessoais e sociais que os indivíduos experienciam nesses espaços. Souza, R.(1999, p.129) pensa o tempo escolar como sendo “uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola”.

O tempo é social e cultural e depende do modo pelo qual os indivíduos vivenciam suas experiências e constroem a relação com esse tempo. Segundo Melucci (1997, p.7):

Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e às vezes parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir – tempos diluídos e tempos extremamente concentrados.

Assim, o tempo torna-se uma questão central sentida por cada indivíduo de uma determinada maneira. O tempo escolar é marcado pelos ciclos da vida, pela idade cronológica, pela condição biológica, por questões postas pela sociedade, pela cultura e pelas relações sociais que fundam as vivências dos sujeitos no ambiente escolar. Os tempos escolares são tempos sociais, uma vez que eles são feitos de horários, socialização, relacionamento, calendário, provas, estudo, carga horária, duração das aulas e significados atribuídos à escola pelos sujeitos. Portanto, o tempo organiza a vida escolar a partir das necessidades individuais ou coletivas.

2.6 O significado de tempo e espaço construídos pelo jovem no ambiente escolar

Cada sociedade tem uma intimidade com o tempo e relaciona com este de determinada maneira, significando-o enquanto parte de uma cultura. A nossa sociedade está impregnada de simbolismos que são absorvidos pelos indivíduos no seu cotidiano. É nesse “estar no mundo” que a categoria tempo adquire uma dimensão subjetivada pelo modo de viver dos sujeitos enquanto parte de uma cultura. A juventude, entendida como ciclo de vida, constrói o significado de tempo a partir da história que cada jovem tece em seu meio social e cultural.

O jovem constrói uma relação com a escola nos seus múltiplos espaços, tomando como base os significados e experiências produzidas. Dayrell (2007, p.21-22) ressalta que: “Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços [...] podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões”. Os espaços e tempos escolares não estão desvinculados de outros vários espaços: o comunitário, o familiar, o espaço das relações sociais. Para a escola, o jovem leva consigo sua visão de mundo trazida desses outros espaços não-escolares. Portanto, a escola se torna abrigo para muitos espaços

que se entrecruzam com outras redes de sociabilidade. De acordo com Dayrell (2007, p.25), “é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e o seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos”.

Desse modo, o jovem apropria-se dos vários espaços de que a escola dispõe, constituindo-a como lugar de construção de sentidos e de formação de identidades. No ambiente escolar, o jovem convive com vários espaços de socialização e de saber, não sendo a escola a única formadora. Na escola, são estabelecidos tipos variados de relações que regem e significam a vida escolar. Há uma diversidade de culturas que entrelaçam com outras formando uma ampla rede tecida de muitos significados. Sendo assim, o ambiente escolar torna-se um espaço ativo de conhecimento e de trocas constantes entre professor/aluno/escola/comunidade.

Além disso, a escola é, por natureza, uma instituição dinâmica no tempo e no espaço. Ela sofre a influência das transformações sociais, históricas e culturais de cada época. Em todos os tempos, experiências no âmbito escolar são registradas e construídas. Nesse sentido, a educação do campo pode se constituir em uma modalidade para novas práticas que abrigam tempos e espaços variados e que dialogam com o universo sociocultural dos sujeitos que a frequentam.

A juventude, no espaço escolar e na sua relação com o tempo e com o ambiente de aprendizagem, assiste a uma multiplicidade de experiências latentes, trazidas pelos indivíduos de outros espaços e vivenciadas dentro da escola, que são incorporadas por eles no seu cotidiano. Dessa forma, os espaços e os tempos na escola constituem-se em abrigo para inúmeras representações e sentidos elaborados pelos sujeitos a partir de suas experiências como estudantes.

2.7 As EFAs no Brasil e em Minas Gerais: contextualização histórica

As Escolas Famílias Agrícola EFAs têm sua origem na França, por volta de 1935, a partir da iniciativa de agricultores e de um padre que as conceberam como uma alternativa

para a escolarização de adolescentes do meio rural que se recusavam a frequentar a escola tradicional. Na sua origem, as EFAs foram criadas com o objetivo de promover o desenvolvimento da comunidade, buscando-se, também, com esse tipo de educação, a promoção e o desenvolvimento do aluno no seu meio. (SOUZA, 2008; UNEFAB, 2009¹¹). Este movimento para a criação dessas escolas recebe a denominação na França de *Maison Familiale Rurale* (MFR) e na Espanha e Itália, *Escola Família Agrícola* – EFA. (SILVA, M. 2006)

No Brasil, a primeira experiência ocorreu no Estado do Espírito Santo, no ano de 1968, onde foi criada a *Escola Família Agrícola de Oliviana*, município de Anchieta, inspirada no modelo das *Escolas Famílias Agrícolas Italianas*. A adoção dessas práticas educativas contou com o apoio de lideranças populares, da Pastoral da Igreja Católica e do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES.

Na época, a agricultura da região passava por uma crise social e econômica. A implantação das EFAs visava não somente a fixação do homem no campo, como também a formação dos agricultores a partir da aquisição de novas técnicas. Buscava-se uma proposta educacional que contemplasse a realidade rural, em um país como o Brasil, que tem uma forte relação com agricultura, principalmente a de subsistência. A partir dessa experiência, as EFAs foram se construindo em outros estados, expandindo-se para a Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás, Santa Catarina e Minas Gerais. (SOUZA, 2008; UNEFAB, 2009).

Em Minas Gerais, o município de Muriaé, no ano de 1984, destacou-se como sendo o pioneiro no Estado a implantar uma *Escola Família Agrícola*. Aos poucos, as EFAs se multiplicaram em diversas regiões do estado, a partir de iniciativas de agricultores e de movimentos sociais, populares e sindicais. A iniciativa da criação dessas escolas se deve à necessidade de promover o meio rural por meio da escolarização dos filhos de agricultores, por meio do ensino profissionalizante. Também significou um “manifesto” contra o descaso pelo qual passou a educação do campo, na sua história. (SOUZA, 2008).

¹¹ União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. [http:// www.undefab.org.br/2005/principal.asp](http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp)

Buscou-se, com esse modelo de educação, valorizar os conhecimentos voltados para a realidade dos sujeitos do campo a partir da adoção de um projeto político pedagógico que respeite o meio social, cultural e a identidade dos moradores/trabalhadores.

No Estado de Minas Gerais, há 12 EFAs que juntas atendem cerca de 1478 alunos. O Vale do Jequitinhonha se destaca por concentrar a maior parte das Escolas Famílias Agrícola, distribuídas nos municípios de Comercinho, Itaobim, Itinga, Padre Paraíso, Turmalina¹² e Virgem da Lapa, sendo ao todo sete escolas. (SILVA, L., 2005).

Segundo Silva, L. (2005, p.6):

O sistema de ensino adotado pelas EFAs em Minas Gerais varia, em função do tipo de reconhecimento obtido pelos seus cursos junto à Secretarias de Estado da Educação. Assim, nos cursos reconhecidos como cursos regulares, como nas EFAs de Turmalina, Pavão e Conselheiro Pena, o sistema de ensino é o seriado. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência, como nas EFAs de Itinga, Sem Peixe e Virgem da Lapa, o sistema é o multiseriado, sendo o critério de ingresso dos alunos a idade acima de 14 anos. Nos cursos do ensino fundamental, o ritmo de alternância adotado é de uma semana na EFA e uma semana no meio familiar, à exceção das EFAs de Turmalina e de Sem Peixe, em que o ritmo é de quinze dias na escola e quinze dias na propriedade.

Em nível nacional, as EFAs se articulam em torno da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, organização não governamental criada no ano de 1982 para orientação, apoio pedagógico, administrativo, promoção e disseminação da proposta da Pedagogia da Alternância, em assessoria a escolas que têm essa proposta como prática educativa¹³.

Em Minas, as EFAs contam com o apoio da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA, criada no ano de 1993, com a finalidade de prestar suporte na elaboração de projetos e acompanhamento técnico, visando a garantir os princípios básicos da proposta da Pedagogia da Alternância. Para isso, é parceira da UNEFAB e da Equipe Pedagógica Nacional, para apoio na formação pedagógica. (SILVA, L., 2005)

As autoras Silva L *et al* (2006, p.2551-2552) pontuam alguns desafios para a educação do campo, sendo:

¹² O município de Turmalina concentra duas EFAs.

¹³ <http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp>

Um deles refere-se à articulação dos sujeitos envolvidos, em nível local, regional, municipal e estadual, a fim de somar forças e divulgar os princípios da educação do campo. Essa articulação é que irá fortalecer as articulações, tanto nacional, quanto estadual e regional, na construção coletiva de uma educação do campo. Além disto, um outro esforço é garantir espaços de produção de conhecimentos, como programas de pós-graduação, que aprofundem e consolidem a temática da educação do campo. A carência de trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre essa temática, entre outros, reforça o descaso com a realidade do campo e com as experiências educativas implementadas pelos agricultores e agricultoras na sociedade brasileira, favorecendo um certo pacto de silêncio. Outros desafios como políticas de financiamento, formação de educadores, produção de materiais didáticos, etc. também devem ser enfrentados nesse processo de construção de uma educação do campo.

As autoras evidenciam a necessidade de melhor articulação entre os envolvidos nessa proposta em prol da educação do campo, bem como a importância do aprofundamento de pesquisas sobre essa natureza. Ressalta, ainda, a falta de políticas mais abrangentes de financiamento para o funcionamento das EFAs, sobretudo no que diz respeito à formação de professores.

2.8 Educação e jovens do campo

No tocante às questões relacionadas à educação e sua relação com os jovens do campo, Castelo Branco (2003, p.169) destaca:

Os jovens que freqüentam as escolas transitam em diversos espaços culturais. Os significados sociais não se cristalizam em nenhuma instância ou tempo social: eles estão em constante movimento, no dinamismo das trocas simbólicas que se materializam nas práticas e se esgarçam por todo tecido social.

Partes de suas experiências são processadas no ambiente escolar, no qual afloram uma multiplicidade de práticas vividas por eles, a partir das relações sociais estabelecidas em seu cotidiano.

Segundo Dayrell (2007, p.21):

O tornar-se aluno implica uma tensão que se concretiza em práticas e valores nem sempre afinadas com aquelas que vivencia nas outras dimensões da vida, o que vai caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

A escola constitui-se, assim, em múltiplos espaços de troca, de socialização, de cultura, de produção de saberes e valores, de circulação de informação, autoafirmação, que alimentam e retroalimentam as experiências juvenis. A escola configura-se, nesse meio, como espaço de socialização e de apropriação do saber e representa, no horizonte dos jovens e no seu imaginário, uma fonte depositária de expectativas, anseios, possibilidades e mudanças. Os espaços, apesar de socializados, tomam uma proporção de singularidade para os sujeitos na medida em que significam o ambiente em que vivem. Então, como o jovem vê o espaço escolar?

Abrantes (2003, p. 15) ressalta:

Os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, tendo esse universo conseqüências directas nas suas posições e disposições face à escola. É óbvio que esse universo não resulta da imaginação de cada jovem. Pelo contrário, é produzido no decurso das interações sociais e está fortemente ancorado em determinações estruturais.

Sendo assim, muitas vezes, o jovem busca pela escolarização um futuro melhor para si e suas famílias e muitos jovens deparam com dificuldades em seu processo de escolarização. Nem sempre, a escola corresponde às suas expectativas de inserção profissional e garantia de renda, significando um enfrentamento de constantes lutas para a sua sobrevivência. Na visão de Rocha (2002, p.28):

A educação escolar, para grande parte da população brasileira, produz um conjunto de relações marcadas pela tensão, descontinuidade e desvalorização das crianças e dos adolescentes que nela ingressam. O que ocorre é um desencontro entre as esperanças construídas pelas famílias em torno do valor da escola e as aspirações juvenis – ascensão social, melhoria das condições de vida. Para o jovem, o desencontro das expectativas iniciais gestadas na família e a experiência cotidiana vivida nas escolas, que nega essas aspirações, pode gerar desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão.

No caso do Vale do Jequitinhonha, acredita-se que alguns aspectos da situação social vivida pelos jovens refletem de modo direto na esfera educacional. Diante da necessidade de sobrevivência, os jovens e suas famílias vivem um dilema entre o trabalho para o sustento familiar e os estudos, os quais, na maioria das vezes, são abandonados de forma precoce diante de um modelo de escola pouco atrativo, seletivo e excludente, que não atende a sua realidade. Por outro lado, Abrantes (2003, p. 33) ressalta que “se uns sentem a escola como uma imposição, uma violência e lhe resistem, outros apoiam-se na escola para construir o seu percurso de vida e o seu projecto identitário”. Faz-se necessário então conhecer os sentidos da escola para os jovens. Haveria diferentes sentidos elaborados pelos jovens do Vale do Jequitinhonha acerca da sua experiência escolar? Como eles se relacionam com o universo escolar? Quais demandas e expectativas têm em relação a sua escolarização? Há aspectos em relação aos jovens urbanos?

2.9 Ser jovem no campo

As opiniões dos pesquisados sobre a visão que têm em relação ao jovem do campo são múltiplas. Para alguns, este já passou por estereótipos e discriminação, situação que, na visão deles, altera-se na atualidade, na medida em que se apropria de maiores informações, novos conhecimentos e se fortalece com as oportunidades de escolarização.

Acho é uma coisa que eu percebia que era muito discriminizado. [...] Acho no jeito assim, o jovem agora tá subindo muito, eu acho. Pra melhor. Eu acho por causa que com isso uma pessoa xingava ocê de mandioca e tudo por ser da roça, aquela pessoa acabava se abaixando, diminuindo e com isso agora, tem pessoas que se fortalece como dando uma boa escola pro cê estudar. Tendo um ensino melhor pra ocê estudar, ocê tem outros agricultores não da roça e ali com isso, se vai convivendo como é sua vida lá na sua comunidade, cê passa pra eles e vai, troca assim de assunto com eles. Ele tem mais conhecimento. (Ángelo, 18 anos, 3º ano).

Na visão desse entrevistado, o jovem do campo está se fortalecendo por meio da busca de melhor escolarização, também pela conquista de conhecimentos advindos das trocas entre as pessoas da comunidade.

Outra aluna reconhece nos jovens do campo maior consciência dos seus direitos:

Acredito que o jovem está mudando bastante. Eu acho que não só como jovem do campo, mas como cidadão. Todo mundo, independente da classe, todo mundo tem direito. Igual se tem o direito na lei que beneficia a gente, a gente tem que acessar porque é nosso. Eu acredito que o jovem do campo hoje, [...] acho que tá, graças a Deus, tá conseguindo ter o seu lugar, que já tinha e já era dele, só que muita gente não deixava que a gente ocupasse (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Desse modo, percebe-se, na fala da entrevistada, o reconhecimento de direitos legais que beneficiam o jovem e a necessidade de apropriação e conquista gradativa desse espaço, como um passo para a promoção da cidadania.

Os entrevistados ressaltam, ainda, o compromisso do jovem do campo em ajudar às suas famílias, atribuindo isso a uma questão de valor:

Tem um grande valor o jovem do campo, assim, pra mim tem um grande valor, porque em questão de que ele trabalha muito acaba assim, ele tem a preocupação de tá ajudando à família, trabalhando ali e não preocupa com quanto está ganhando, mas quer saber que tá ajudando a família dele. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Percebe-se o esforço e compromisso dos jovens para com as suas famílias, sobretudo no que diz respeito a situações financeiras, em que o trabalho quase sempre se apresenta como uma necessidade. Isso traz à tona uma reflexão sobre as políticas da juventude, sobretudo no campo, já que há necessidade de apoio e incentivo maior por parte do Governo com relação às questões pertinentes à educação.

Eu acho que o jovem do campo hoje, eu vejo eles assim, não tanto assim no meio sócio, social, o social também influencia um pouco, mas eu acho que o governo, hoje em dia, despreza muito o jovem do campo, porque o jovem do campo hoje em dia, trabalha, trabalha, trabalha e quase não tem valor, trabalha mesmo aí de sol a sol e o dia mais barato que existe é pra quem trabalha na agricultura. Então eu acho desprezado. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Essa questão é reforçada na opinião de outra jovem:

Eu percebo assim que alguns são bastante esforçados, tenta assim bastante ajudar aos pais, ir ni roça, assim trabalhando pra ajudar outras pessoas e têm outros que não quer mais assim, uns quer mais ficar na cidade porque num tem assim um apoio do município pra tá ajudando, igual carro mesmo, pra levar lá pra escola pra estudar, então, eles acaba saindo lá da roça, do meio rural pra ir pra cidade, morar lá. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Percebem-se as dificuldades encontradas pelos jovens diante de suas perspectivas e da ausência de políticas públicas, sobretudo nos campos da educação e do trabalho, que induzem, na visão dos entrevistados, a saída de alguns jovens do campo para a cidade, como acrescenta:

É bem difícil assim encontrar jovem que ainda goste de tá no campo. Que assim, às vezes, eles acham que ali não podem ter um futuro no campo, [...] não podem tá trabalhando pra conseguir o que eles querem no campo, eles acham assim, na maioria das vezes, os jovens acham que somente na cidade eles podem conseguir um futuro de tá arrumando um emprego. Acho também que no campo eles podem tá conseguindo muita coisa. No sentido de tá produzindo alguma coisa pra cê ter uma renda. É pode tá conseguindo assim, às vezes, acha que na cidade vão ter mais oportunidade, mas assim, aqui no campo, eles pode tá conseguindo muito mais que na cidade, através de projetos e plantações alguma coisa assim pra tá desenvolvendo alguma renda. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Nesse sentido, reforça-se ainda mais a necessidade de implementar políticas públicas que possibilitem a reversão desse quadro, criando possibilidades de desenvolvimento e novas oportunidades de viver no/do campo através de projetos para geração de renda.

Ainda, no que diz respeito às políticas públicas, os jovens do campo geralmente não têm oportunidades para dar continuidade aos estudos:

Igual na minha comunidade, agora tem uns três jovens que terminaram o terceiro ano e tão, eles terminaram o ano passado, e tá lá parado. O terceiro lá, o segundo grau. Tipo assim, mas não tiveram a oportunidade de continuar os estudos e pra sair pra cidade, trabalhar, tipo assim, vê o estudo ah! Num vai trabalhar mesmo, fala assim ah! Eu estudei não foi pra isso. Aí, às vezes, o estudo foi todo jogado fora, mas por falta de oportunidade não dão pra sair, estudar, e já aqui na escola não, aqui na escola, a gente termina, tem mais oportunidade, aí fica assim tipo assim, os talento na roça desperdiçado. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Na opinião de outro entrevistado, “essa escola tá ajudando o aluno ser mais educado. Então, o jovem rural hoje está tendo a capacidade mesmo de tá trabalhando e formando algum técnico algum dia”. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Sendo assim, os entrevistados percebem as dificuldades de escolarização que os jovens do campo enfrentam e veem a EFA como uma oportunidade de estudo e profissionalização para eles.

Tem uns jovens que quase que não tem uma condição de tá numa faculdade, nem nada, e é difícil, o dia a dia deles, trabalhando na roça, e assim é bem difícil. [...] O jovem do campo é tipo humilde, já nasce assim, tem uns que já nasce, já tem a habilidade de tá estudando, já tem mais recurso e tem a maioria dos outros que num tem. Às vezes, tem é só a aposentadoria, às vezes tem alguém doente em casa ou são muitos irmãos muito na família, acaba num tá conseguindo pagar o dinheiro na quantia certa pra tá na faculdade e acho a zona rural hoje é mais difícil nessa parte, por causa que tá indo em falta de dinheiro e tá muito difícil e tá estudando, na faculdade gasta muito. (Oto, 19 anos, 1º ano).

O depoimento evidencia a condição vivida por muitos jovens de camadas populares para a continuidade dos estudos, em que situações financeiras se colocam muitas vezes como um entrave.

Todos os entrevistados são unânimes em acreditar que, para o jovem do campo, a Pedagogia da Alternância é uma boa experiência, em virtude principalmente de proporcionar-lhe conhecimentos voltados para a área rural que o ajudem a lidar com o campo, através do aperfeiçoamento de técnicas para melhoria de sua propriedade, como forma de sobrevivência e melhoria de renda.

Eu acho que sim, porque a partir quando eu moro na zona rural, a minha afinidade, a minha finalidade ali é de sobreviver daquilo que eu faço, entendeu? Aí eu vim estudar aqui, eu crio, eu aprendo técnicas para melhorar a minha renda, a minha própria renda. (Lauro, 18 anos, 2º ano).

Sposito (2005, p. 123), em uma pesquisa realizada com jovens em nível nacional, aborda o impacto da escola sobre a vida deles. Para ela, os jovens “sabem que a escolarização é uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo, para além de um ganho

imediatamente com o emprego ou um futuro profissional melhor”. Dessa forma, a fala do aluno da EFA ressalta a importância da escolarização na vida dos jovens rurais.

Quando perguntados sobre como viam a juventude que vive no meio rural, alguns entrevistados fizeram análises comparativas do jovem do campo em relação aos jovens da cidade.

Não que seja diferente entre pessoas, mas algumas pessoas veem, por exemplo, a gente que for do campo pode ver a pessoa do campo, o jovem do campo melhor e os da cidade pode ver os da cidade, pra eles se fosse melhor. Pra eles, são mais pessoas mais qualificadas do que os jovens do campo, e pra gente, não que a gente não reconheça que os jovens da cidade não sejam capacitados, porque são, a gente já reconhece, só que a gente deixa o convívio de lado e tenta, a gente tá tentando, nós mesmos jovens do campo tá estudando e conseguindo nosso lugar. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Eu acho que o jovem do campo, ele dá mais valor do que o jovem da cidade, não discriminando o jovem da cidade. As coisas, tudo, as oportunidades. Porque o jovem da cidade, por exemplo, assim, mora perto, vai mais perto, igual eu tenho te falado da dificuldade para chegar aqui na escola, então acho que a gente dá mais valor. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Percebe-se, na visão dos entrevistados, que os jovens da cidade revelam maiores oportunidades, sobretudo com relação a conhecimentos e à qualificação profissional. Porém, na visão deles, apesar das dificuldades encontradas em seu processo de escolarização, os jovens do campo estão se fortalecendo e conquistando destaque pelo esforço e busca de um avanço melhor na educação.

2.10 As EFAs e as demandas dos jovens do campo

A educação a que se submetem os jovens rurais nas EFAs é idealizada como uma pedagogia dirigida principalmente para o saber no campo, sobre o campo e para o campo. Pensando nesses jovens, questiona-se: Qual lugar a escola família agrícola ocupa em seus projetos de vidas? Como a educação escolar é percebida por eles? O fato de a EFA ser parte

dos movimentos sociais gera impacto na experiência escolar dos jovens? A instituição prevê momentos em que os jovens dialogam com esses movimentos? Que impacto tem esse movimento na caracterização do jovem rural?

Acredita-se que os jovens buscam essas escolas motivados por questões variadas. Procura-se conhecer qual a história da vida desses jovens e as principais motivações dessa escolha. Quais são os avanços e limites da escola? O fato de o jovem estar ou não estudando impacta em sua vida? Como percebem a Pedagogia da Alternância?

Sposito (2005, p.98) discorre sobre o processo de escolarização de jovens, sobretudo do meio rural. Para ela, apesar do aumento das oportunidades e do acesso à escola, a questão da desigualdade mostra-se reforçada, se forem comparados jovens residentes na zona urbana e rural, apontando que “as maiores diferenças estão entre os jovens que moram na cidade e no campo, pois cerca de 65% dos urbanos e 55% dos rurais estavam estudando”.

A questão do acesso à educação é trazida pelo INEP (2007, p. 18)¹⁴ ao ressaltar uma faixa etária da juventude, destacando o progresso em termos nacionais, nos últimos 4 anos, pelo aumento no índice de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos. Esse aumento foi de 69,8% para 81,9%, no período de 2000 a 2004, sendo observado um avanço ainda mais crescente no meio rural em que a taxa de frequência à escola passou de 55,9% para 71,8% no mesmo período. Apesar desse salto, os dados ainda revelam disparidades de acesso à escola no meio rural em relação ao meio urbano, que chega a cerca de dez pontos percentuais inferiores. (71,8%).

Ainda segundo o INEP (2007, p.14):

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados do PNAD 2004 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais vive na zona rural (4 anos) correspondia a quase metade da estimada para a população urbana (7,3), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade.

¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Panorama da Educação no campo. Brasília: DF, INEP/MEC, 2007. Disponível em <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>. Acesso em 05 mar 2008.

Os dados acima revelam o crescente progresso no que diz respeito ao aumento no índice de frequência de jovens na escola, embora se reconheça uma diferença de acesso à educação entre jovens rurais e urbanos, evidenciando que, para os jovens rurais, o acesso ainda é desigual.

Nesse sentido, de um modo geral, sinaliza-se para uma melhoria do quadro educacional, a partir da ampliação e oportunização do acesso de jovens à escola. Por outro lado, as estatísticas mostram a necessidade de avanço, no sentido de alcançar patamares maiores de escolarização para a população juvenil, uma vez que ainda encontram-se num quadro de desigualdade. Sobretudo entre os jovens do campo, verifica-se a necessidade de ampliação e investimento maior nas políticas públicas educacionais. As EFAs se colocam como uma alternativa elaborada pelos agricultores, suas organizações e movimentos sociais em que estão inseridos para contribuir, por meio da formação em alternância, como estratégia de escolarização para os jovens do campo.

No tocante às relações com a EFA Bontempo e as demandas dos jovens no campo, as entrevistas revelaram que tais demandas não são apenas de escolarização, mas de profissionalização, de lazer e cultura, de sociabilidade; a escola como possibilidade de encontrar outros jovens e de continuidade dos estudos, via curso superior ou técnico.

Os depoimentos que seguem ilustram algumas dessas demandas:

Um lado legal que conheci gente de fora tal e das outras cidades, tem um diálogo assim interessante tal, dentro do pátio, a gente brincava, coisa que a gente nunca tinha passado por isso assim, compartilhar os seus espaços. (Lauro, 18 anos, 2º ano)

Eu pretendo formar, pra estudar bastante pra mim formar, depois fazer uma boa faculdade pra mim tá ajudando meus pais e tá pondo também em prática tudo o que eu aprendi. (Tereza, 15 anos, 1º ano)

O ensino assim, mais assim em relação no sentido técnico. Aulas técnicas. Só que nós agricultor tem, não, por exemplo, a gente não mais, é eles. Faz coisas na roça, cê vê que não é certo tudo, aí com isso a gente vem pra cá pra uma escola desses, de ensino, eles acaba ensinando a gente um como um termo técnico cê pode fazer lá, cê pode ajudar lá e tudo. Eu acho que foi mais em relação a isso. (Sandro, Ângelo, 18 anos, 3º ano)

Nos momentos que é livre assim de dia, quando eu não acho ninguém pra praticar algum esporte, essas coisa, eu costumo tocar violão, quando eu não vou pra sala de informática, jogar bola, futebol. (Leonardo, 17 anos, 3º ano)

Com relação à visão que os profissionais da escola apresentaram sobre a mesma, alguns destacaram aspectos relacionados à profissionalização dos jovens:

Eu acredito que esteja sendo boa na vida deles. Porque pelos ex-alunos que estão sempre passando por aqui. Alguns até trabalham na escola [...] outros que a gente vê por aí que já se encaixaram. Essa semana mesmo três alunos me procuraram pra vê questão de documentação, se eu sabia alguma coisa, que eles conseguiram emprego em outros estados, estavam indo pra lá, estavam super felizes, que eles iam ser técnicos, eles não iam ser empregados, eles seriam técnicos nas fazendas. Então eles ficam muito alegres e satisfeitos com a formação deles aqui, com o aprendizado geral deles aqui. (Letícia, professora).

A fala da professora destaca a experiência vivida pelo aluno como sendo positiva, no sentido de favorecer a sua profissionalização e a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Outro depoimento destaca o impacto dessa experiência para a vida do jovem:

A experiência deles aqui, eu acredito que é uma experiência única. É uma etapa da vida deles que possibilita que eles aprendam a conviver com as pessoas e, a saber, lidar com as pessoas, conversar, contribuir, falar, ter voz ativa. Então eu acredito que essa experiência deles aqui é uma oportunidade que eles têm que acrescentar muito, a formação deles e a vivência deles pra a disciplina que eles têm mais condições de intervir em políticas públicas, entre outras questões que pode contribuir com o meio que ele vive. (Basílio, professor/monitor).

A respeito dessa questão, no geral, os profissionais da EFA percebem positivamente as experiências vividas pelos jovens na escola, pela possibilidade de aprendizagem, convivência, desenvolvimento na capacidade de comunicação e interação. Ainda, segundo eles, os jovens passam a se interessar por novas informações que são úteis e aplicáveis na comunidade de origem ou na família, podendo inclusive intervir em políticas públicas. Em alguns momentos, citam casos de ex-alunos trabalhando na própria escola ou se lembram de outros que já conseguiram trabalhar como técnicos em outras localidades. Ao transmitir os ensinamentos para a família, todos se beneficiam, segundo os pesquisados, sendo assim uma experiência enriquecedora para os alunos.

3 - A EFA BONTEMPO: EM BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO MÉDIO NO CAMPO

O presente capítulo traz uma apresentação sobre o Vale, fazendo, ainda, discussão sobre a EFA Bontempo e os aspectos relacionados ao seu contexto, suas origens, organização, proposta, bem como seu cotidiano, situando ainda a escola no contexto das políticas educacionais.

3.1 O Contexto da EFA Bontempo: o Vale do Jequitinhonha

Localizado no nordeste do Estado de Minas Gerais, o Vale do Jequitinhonha ocupa uma área de 79 mil km² e apresenta uma população de aproximadamente 940 mil habitantes, caracterizando-se como uma das regiões mais pobres do Estado. A região sofre o fenômeno da seca, o que contribui como um dos principais agravantes dos problemas sociais e econômicos. “É composto, hoje, por 75 municípios, dos quais 52 estão organizados nas microrregiões Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha, e 23 estão integrados à antiga área mineira da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE”¹⁵

Sobre a sua história¹⁶:

Reza a lenda que Jequitinhonha, nome do principal rio que banha a região, originou-se dos índios que habitavam o Vale. Eles usavam o "jequi", uma espécie de armadilha em forma de um "puça" para pegar peixe, também chamado de onhas. O índio armava o jequi no rio ao entardecer e, na manhã seguinte, o pai falava para o filho: "Vai menino, vai ver se no jequi tem onha". Uma alusão a essa lenda foi feita nos versos da música "No Jequi tem onha", do poeta Gonzaga Medeiros. "Conta, canta contador, Conta a história que eu pedi Dizem que o Jequi tem onha, Conta as onhas do jequi".

¹⁵ <http://www.ufmg.br/polojequitinhonha/conheca.php>.

¹⁶ <http://www.ufmg.br/polojequitinhonha/conheca.php>.

A própria presença indígena na origem do nome revela que a ocupação do Vale não é um fenômeno recente. Pelo contrário, teve início por volta de 1550, uma época marcada por várias incursões dos bandeirantes no Alto Jequitinhonha em busca de ouro e diamantes. A primeira reserva de ouro foi encontrada na cidade do Serro, no final do século XVIII, atraindo um grande fluxo de garimpeiros para as proximidades. Assim, formaram-se os primeiros núcleos de mineiros em Diamantina, Minas Novas e Grão Mogol. A formação de vilas, povoados e pequenas cidades aconteceu logo em seguida, quando a mineração começou a se tornar uma atividade altamente lucrativa para os mineradores.

Sobre o Vale, ressalta-se que¹⁷:

Uma das características mais marcantes do Vale é o aspecto contrastante da sua realidade econômica. De um lado, a riqueza destacada pelas potencialidades do subsolo, promissor em recursos minerais, de seu patrimônio histórico e cultural, referência para Minas Gerais e para o Brasil, de seu artesanato diversificado e de seus múltiplos atrativos turísticos. De outro, a extrema pobreza em que vive grande parte de sua população. Todos os municípios apresentam problemas nas áreas de saúde, saneamento e educação.

Aliada a essas questões, alguns aspectos da estrutura social do Vale do Jequitinhonha como a pouca oferta de emprego podem refletir na condição juvenil, sobretudo na esfera educacional. A taxa de analfabetismo se faz presente em índices significativos. Segundo Silva (2007, p.145), “em relação a outras regiões mineiras, a mesorregião¹⁸ dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri é aquela que apresenta um quadro educacional mais grave. É a mesorregião em que se concentram os mais altos níveis de analfabetismo da população”. Segundo PNAD¹⁹(2007), a taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais de idade foi de 10,0% em 2007. Na região Sudeste, é de 5,7%.

O Vale do Jequitinhonha não se constitui em uma região homogênea e caracteriza-se por apresentar diferentes contrastes, sejam geográficos, econômicos, sociais e culturais, onde encontramos uma grande diversidade de valores, tradições, manifestações e identidades. O Vale revela latentes potencialidades de desenvolvimento econômico e social, o que demanda a

¹⁷ <http://www.ufmg.br/polojequitinhonha/conheca.php>.

¹⁸ Divisão geográfica adotada pelo Ministério da Integração Nacional, para fins de planejamento e ação.

¹⁹ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – (IBGE - Síntese de Indicadores 2007))

implementação de políticas públicas por parte do Governo que promovam tal desenvolvimento.

A FIG. 1 mostra o mapa do Estado de Minas Gerais e a mesorregião que compõe o Vale do Jequitinhonha.

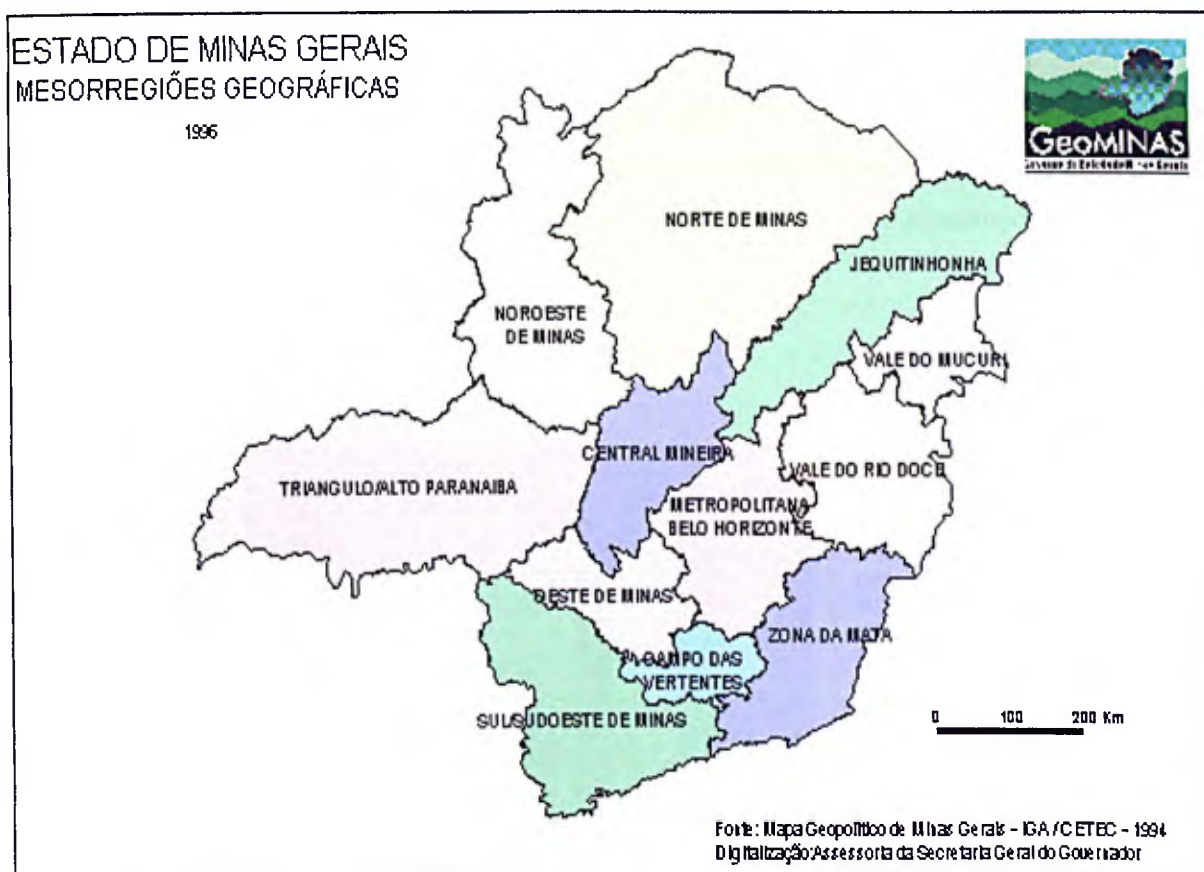


FIGURA 1 - Estado de Minas Mesorregiões Geográficas. Minas Gerais, 1996²⁰.

3.2 O município de Itaobim

²⁰ MINAS GERAIS. Governo do Estado. Estado de Minas Mesorregiões Geográficas. Minas Gerais, 1996. Disponível em: <http://www.geominas.mg.gov.br/kit_desktop/kit2/imagens/mapas/basicos/mg_meso.gif>. Acesso em: 03 de out. 2009.

Situado na região Nordeste de Minas Gerais, Médio Jequitinhonha, o município de Itaobim tem uma população estimada pelo IBGE (2007) como sendo de 20.986 habitantes. Ocupa uma área territorial de 680 km², fazendo divisas com os municípios de Medina, Ponto dos Volantes, Jequitinhonha e Itinga. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000), seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.689, considerado de médio desenvolvimento humano. A taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, no município de Itaobim, representa 26,70%, segundo IBGE 2000.

Situada na Comunidade Córrego do Brejo, Km 211 da Rodovia MG 377, a EFA Bontempo localiza-se no município de Itaobim, com uma distância de 6 km da cidade. O GRAF. 1, a seguir, revela o atendimento à educação no campo, promovido pela EFA Bontempo no Vale do Jequitinhonha.²¹

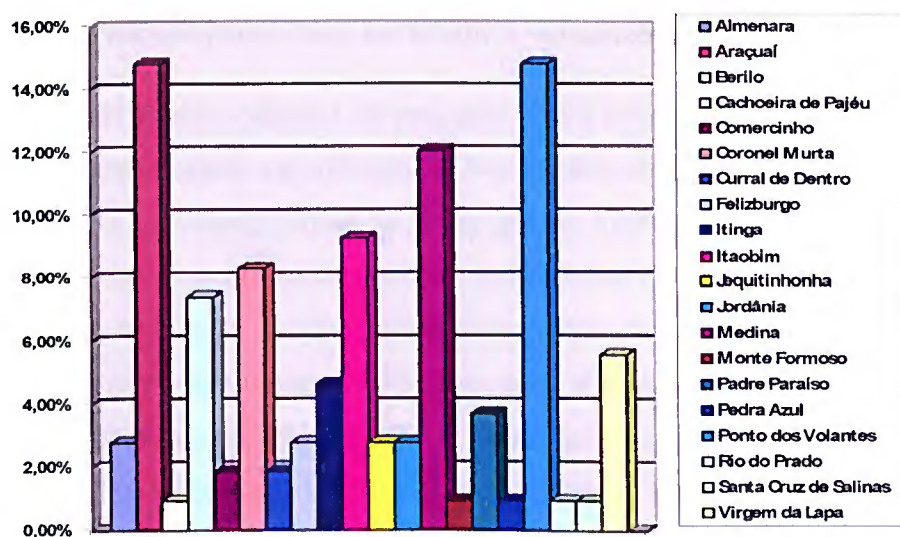


GRÁFICO 1 - Atendimento à Educação no Campo pela EFA Bontempo no Vale do Jequitinhonha

²¹ Ressalta-se que a escola atende a dois municípios para além do Vale do Jequitinhonha: Curral de Dentro e Santa Cruz de Salinas, que fazem parte de outra região geográfica do estado de Minas Gerais.

Em se tratando de município de residência, Ponto dos Volantes e Araçuaí revelaram-se como aqueles que apresentavam maior representatividade de jovens por município, 14,81% cada, seguidos dos municípios de Medina, com um total de 13 jovens, ou seja, 12,04% de incidência de alunos.

A concentração de alunos de Ponto dos Volantes pode ser explicada em função da proximidade geográfica, já que se trata de um município circunvizinho e também pela parceria que a EFA Povo manteve com a EFA Bontempo, já que ela não dispunha de estrutura física suficiente, na época, para abrigar os estudantes do Ensino Médio. Dos jovens matriculados, 10,19% revelaram ter vínculo com a EFA Povo do município de Ponto dos Volantes.

O grande número de alunos oriundos do município de Araçuaí pode ser explicado pelo fato de haver expectativas geradas anteriormente de implantação de uma EFA no município; além de ser um município próximo à escola, de médio porte, portanto com uma demanda no campo da educação relativamente maior em relação a outras cidades da região.

Outras possibilidades poderiam ser pensadas para a concentração de alunos em alguns municípios. Uma delas poderia ser atribuída ao fato de uma compreensão maior dos projetos da escola, a partir de uma compreensão da Pedagogia da Alternância, por alguns municípios que apresentassem maior organização social e envolvimento com os movimentos sociais. Outra questão a ser pensada é que praticamente todos os alunos são provenientes de municípios que integram uma mesma região onde situa a EFA Bontempo, fator que serviria de atração de alunos pela proximidade. Outro elemento poderia ser pensado tendo base as relações de amizade, vizinhança e até mesmo parentesco, ou seja, estudantes da EFA Bontempo atraírem outros alunos para a mesma.

3.3 Contexto e história da EFA Bontempo

3.3.1. Contextualização histórica

A origem da EFA Bontempo está ligada à relação com os movimentos sociais da região. Situada no Baixo Jequitinhonha, município de Itaobim, ela nasceu articulada com os movimentos sindicais e de trabalhadores. A escola foi fundada em 1999, tendo iniciado a sua primeira turma em 2001. Mantida pela Associação das Escolas Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha – AEFAMBAJE, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação de MG, ela conta com o apoio da AMEFA²², sindicatos, órgãos públicos municipais, famílias e associações. Oferece o ensino profissionalizante e técnico em agropecuária a alunos de baixa renda da zona rural. Utiliza-se da Pedagogia da Alternância como modelo alternativo de educação mais adequado à realidade local. A proposta pretende que os alunos ponham em prática, durante os 15 dias em que estão na família, os conhecimentos desenvolvidos durante os 15 dias em que reside na escola. Isso se daria por meio de atividades de pesquisa (PE), palestra na comunidade e orientações à família e aos agricultores.

De acordo com o Boletim Informativo²³ da EFA Bontempo:

A EFA Bontempo – Itaobim – é então implantada em 2001 com a finalidade de ministrar o Curso de Ensino Médio e Profissionalizante – Técnico em Agropecuária em três anos. A metodologia de ensino se baseia nos preceitos da Pedagogia da Alternância, na qual o jovem alterna 15 dias em casa e 15 dias na EFA.

Ou seja, essa pedagogia busca valorizar a formação integral, contemplando conhecimentos da cultura popular, bem como as experiências que os jovens apresentam nos seus diferentes espaços: familiar, escolar e comunitário, e sua aplicação, numa relação entre a teoria e a prática.

A origem da Escola Família Agrícola Bontempo é relatada por um dos entrevistados como parte de sua contextualização histórica. Sobre o surgimento, ele conta que a EFA Bontempo nasceu a partir de uma demanda de educação profissional a jovens inseridos no meio rural, que embasou na Campanha da Fraternidade de 1999, cujo tema era: “Sem trabalho por quê? A fraternidade e os desempregados”, que serviu de base para a construção dessa proposta. Segundo ele:

²² AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

²³ Informativo EFA Bontempo. n. 1. Agosto/2007.

A partir de então a escola fez uma parceria com várias organizações, iniciou-se um trabalho de mobilização e essa escola surgiu com a proposta de oferecer educação profissional diferenciada aos jovens que tivessem maiores dificuldades de acessar a escola da rede oficial de ensino. Isso ocorreu em virtude de muitos jovens, depois que iam fazer ensino médio, não tinham mais possibilidade de ter o transporte escolar, outros jovens estavam em comunidades muito distantes da cidade, precisavam interromper os estudos, então, por isso, a escola surgiu com essa proposta, de atender, de ter um atendimento regional, é ser uma instituição que oferecesse um ensino diferenciado, por isso mesmo adotou a pedagogia da alternância como estratégia pedagógica. (Daniel, professor).

3.3.2 A relação com as famílias

A escola tem como uma de suas propostas a participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos. Os dados da pesquisa revelaram que as famílias têm uma visão positiva sobre a EFA Bontempo, denotados na fala de todos os jovens pesquisados.

Eles acham a EFA Bontempo, tipo uma escola superior, escola assim mais evoluída do que as outras. É uma escola que o menino aprende mesmo, que já sai daqui já visto pela sociedade, de certa forma. Visto assim dos conhecimentos que ela passa pros jovens técnicos em agropecuária. O povo, todo mundo assim, de certo ponto, a escola é muito falada, é boa, tem um ensino bom, tem as regras normal o que pode fazer o que não pode. (Tarcísio, 18 anos, 1º ano).

As principais questões trazidas pelos jovens giravam em torno da visão que as famílias têm da escola, principalmente no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento educacional e profissional dos alunos, no sentido de oportunizar aos jovens conhecimentos ligados ao campo. Ainda no que diz respeito à relação da escola com as famílias, na visão de um dos entrevistados:

Nós sempre passamos pras famílias que eles eram, junto com os seus filhos, eles eram o dono da escola, que a escola não é do monitor, não é do coordenador, não é do presidente da associação, a escola é das famílias e foi feita para as famílias. Então, nós tentamos trazer isso pra eles, e colocar como se eles sentissem para que eles se sintam donos da escola e assim mais atuante. (Luisa, coordenadora).

Diante disso, percebe-se, no depoimento, que a escola buscava apoio junto às famílias, tinha-as como parceiras envolvidas no processo educacional. Segundo Nascimento (2003, p.9):

As EFAs comprometem as famílias e as comunidades na educação dos jovens, incentivam o espírito comunitário (a própria etapa da alternância em que os jovens permanecem na escola é um exercício de convivência comunitária), provoca a tomada de consciência da necessidade e exigência da formação permanente, proporcionando a descoberta de que o maior aprendizado acontece na própria vida e que a Escola precisa ser um espaço integrado e não distante e alheio a ela.

Nesse sentido, a participação da família no processo de aprendizagem do aluno significa a implicação desta na promoção de conhecimentos que também são processados no meio familiar, pelas atividades práticas e também maior aproximação e troca entre escola e família.

3.3.3 Projeto da EFA Bontempo no contexto das políticas educacionais

A EFA Bontempo tem como projeto uma proposta educacional sustentada na Pedagogia da Alternância, na qual se propõe a participação efetiva das famílias no processo, por meio de uma educação contextualizada com a realidade da população do campo, com o meio cultural, econômico, ambiental e social. Visa, ainda, a uma formação integral que contemple diferentes espaços de aprendizagem.

Define-se como “uma escola comunitária, gerida por agricultores familiares, do ponto de vista do direito é uma entidade privada, mas presta serviço público, pois não cobra

mensalidade dos estudantes. Por isso, junto com o movimento CEFFA²⁴ reivindica políticas públicas que assegurem o seu funcionamento”²⁵.

Segundo a EFA:

A Escola Família Agrícola Bontempo faz parte de um movimento da sociedade civil organizada. O Brasil ainda não conta com políticas públicas que assegurem recursos capazes de possibilitar o custeio das ações educativas desenvolvidas nos Centros Familiares de Formação Rural. Dessa forma, a EFA precisa contar com o apoio de parcerias e projetos pontuais para a sua manutenção e para o desenvolvimento de suas atividades. (Informativo EFA Bontempo, Agosto/2007, p. 2)

Destaca-se o caráter da escola enquanto instituição organizada por movimentos da sociedade que buscam apoio de parceiros para a sua sustentabilidade financeira, tendo em vista a dificuldade de efetivas políticas públicas em assegurar recursos suficientes para a operacionalização dela, embora se reconheça uma pequena melhoria. Arroyo (2004, p.6) destaca o momento atual como um avanço para a Educação do Campo, que se dá pela aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002. Para ele, significa:

Um passo importantíssimo no sentido de reconhecer a especificidade do campo e a necessidade de políticas específicas para garantir esse direito. A inclusão da educação do campo na estrutura do MEC na SECAD é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público dessa especificidade.

Apesar desses avanços no tocante às políticas de educação do campo, assiste-se, ainda, às dificuldades vividas pela EFA para aplicação de conhecimentos. A realidade acena para a necessidade de uma efetiva política pública de educação do campo, por meio de seu cumprimento legal, que dê sustentabilidade para superar os limites e desafios encontrados pela escola principalmente com relação às questões financeiras. Tais dificuldades não estão

²⁴ Centro Familiar de Formação por Alternância

²⁵<http://www.efabontempo.org.br/historico.htm>

restritas às EFAs, mas inserem-se no quadro histórico de “abandono” da educação no campo pelas políticas educacionais, que a relegou a uma educação de segunda categoria. Conforme Silva L. *et al.*(2006, p.2547):

A história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que vêm construindo diversas experiências educativas que refletem os interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele reside, possui sua cultura, sua identidade e, portanto, um território que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transposição do que é elaborado para o meio urbano.

A fala da autora registra a histórica dívida do poder público com a educação do campo e, diante dessa realidade, ações foram praticadas pela sociedade por meio de movimentos sociais, sindicais e populares com o intuito de defender uma proposta de educação que reconheça as particularidades do meio rural, sua cultura e identidade dos povos ali inseridos.

Depoimentos dos jovens e de alguns professores enfatizam as dificuldades em desenvolver os projetos nas comunidades, situações fortemente marcadas pelas condições financeiras da escola.

Mas, na visão de outro professor, pela Pedagogia da Alternância, é possível o desenvolvimento no sentido de propiciar oportunidade de estudo e escolarização.

Boa parte das pessoas do Vale Jequitinhonha não teve oportunidade de estudar e não tem oportunidade de sair pra grandes cidades pra desenvolver um trabalho ou estudar, porque não tem condições de estudar e conciliar trabalho e estudo, e, com a pedagogia da alternância, aí tem como ficar 15 dias aqui na escola e voltar 15 dias pra ficar em casa. Nos 15 dias que eles ficam em casa, aí tem condições de desenvolver trabalhos na propriedade também, que pode assim auxiliar pra que ele possa voltar na próxima sessão, na próxima estadia fazer, esse intercâmbio casa e escola, meio sócio profissional e estadia escolar. (Caio, professor/monitor).

Nesse sentido, percebe-se que, para ele, a proposta é solução para um dos problemas da dificuldade de escolarização de pessoas na região, pela possibilidade de conciliar trabalho e escola, ainda, a possibilidade de aplicar novos conhecimentos na propriedade do aluno.

Para a coordenadora:

Eu acho que deveria ser adotado por outras escolas, porque é uma forma de você fazer com que o aluno, ele, o jovem, ele fique no meio rural, ele aprendendo a cuidar da terra. Eu acho essa proposta muito interessante por causa disso, porque faz com que não ocorra o êxodo rural. Que ele fique na sua terra, que ele aplique o que ele aprende na escola, que ele continua aplicando em sua propriedade e com isso não acabe causando a ida pras cidades grandes. (Luisa, coordenadora).

Desse modo, a proposta de ensino, na visão da entrevistada, deveria ser aderida por outras escolas, uma vez que é uma forma de desenvolver conhecimentos para aplicação nas próprias propriedades dos estudantes, evitando o êxodo rural.

3.4 Estrutura e condições de funcionamento

Situada na comunidade Córrego do Brejo, município de Itaobim/MG, a EFA Bontempo é uma instituição gerida por uma associação denominada Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha – AEFAMBAJE, e se destina à educação profissional de jovens, filhos de pequenos agricultores, por meio de uma proposta de educação embasada na Pedagogia da Alternância como forma de promoção da aprendizagem desse público. A escola tem como parceiros principais a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gérias, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, algumas prefeituras municipais, convênios com outros órgãos e auxílio das famílias na ajuda para alimentação²⁶.

O Regimento da escola²⁷ traz em seu artigo 6º, como possibilidades de fontes para a sua manutenção, o acesso a verbas públicas adquiridas por meio de convênios com órgãos públicos municipais, estaduais e federais; recursos advindos de projetos com outras entidades e empresas privadas; a contribuição dos pais, sobretudo para a alimentação dos alunos; as

²⁶ <http://www.efabontempo.org.br/historico.htm>.

²⁷ Regimento Escola Família Agrícola Bontempo. Itaobim. 05 de agosto de 2000. p. 4

rendas advindas da propriedade da escola; a ajuda dos sindicatos de Trabalhadores Rurais, pais e outras entidades associadas, além da AEFAMBAJE e outras doações.

Apesar de contar com essas fontes de recursos, a escola tem dificuldades com relação ao financiamento. A fala de um dos entrevistados retrata as condições de funcionamento da escola:

Ainda nós temos um pouquinho de dificuldade financeira, com esse funcionamento, porque nós temos certo, nós temos um convênio com o Estado, de bolsa aluno, cada aluno recebe uma quantidade, a escola recebe uma quantidade X de dinheiro por cada aluno e no mais é projetos, é convênios, é alguns projetos como o IDENE²⁸, [...] então tem vários projetinhos que a escola é beneficiada, mas a única coisa certa mesma é isso, esse convênio com recurso da Secretaria de Estado da Educação. Então, por isso, a gente vê que, às vezes, a gente tem um pouquinho de dificuldade de arcar com todas as despesas, pagar todas as contas em dia por causa dessa dificuldade de financiamento. (Luisa, coordenadora).

Ressaltam-se as dificuldades vividas pela escola principalmente no que se refere a questões financeiras, em função dos poucos recursos de que dispõe para sua manutenção. Percebe-se que os recursos advindos de convênios com a Secretaria de Estado, outros convênios e projetos mostraram-se como sendo uma das principais fontes de recurso para a manutenção da escola, porém, insuficientes para a manutenção e aplicação em infraestrutura.

Essa dificuldade mostra-se retratada em uma pesquisa realizada no ano de 2003, intitulada “A precariedade do financiamento e os desafios: O caso de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma região de acentuada pobreza no Brasil”²⁹, na qual o autor traz à tona a problemática de financiamento para as EFAs, destacando as experiências educativas da EFA de Virgem da Lapa e da EFA Bontempo, apontando as dificuldades de sustentabilidade financeira que essas escolas apresentavam para a aplicação do conhecimento.

Segundo Alves (2003), a Legislação Federal relativa ao financiamento da Educação Básica, na época da pesquisa, dava o direito de financiamento às Escolas Famílias Agrícolas, mesmo sendo uma escola privada. Porém, para os repasses de recursos financeiros, a escola

²⁸ IDENE – Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais

²⁹ ALVES, Mário S. Cordeiro. A precariedade do financiamento e os desafios: o caso de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma região de acentuada pobreza no Brasil. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d’Université na Université François Rabelais de Tours. 2003.

tornava-se dependente de uma legislação específica em forma de convênio entre a esfera governamental e a Unidade Executora e, apesar disso, segundo ele, havia a necessidade da Instituição conveniada cobrar da Secretaria de Estado da Educação o cumprimento da Lei 14.614/03, que regulamenta esse repasse para essas escolas.

As principais dificuldades apontadas pelo autor, na pesquisa, referem-se aos constantes atrasos de repasse de recursos financeiros pelo Estado, sua principal fonte de financiamento. Outra questão apontada, por tratar-se de convênio, esses recursos não poderiam ser destinados à manutenção da escola e pagamento de professores. Também, a lei do FUNDEF não autorizava o repasse para investimentos no Ensino Médio, entendendo ser uma obrigação do Estado. Assim sendo, a EFA não dispunha de receitas fixas como as escolas públicas do Ensino Fundamental e, pela legislação, segundo ainda o autor: “O resultado do custo aluno sendo maior que o custo médio verificado na rede estadual, não significa que a escola tenha melhores possibilidades financeiras que uma escola da rede pública estadual”. Para ele, “o custo aluno da EFA não reflete a verdadeira situação financeira da escola. Para que essa escola pudesse oferecer as mesmas condições oferecidas pelas escolas da rede estadual, os recursos financeiros destinados a ela deveriam ser maiores e, não necessariamente, o custo aluno seria maior”. (ALVES, 2003, p. 147)

Na ocasião da realização da pesquisa de campo, a EFA Bontempo tinha uma ação na justiça pela conquista do direito de continuidade de funcionamento da escola em um espaço que fora “cedido” por uma associação, o que revela uma instabilidade no que diz respeito à aplicação da proposta educativa.

Percebe-se, também, a instabilidade com relação à questão de recursos financeiros para aplicação em infraestrutura e funcionamento da escola, o que impõe de certa forma limites às ações, denotando a pouca implicação do poder público de não assumir a EFA por completo. Embora se perceba a experiência da EFA Bontempo articulada com os movimentos sociais como uma proposta educativa rica e interessante, sintonizada com o campo, percebe-se suas dificuldades no tocante a questões de financiamento, o que torna a escola refém da conjuntura e do contexto.

Essas dificuldades vividas pela EFA Bontempo são percebidas na fala de um dos profissionais da escola, em função da problemática de financiamento público para aplicação nos projetos e avanço na qualidade do ensino:

Nós ainda poderíamos avançar muito mais para oferecermos um ensino de melhor qualidade aos estudantes, tendo mais áreas demonstrativas, tendo mais oportunidades de fazermos práticas pedagógicas com animais e com plantas na escola. Esbarramos numa dificuldade de financiamento a princípio. (Daniel, professor).

Reforça-se, em seu discurso, questões explicadas pela dificuldade da escola na aplicação do conhecimento, sobretudo relacionadas às atividades práticas, questão que será discorrida em outro momento na fala de um jovem que expressa na sua experiência a dificuldade com relação à aplicação de conhecimentos relacionados à área de zootecnia. A forma de manutenção da EFA, com o apoio de alguns parceiros, principalmente as famílias, somam recursos insuficientes para um investimento maior em educação com mais qualidade. Diante disso, ressaltam-se as dificuldades da escola como a pouca disponibilização de equipamentos e materiais, sobretudo para a realização de intervenções, principalmente no que diz respeito a algumas práticas.

No geral, percebe-se a questão financeira como um ponto central. Faltam recursos para dispor de uma boa infraestrutura, questões que refletem, segundo os entrevistados, na qualidade do ensino. Essas dificuldades estendem-se à questão de recursos humanos, no qual se registra, também, a rotatividade de professores como fator que impede a escola de avançar em seu processo, haja vista a necessidade constante de treinamento.

O espaço físico da escola é circular, desenhado de tal forma que cada um pode “acompanhar” a dinâmica e o movimento dos outros. Na escola, não se ouvia muitos barulhos, parecendo haver disciplina. Os jovens quase sempre se aglutinavam por motivos variados, que não se resumia apenas ao sexo ou à cidade de origem. Meninas interagiam com meninos. Percebia-se muita afetividade entre eles, demonstrados por meio de carinhos, brincadeiras e sorrisos sempre com muito respeito, essa afetividade se estendendo a todos os profissionais da escola. Os alunos pareciam relacionar-se bem com os monitores, funcionários da secretaria, professores e coordenadores. Quase sempre, ouviam-se comentários seguidos de brincadeiras. Quando estavam juntos, falavam de assuntos diversos, parecendo ser a escola um ambiente familiar. Os alunos usavam uma blusa como uniforme da escola. O sinal da escola disciplinava os tempos e momentos escolares e é dado numa enxada, uma das simbologias que caracteriza o universo rural.

Quanto à organização, os alunos, distribuídos por séries, têm suas turmas nomeadas, nomes atribuídos e escolhidos pelos próprios alunos em cada série. Percebe-se que essa é uma prática na escola, uma vez que outras turmas que já formaram tinham essas denominações. As turmas denominadas na ocasião da pesquisa eram a turma do 2º ano que recebeu o nome de Raízes, a do 1º ano, de Semeadores do Vale, a do 3º ano, Empreendedores do campo e a do 1º ano (turma constituída por alunos da EFA Povo e da EFA Bontempo) recebeu o nome de Frutos do Vale. Na escola, havia grupos que eram trocados a cada ano, sendo: grupo de animação, de esporte, de religião, de culinária (mais final de semana), de saúde.

3.4.1 A proposta da escola: a Pedagogia da Alternância e a organização da escola

A EFA Bontempo oferece o Curso de Ensino Médio e Profissionalizante - Técnico em Agropecuária e tem como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância, na qual o aluno alterna períodos de formação em casa, na comunidade e na escola como um modo de articular a teoria e a prática, visando à formação integral do educando. A sua organização visa ao envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem bem como a formação, onde o jovem “é colocado como sujeito de responsabilidades, comprometido com a participação social, os valores da família e comunidade e é motivado e orientado a construir um Projeto Profissional para gerar trabalho e renda familiar”³⁰. Tem como princípio o envolvimento das famílias, propondo-se a promover uma formação de Ensino Médio integrado à formação profissional.

Principais instrumentos utilizados pela escola, como forma de registro e avaliação das atividades realizadas pelos alunos:

- **Caderno de atividades** - Feito pelo aluno a cada 15 dias. Constava sua identificação, um plano de estudo e um roteiro realizado pela escola para trabalho em casa ou na comunidade. Os alunos deveriam fazer relatórios, entrevistas com os produtores, registrando tudo o que faziam nesse período. Inseriam ilustrações, gravuras ou foto

³⁰ <http://www.efabontempo.org.br/historico.htm>

pra ilustrar seus trabalhos. Quando chegavam à escola, dividiam-se em grupos e por região para apreciação do PE (Plano de Estudo), para analisarem o que havia de comum. Em sala, deveriam apresentar suas experiências. Logo após, realizavam uma síntese coletiva, que era corrigida junto com a professora de Português. Com essa atividade, verificava-se a necessidade de organizar atividades em torno das questões que o aluno trazia de sua experiência em casa e/ou na comunidade.

- **Visitas de estudo** – os monitores, junto com os alunos, visitavam propriedades rurais para conhecerem a realidade da região. A cada sessão, havia uma visita, ou seja, uma intervenção externa. Geralmente a escola encontrava dificuldade de transporte para a realização dessa tarefa, quase sempre recorria à ajuda de prefeituras.
- **Visitas às famílias** - O monitor realizava visita às famílias para fins de acompanhamento do aluno no meio familiar.
- **Caderno de acompanhamento da alternância** - O caderno ficava de posse do aluno. Constava do registro das matérias de formação geral, tudo que havia sido visto. A família avaliava o caderno e o pai assinava. Constava, ainda, a parte de orientação e formação profissional onde se registravam as matérias; exercícios que realizavam na estada, avaliação feita pelos monitores, autoavaliação, diário do aluno em que constava o que eles faziam em casa, avaliação da família, espaço para comunicação com pais, contribuição da família à escola, seja em espécie ou de outra forma.

3.4.2 Intercâmbios de ensino

Ressaltam-se, também, os intercâmbios que a EFA Bontempo promove com outras EFAs de diferentes regiões, com o objetivo de trocar experiências. Na observação de campo, havia uma equipe de reportagem de uma emissora de televisão de grande porte, que fazia uma reportagem sobre a escola, abordando as experiências de intercâmbios desses alunos. Na ocasião, a escola recebia alunos que, segundo um dos monitores, seriam da EFA Paulo Freire de Pernambuco para troca de experiências.

Na pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista com uma jovem que havia chegado no dia anterior de um intercâmbio na Bahia, com o apoio da EFA.

É o segundo intercâmbio e é promovido pelo Instituto Souza Cruz que é aquela empresa de cigarro, e ela promove esses intercâmbios como também as jornadas. É o segundo intercâmbio que é tipo uma troca de experiência, então vêm alunos ou jovens, alunos que estudam, alunos formados de algumas regiões. Por exemplo, no meu intercâmbio, tinha gente de Santa Catarina, de Minas que é eu e mais dois alunos. São da EFA Sem peixe, são da cidade de Sem peixe é mais pra Zona da Mata. [...] Primeiro a gente separou por diversas localidades da Bahia. tanto é que a gente reuniu em Feira de Santana, no MOC. [...] Uma instituição que é um movimento de organização comunitária, não é exatamente uma EFA, mas eles acabam abrangendo também outras escolas, são um movimento de organização comunitária. Como tava dizendo, tinha gente de Santa Catarina, MG, Maranhão, ah! Tinha mais, ah! Pará. Acho que isso. Era quatro ou cinco estados. Então a gente foi pro MOC e dividiu em três grupos, porque a gente tentou reunir. Eles falaram assim por município. Eram doze jovens. No município de doze jovens, se a gente fosse juntos, andando pelos municípios, não ia dar tempo da gente ver. A gente separou em três grupos e cada um foi com um roteiro, um roteiro diferente, 1, 2, 3 o roteiro e cada um viveu o roteiro e depois, no final, na última semana, a gente reuniu na cidade que era um roteiro comum. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Sobre o critério de escolha do aluno para participação em intercâmbios:

Foi a [...] Coordenadora pedagógica. Acho que eles reuniram e me escolheram. Através da AMEFA também, porque a AMEFA faz esse intercâmbio também que reúne os jovens, o intercâmbio da Bahia. E o intercâmbio em si foi bastante proveitoso e o que mais me impressionou lá foi a questão da organização do jovem, que lá a organização do jovem é fortíssima. Tem jovem em presidência de sindicato, tem jovem no conselho da juventude, tem sempre muitos coletivos de jovens e, em cada município que a gente foi, tem sempre um conselho, um coletivo que esses coletivos trabalham questão de mobilização social, questões alimentar, fazem pesquisa em alimentação escolar, coletivo que faz debate, elabora debate político. Quando nós foi lá, eles elaboraram um debate entre os candidatos do município. Eles são muito fortíssimos, eles intrometem no que eles quiserem, eles intrometem e geralmente o poder mais público ouve. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Sobre a sua experiência nesse intercâmbio:

Foi duas semanas. Do dia 01 de setembro a dia 14, que eu vim dia 14. Como eu disse, a experiência, uma coisa que passou uma vez sabe, a gente conheceu várias pessoas, várias organizações, situações diferentes de vidas, famílias de jovens que a gente conheceu e a experiência, a consequência como se disse entre aspas, uma coisa proveitosa que é vou trazer de lá é a questão mesmo que eu já disse que eu impressionei mesmo que foi essa organização deles. A organização da juventude. Por

que assim, eles falaram assim, nessa região, dificilmente você vai encontrar uma secretaria da juventude e lá eles já têm, eles conseguiram porque se a gente quiser reunir os grupos de projetos, se tiver com uma secretaria da juventude, os projetos com certeza virão. Se a gente não tiver organizado, nem a organização, nem se quiser ter a secretaria, mas se a gente não tiver organizado, juntamente com as parcerias, ou seja, prefeitura, sindicatos, nunca a gente vai conseguir nada, nenhum projeto, nem financiamento de algum governo não consegue. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

O intercâmbio para a entrevistada serviu de troca de experiências entre juventudes, como forma de conhecimento e apropriação de diferentes realidades, considerado proveitoso em sua opinião.

3.4.3 Cotidiano da EFA Bontempo

O cotidiano, na escola, acontecia da seguinte forma: a cada dia eram designados dois coordenadores escolhidos previamente entre os jovens, pela escola, para administrar o tempo escolar, em tarefas como dar o sinal para acordar os alunos e para marcar os tempos escolares, como horários de almoço e das aulas. Segundo um dos monitores, os jovens gostavam dessas atribuições.

O jovem encarregado da função dava o primeiro sinal às 6:00 para acordar os alunos e, ao segundo sinal, todos se preparam para as tarefas domésticas³¹. Percebeu-se uma rotina que seguia desde o levantar, quando os jovens acordavam, realizavam atividades domésticas, organizando o ambiente escolar, como preparar o café, molhar plantas e hortas, arrumar os quartos, salas, secretaria e outros ambientes da escola, sendo cada grupo encarregado de uma atividade específica.

A tarefa de cada jovem mudava assim que o aluno retornava do ambiente familiar. Por volta de 6:45, acontecia o café e, às 7:10, iniciavam-se as aulas que terminavam por volta das 11:30. Nesse período, havia um intervalo para o lanche que era servido aproximadamente às 09:45. Durante o intervalo, viam-se jovens no quarto, tocando violão, outros andando pelos

³¹ São tarefas que têm como objetivo principal a organização do ambiente escolar: limpeza de salas, pátios, secretaria, dormitórios, servir café e almoço.

corredores, alguns brincando. Aproximadamente 20 minutos após, retornavam para a sala de aula. O almoço geralmente era servido ao meio-dia. Havia um grupo encarregado de ajudar a servir os outros alunos. Após o almoço, os alunos tinham o seu horário livre e, nesse período, era possível perceber alguns na biblioteca, na sala de aula, dedicando-se à realização de tarefas escolares, outros lavando suas roupas, descansando nos alojamentos, no pátio conversando ou tocando violão e no laboratório de informática usando computadores.

Por volta das 13:30, o aluno retornava às aulas que duravam até as 16:00 horas, quando havia um intervalo. Às 16:15, tomavam o café. Por volta das 16:30 até aproximadamente 18:00, os alunos, formados em pequenos grupos, cada um em uma atividade específica, realizavam as aulas práticas nas hortas, na parte externa da escola, fazendo cercas e outras atividades ligadas ao campo, momento de colocar em prática a teoria sobre como lidar com a terra e com os animais. Alguns trabalhavam concentrados, outros em tom de brincadeira, o que não impedia a realização das atividades. Pareceu haver um bom relacionamento entre todos e com o monitor que os acompanhava. Apesar de o monitor estar perto, havia jovens que orientavam uns aos outros sobre procedimentos, mostrando atitudes de liderança e interesse. Constantemente, num clima descontraído, eles brincavam durante as atividades, sem, contudo, perder o respeito. Após esse período, os jovens tinham um horário livre.

Por volta das 19:00 horas, jantavam e descansavam. Às 20:00, era realizado o Serão noturno, atividade institucionalizada, sendo um momento para aprofundamento de estudos, orientação sobre intervenção externa e outros assuntos pertinentes à escola. Um jovem falou: “A parte chata da noite. Eles falam um assunto e nunca terminam”. A sua fala remetia a um conflito no que diz respeito à insatisfação com a programação dos Serões. Nesse dia, foi discutida com os alunos uma questão levantada em reunião pela manhã, pela escola e pelas estagiárias, por acreditarem que o Serão estava sem objetivos claros e que seria necessário dar espaço aos alunos para sugerirem atividades. Um deles falou que o Serão é praticamente o mesmo e há ocasiões em que eles vão sem saber o que vai ser dado. A princípio, os jovens se mostraram pouco participativos e, com o passar do tempo, a maior parte deles defendeu seus pontos de vista e deu sugestões. Ao final da reunião, foram postas em votação as sugestões dos alunos, bem como as propostas de atividades, sendo as principais: filmes, forró, leitura, discussão sobre estágio, programação de atividades, realização de teatro e assistir ao Jornal

Nacional. As sugestões foram acatadas pela escola prevalecendo as opiniões dos alunos. Pareceu que a escola dá abertura às sugestões dos alunos. Após o Serão, os jovens se distribuíram nos diversos ambientes da escola até por volta das 22:00, quando se recolheram para os dormitórios.

3.4.4 Organização dos conteúdos

Uma entrevistada descreveu sobre como era realizado o planejamento das atividades para o trabalho com os jovens. Segundo ela, as atividades eram organizadas geralmente no início de cada sessão, quando cada um realizava o seu planejamento que era posto em discussão. Há, portanto, um planejamento anual, constituído geralmente no início do ano, que é o Plano de Estudo, e outros que se davam em função, principalmente, da necessidade e da demanda do jovem, por meio da realização de palestras, reuniões e intervenções externas. (Luisa, coordenadora).

Com relação especificamente às disciplinas que lecionavam, os entrevistados descreveram a forma como trabalhavam. Um deles planejava o seu trabalho segundo as atividades do Plano de Estudo - PE³², no qual buscava relacionar os temas que os alunos desenvolviam no meio familiar e comunitário com os conteúdos de sua disciplina, de modo a possibilitar reflexões sobre os problemas encontrados, visando às discussões. (Daniel, professor).

Outro recorria quase sempre às atividades de grupo como forma de socializar os conhecimentos, relacionando ainda os conteúdos vistos na sala de aula com as atividades do PE, momento em que os alunos desenvolviam as pesquisas no campo, que eram solicitadas

³² Um dos entrevistados descreve o PE, que é um dos instrumentos pedagógicos da alternância, como: planejamento realizado pela escola a partir do Plano Político Pedagógico que a gente, os alunos realizam pesquisas sobre diversos temas nas suas comunidades. Temas relacionados à agricultura, temas relacionados à vida deles, às famílias, mas, principalmente, temas relacionados à pecuária e à agricultura, pequenos animais, apicultura, essas coisas.

por outros professores. Quando o aluno retornava à escola, trabalhavam construindo sínteses coletivas, um modo de buscar a interdisciplinaridade. (Letícia, professora).

O terceiro ressaltou que trabalhava o seu conteúdo buscando atrair a participação do aluno, por meio da apresentação de fatos e situações extraídas do cotidiano e que faziam parte da vida do jovem, que utilizava de trabalhos em grupos, promovendo debates e pesquisas. (Basílio, 31 anos, professor/monitor).

De uma forma geral, os conteúdos eram trabalhados buscando-se a ligação entre a teoria e a prática, tendo como base o Plano de Estudo - PE, por meio principalmente de pesquisas que abordssem temáticas relacionadas à realidade do aluno.

3.5 Os professores e monitores

A função do monitor era de acompanhar os alunos no período de permanência destes no ambiente escolar e também de orientá-los em atividades a serem aplicadas no meio socioprofissional. A cada dia, era designado um monitor responsável por todos os alunos nas seguintes atividades: levantar cedo, acompanhar as tarefas do aluno em serviços domésticos, atividades práticas e também em questão de disciplina, zelando pela organização e pelo funcionamento da escola. Esse monitor permanecia na condição de responsável pelos alunos até o momento em que os mesmos iam dormir, posto que era ocupado imediatamente por outro monitor. Alguns monitores também atuavam em sala de aula ministrando disciplinas específicas. Eles tinham um estatuto diferenciado do professor em nível de permanência na escola, pois se dedicavam à mesma em tempo integral. Em termos de salário e estabilidade, essa questão não foi levantada.

Na EFA Bontempo, havia alguns profissionais que se colocavam em duas condições: a de professor e monitor ao mesmo tempo, que iam para a sala de aula, sendo responsáveis por um conteúdo e, ao mesmo tempo, pelo cotidiano da escola, eram responsáveis em monitorar os jovens. Tinham uns que executavam especificamente a função de monitor. Outros eram apenas de professores, não permanecendo na escola além do tempo de suas atividades.

Ao todo, foram entrevistados seis profissionais da escola, sendo quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino. Sobre a função que exerciam na EFA Bontempo, entre os entrevistados, havia professores, monitores e coordenadores (administrativo e pedagógico). Um dos coordenadores acumulava a sua função com a de professor.

Dos entrevistados, três acumulavam a função de professor com a de monitor, permanecendo na escola em tempo integral. Quando não lecionavam as matérias, eles acompanhavam os alunos em outras atividades da escola. Dois eram professores externos, tendo o compromisso de apenas ministrar as aulas. Uma das entrevistadas exercia a função de coordenadora pedagógica, organizava reuniões com os professores, auxiliando também em serviços de secretaria e na elaboração de projetos.

Quanto à formação, dos seis entrevistados, cinco possuíam curso superior, com formação em Agronomia, Geografia, Letras e Normal Superior. Um deles, além de ser Tecnólogo em Agronegócios, cursava Direito. Outro era ex- aluno da EFA Bontempo com formação de Técnico em Agropecuária e estava cursando Licenciatura Educação no Campo e Ciências da Vida e da Natureza pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Dos seis entrevistados, dois trabalhavam na escola desde 2002, dois ingressaram no ano de 2006, e outros dois ingressaram na escola no início de 2008. Quanto à inserção dos entrevistados na EFA Bontempo, três deles participaram de processo seletivo e outros três foram convidados a trabalhar na escola, sendo um ex-aluno, uma profissional cedida por uma prefeitura e um que já possuía experiência anterior nesse tipo de ensino.

A profissional que era funcionária pública efetiva, cedida por uma prefeitura da região, saiu da EFA Bontempo no início de 2009, em função da troca de mandato de prefeitos, pois foi chamada para exercer a atividade profissional no município.

Quanto à atuação profissional, dos seis entrevistados, dois exerciam atividades profissionais exclusivas na EFA Bontempo. Outros dois, além de atuarem na EFA, eram professores efetivos da Secretaria de Estado da Educação. Outros dois, além de atuarem como monitores, trabalhavam informalmente nas horas de folga, em sítios de suas propriedades ou das famílias. Um deles revelou, ainda, auxiliar a AMEFA na elaboração e execução de projetos.

3.6 Relacionamento entre professores, monitores e educadores

Sobre o relacionamento entre professores e monitores, um deles ressaltou:

Vamos dizer assim que não está 100%. Porque monitores têm uma proposta. Monitores fica tempo integral na escola e educadores só vêm e dão as aulas e vão embora. Mas, no âmbito de amizade, vamos dizer que sim, tem uma boa aproximação, tem uma boa aceitabilidade, mas o trabalho coletivo em relação a trabalho, eu posso falar que nós temos uma pequena falha, principalmente quando diz respeito à interdisciplinaridade, a fazer interdisciplinaridade que é uma das propostas da pedagogia da alternância. Merecia ter uma integração maior entre os monitores e os professores externos, por exemplo, pra fazer aquela interdisciplinaridade de uma matéria com a outra, mas no âmbito de amizade, de companheirismo, de trabalho bom, relacionamento bom. (Caio, professor/monitor).

A fala do entrevistado sinaliza os relacionamentos entre professores, monitores e educadores como sendo bom. Ressalta-se o curto período de permanência dos professores externos na escola, já que não se dedicavam à escola em tempo integral, o que dificultava a prática da interdisciplinaridade proposta pela Pedagogia da Alternância.

3.7 A visão dos profissionais da escola sobre os alunos

Em geral, os professores tendiam a ter uma visão positiva acerca dos alunos, ressaltando aspectos como a disciplina, a amizade e o clima de participação que havia. Um deles descreveu:

Em geral, o aluno da EFA Bontempo é aquele aluno participativo que busca sempre com os monitores, às vezes até entre eles mesmos, eles percebem as dificuldades da EFA e tenta melhorar essa dificuldade, que sempre tá buscando, cobrando dos monitores maiores conhecimentos. O aluno da EFA Bontempo, ele é um aluno muito interessado, geralmente muito participativo com o meio. (Felício, professor/monitor).

Foi possível perceber essa participação a que se refere o entrevistado nos momentos de observação em sala, por meio do comportamento em que uns mostravam-se mais participativos, fazendo perguntas, colocando seus pontos de vista. Outros se mostravam mais reservados em suas falas, embora executassem as atividades propostas pelo professor. Nos momentos de realização das atividades práticas, a maior parte deles mostrava-se envolvida.

Segundo outro professor:

O aluno da EFA Bontempo é um aluno que, em algumas visitas, por exemplo, que a gente faz das famílias, com as famílias, é um aluno que ele se destaca quando ele está na comunidade. Pelo menos isso é o que as famílias colocam pra gente, no sentido de que o estudante, a partir do momento que ele entra aqui, a partir do momento que ele faz atividades em que ele precisa se expressar, que ele tem um acompanhamento, que é necessário de ele fazer uma abordagem pra realizar uma entrevista com agricultor e etc., ele passa a ter um comportamento diferente na comunidade, às vezes, ser visto como um aluno que tem maior capacidade de liderança, mais interesse nas coisas da comunidade. [...] a fim de poder colaborar para a solução dos problemas que as comunidades rurais enfrentam. De maneira geral, eu percebo assim. Evidente que como a gente faz uma seleção de estudantes no início e nem sempre é possível que a gente selecione aquele que realmente percebe que tem perfil para trabalhar com o meio rural, tem perfil para ser um Técnico Agrícola, um empreendedor, em alguns momentos, têm algumas pessoas que apresentam certa dificuldade de adaptação. Mas, de uma forma geral, os estudantes são engajados, são envolvidos com as suas atividades. (Daniel, professor).

Segundo os professores e monitores, os alunos apresentavam aspectos positivos de liderança, expressividade e participação. Na observação, foi possível perceber a ausência de monitores na escola pelo fato de estarem realizando visitas às famílias nos seus domicílios. Um dos monitores disse que, nessas visitas, as famílias relatavam que os filhos estavam mais participativos e ajudando em casa após o ingresso na EFA. Percebe-se, principalmente nas aulas práticas, o “comando” de alguns em direcionar as tarefas, orientando sobre procedimentos, revelando uma atitude de liderança. Essa liderança foi percebida também no momento em que a escola deu a responsabilidade aos alunos de auxiliar na organização de um seminário sobre Educação do Campo, promovido pela mesma, no qual se discutia a importância do projeto EFA Bontempo e a sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida dos jovens agricultores familiares do médio e baixo Jequitinhonha. Nessa atividade, os jovens participavam por meio da realização de apresentações teatrais. Outro momento percebido foi na ocasião de festas juninas, quando os jovens tomavam a iniciativa de ensaiar e

organizar a quadrilha a ser feita na escola. A autonomia também foi percebida no discurso do jovem pela realização de palestras nas comunidades.

Por outro lado, o depoimento de uma professora tendeu a qualificar os aspectos contrários:

Ele é um aluno simples, carente às vezes, carente de afeto, de conhecimento, então, ele vem assim sedento de muito conhecer, de muita vontade de aprender, de desenvolver, de chegar em casa e mostrar pra família ou para os amigos o que ele aprendeu aqui, como ele aprendeu, com quem ele aprendeu, então, ele tá sempre buscando mais. (Letícia, professora).

A denominação “carente” pode ser problematizada no sentido de ser tomada como expressão de afeto e de conhecimento, visão estereotipada dentro da proposta da EFA, já que os dados extraídos pela observação em campo e entrevistas ressaltam os jovens com todas as suas potencialidades, suas relações com os colegas, os laços de amizade e traços de lideranças na comunidade, embora ressaltem as suas dificuldades na vida, sobretudo financeira.

Na visão dos professores, de uma maneira geral, alguns deles são, no princípio, mais inibidos, depois conseguem desenvoltura, aprendem a falar em público, têm espírito de luta, participam da vida e da comunidade e são comprometidos com a escola e com a família. Tinham algumas exceções, mas, durante a pesquisa, foi possível perceber que muitos apresentavam características de liderança, o desejo de melhoria para a família e comunidade, bem como o desenvolvimento da autoconfiança pelas experiências vividas nas palestras que realizavam nas comunidades.

3.8 Trabalhar com jovens com esse perfil

O fato de trabalhar com jovens com esse perfil era, para eles, um desafio e requeria preparo. Segundo um entrevistado:

É bom e desafiador ao mesmo tempo, porque se você for pra sala de aula, trabalhar com esse tipo de jovem de uma forma que você não tiver preparado, eles vão te cobrar, [...] porque você não vai dá um retorno que eles buscam, aí então, o que acontece, fica muito bom pro profissional, porque ele vai buscar uma preparação pra poder passar pra esse jovem, porque se ele não tiver preparado, o próprio jovem vai cobrar dele e ele vai ter que se virar pra poder passar as informações para o jovem. (Felicio, professor/monitor).

Outro revelou ter gostado pelo bom comportamento que os alunos apresentavam e pelo desejo que tinham de aprender:

É ótimo, eu tenho gostado mesmo. Eles são agradáveis, não são pessoas agressivas, eles recebem a gente muito bem, tratam a gente muito bem, aprendem o que nós ensinamos, eles estão dispostos a aprender o tempo inteiro, eles não estão ali bloqueados para a aprendizagem, eles vêm pra cá porque querem aprender e querem algo. [...] com o estilo de vida que eles têm aqui, quem não quer nada não vem, de forma alguma. Então, se tá aqui é porque quer e eles são bons. (Letícia, professora).

Em síntese, todos acharam muito bom e interessante trabalhar com jovens com esse perfil, haja vista o bom relacionamento e o clima alcançado na escola. Na visão dos entrevistados, os jovens se identificavam e se sentiam acolhidos na escola e isso se constituía em um aspecto positivo. Outras questões foram colocadas por eles, além dos alunos apresentarem bom comportamento, tratava-se de jovens mais comprometidos com esse tipo de educação e, uma vez inseridos no meio rural, poderiam transformar o meio em que vivem pela formação e aplicação dos conhecimentos.

3.9 Avaliação da experiência de trabalhar na EFA

Além dos aspectos vinculados ao perfil do aluno, os professores tenderam a avaliar positivamente o fato de se relacionarem com as famílias dos jovens. Um dos professores assim se manifestou:

Minha experiência na EFA Bontempo foi muito boa. Eu tenho só um ano de trabalho, agora tá fazendo um ano, e assim, eu dei sorte também, que o ano passado eu trabalhei mais com uma turma que é muito boa, a turma em geral, os alunos são muito participativos. Então, eu tive assim que buscar conhecimentos e eu percebi que aquilo que eu estudei na faculdade, só aquilo não era suficiente pra gente poder passar pra esses alunos, até porque o próprio ensino de lá é mais voltado pra grandes empresas, grandes propriedades e aqui não, aqui é trabalho familiar. Então, tive que adaptar aquilo que eu aprendi na teoria, na prática da agricultura familiar, e é uma coisa que eu sempre busquei pra mim também, trabalhar com o pequeno produtor, porque eu sou de família de pequeno produtor, não sou de grande produtor, então eu sempre quis isso pra mim, então para mim foi uma experiência muito boa e também a gente conhece as famílias, essa convivência com a família é muito boa. O aluno, a gente cria um laço afetivo com o aluno também, que é muito construtivo pra gente, que a gente aprende cada vez mais com o aluno, e a gente melhora, aprende a ser mais humilde. (Felício, professor/monitor).

As falas revelaram que para os professores e monitores era uma experiência boa e desafiante, já que colocava o professor na busca incessante por conhecimentos, com pedagogias e metodologias apropriadas e adequadas à realidade dos alunos.

Outro retratou essa experiência:

A minha atuação aqui na escola, ela foi até o ano passado como monitor. Eu permanecia na escola em tempo integral, nós tínhamos um regime de CLT de ficar aqui o tempo todo. A partir do ano passado, eu tô ficando apenas como professor externo. Do ponto de vista da alternância, isso não é muito saudável, mas, a escola, em função de uma série de dificuldades, principalmente do ponto de vista financeiro, tem adotado a estratégia de algumas disciplinas, a boa parte das disciplinas do ensino médio, elas serem ministradas por professores externos, e professores colaboradores que a gente chama na pedagogia da alternância, aquele professor que vem na escola, leciona e retorna, então, não permanece aqui, não tem o compromisso de acompanhamento personalizado com os estudantes, não vivencia o dia a dia da escola. Pra pedagogia da alternância, isso não é o ideal, é assim que a gente tem trabalhado hoje. Mas eu me sinto muito bem, eu gosto de trabalhar na escola, eu me sinto realizado, me sinto cumprindo uma missão porque lido com um público muito particular, muito específico, um público com muitos anos é discriminado e deixado à margem do sistema de educação do país, que é o público do meio rural. A porcentagem de jovem do meio rural que consegue concluir um ensino médio é muito inferior aos jovens da cidade e isso é preocupante, e a escola consegue oferecer isso, então é muito positivo e eu me sinto bem em tá participando dessa proposta. (Daniel, professor)

A fala remete aos limites que se coloca à EFA diante das dificuldades financeiras vividas pela mesma como um desafio para a aplicação da sua proposta pedagógica e se reforça pela experiência sentida pelo professor, as dificuldades e as condições vividas pela

escola sob o ponto de vista do custeio e financiamento, questão que retoma a necessidade de uma política educacional que garanta o direito à educação para os jovens do campo. Os limites na contratação de professor em tempo integral, segundo o entrevistado, reflete-se no acompanhamento do aluno no dia a dia, comprometendo em parte a aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância. Apesar desses entraves, o professor revelou gostar de trabalhar na escola. Para ele, a proposta da Pedagogia da Alternância é uma boa oportunidade de escolarização para os jovens da zona rural.

Na visão de outra entrevistada, além do clima escolar positivo, o trabalho coletivo contribui para que a experiência seja bem avaliada:

Tem sido boa. [...] às vezes, a gente tem que se adequar a eles, ao perfil de vida deles, ao estilo de trabalhar os textos a serem trabalhados, tudo tem que ser um pouco diferenciado com eles, não se pode ser a mesma coisa de lá, tem que se adequar um pouquinho a eles, mas com o tempo se acostuma, torna-se bom. Como eu já falei, são pessoas boas, alunos bons, de famílias boas, a família tá sempre presente na escola ajudando. A questão de os outros monitores e a secretaria da escola, o setor pedagógico, estamos sempre juntos, sempre reunidos, é um monitor ajudando o outro, fazendo parceria com o outro. (Leticia, professora)

Para essa professora, a experiência era boa pela convivência e pelo trabalho em equipe. Na sua experiência, registrou-se o desafio cotidiano em buscar conteúdos voltados à realidade desse público. O conceito “adequar”, atribuído em sua fala, merece uma discussão para não discorrer em uma visão “limitada” da proposta da Pedagogia da Alternância. A proposta para a educação no/do campo, segundo Caldart (2009, p. 46), é bem mais radical e significa mexer com os tempos e as lógicas da escola tradicional.

Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

Diante disso, para alguns, tratava-se de uma primeira experiência em escola-família que estava sendo rica e que favorecia o crescimento pessoal e profissional, principalmente com relação à convivência. Alguns ressaltaram a importância da escola para uma realidade que apresenta um déficit de escolarização em relação a outras regiões. O comportamento dos alunos também foi destacado como sendo uma questão positiva, já que favorecia as relações afetivas e os laços de amizade. Também, a presença constante das famílias na escola foi citada, uma vez que facilitava o desenvolvimento dos trabalhos ao permitir um retorno para escola e para o professor acerca da proposta desenvolvida. A maior parte declarou que a experiência foi positiva para o crescimento pessoal e profissional.

Uma das entrevistadas falou especificamente da sua atuação na EFA.

Então, eu atuava na coordenação pedagógica, organizava as reuniões, nessa questão das aulas, por a gente ter uma secretária que entrou o ano passado sem experiência, eu acabei, eu acho que eu pequei, eu acabei ajudando muito ela na parte da secretária e a parte pedagógica acabou ficando um pouquinho, não vou dizer a desejar, mas ficou um pouquinho deixado pra trás, e aí, a gente trabalhava muito nessa parte pedagógica, a escola infelizmente, ela tem muito trabalho de última hora [...] uma coisa e outra que você tem que tá sempre fazendo sabe, mas basicamente era isso, era convivendo, era vendo as aulas, é fazendo as reuniões com os professores, vendo o quadro de horário, fazendo com que a parte pedagógica da escola ande, e aí tipo assim, a gente não ficava só na parte pedagógica, como o coordenador administrativo não ficava só no administrativo, a gente fazia um trabalho, ajudava nos projetos, fazia um trabalho em conjunto, que eu acho que é assim que uma escola tem que trabalhar. (Luisa, coordenadora)

Além de atuar como coordenadora, ela auxiliava na parte de secretária, o que, de certa forma, na sua avaliação, comprometeu um pouco o desenvolvimento dos trabalhos, justificado também em função do tempo e excesso de atividades. Ressalta-se a busca constante pelo trabalho em equipe, questão reforçada por muitos dos entrevistados. Ainda, segundo a entrevistada, o diálogo e a amizade eram embasados em seu relacionamento com os jovens, embora já tivesse recebido críticas pela postura, acreditando alguns na necessidade de uma postura mais firme por parte da mesma. O seu relacionamento com os professores e monitores, segundo ela, dava-se em clima de cooperação.

3.10 Expectativas dos professores

Sobre os seus desejos e expectativas diante do processo de formação dos alunos, um dos entrevistados assim se expressou: “eu espero, o meu desejo mesmo é que entre jovens na EFA que saiam de lá os jovens formados, mas formados mesmo pra vida”. (Luisa, coordenadora).

Os desejos e as expectativas que os professores/monitores apresentavam giravam em torno de questões relacionadas à formação integral do aluno, que contemplavam aspectos relacionados à preparação para a vida, como também possibilitar o acesso à faculdade. Seus desejos incidiam, também, na melhoria da infraestrutura da escola por meio do apoio do poder público, para aquisição de instrumentos materiais e pedagógicos para melhor desenvolver a proposta. Ainda, esperavam que os alunos crescessem e contribuíssem com a comunidade e se desenvolvessem na escola e no seu meio socioprofissional. Os profissionais demandavam também uma melhor assistência governamental por meio de políticas de financiamento e apoio, para melhoria da estrutura da escola e do ensino.

Um dos entrevistados ressaltou o desejo de que a escola consiga superar, a cada dia, com melhores instrumentos e recursos pedagógicos para avançar ainda mais na sua proposta educativa. (Daniel, professor). Outra reforçou esse pensamento, tendo revelado a expectativa de que fosse melhor amparada pelo Governo, por meios de investimentos maiores em recursos para a promoção da aprendizagem. (Letícia, professora).

4 - OS ALUNOS E A EFA BONTEMPO

Visando conhecer o perfil do aluno, sua trajetória escolar e suas experiências de escolarização na EFA Bontempo bem como o perfil de suas famílias, foram aplicados 108 questionários.

Em se tratando de local de residência dos alunos da EFA Bontempo, há uma prevalência de jovens da zona rural, o que representa 91,67%. Esse número pode ser explicado em função talvez da própria proposta da escola que é de atender jovens inseridos no meio rural, incluindo filho de agricultores e com dificuldades de acesso à escola.

Da amostra coletada, 99,07% dos alunos se declararam solteiros e apenas um jovem se colocou em outra situação.

Os dados revelaram a existência de maior prevalência de jovens do sexo masculino, significando um total de 62,96%. Essa concentração pode ser explicada pelo tipo de formação profissional que a escola oferece, voltada para o trabalho do campo, que acaba atraindo um contingente maior de homens, a maior facilidade de mobilidade que homens geralmente têm.

A representatividade do sexo feminino equivale a 37,04% do total de jovens. Isso pode ser pensado tomando como base duas vertentes: a presença menor de mulheres em relação aos homens pode ser atribuída ao fato de que elas, quase sempre, estiveram confinadas ao ambiente familiar, em atividades domésticas. Um depoimento, extraído a partir de entrevistas, pode ser evidenciado para ilustrar esse controle de gênero. “Foi a época que era pra mim vim para cá, só que aí meu pai não accitou eu vim pra cá [...] Aí no ano que eu já vim para cá, meu irmão já veio, aí ele já deixou, aí foi por isso, mais ele não tem nada contra aqui”. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Outra questão a ser pensada é que, apesar do número de mulheres ser inferior em relação ao número de homens, percebe-se que a presença do sexo feminino, nesse âmbito, é significativa e reveladora, fato que comprova maior penetração da mulher na esfera educacional.

Uma pesquisa realizada com jovens rurais na região Sul do Brasil traz explicações para a presença de moças, sobretudo filhas de agricultores, na busca pela formação

educacional, relacionada à busca pela “independência familiar”, financeira e à possibilidade de colocação no mercado de trabalho. (STROPASOLAS, 2005, p.21)

Quanto à religião, prevalece o número de jovens que se declararam católicos, 84,26%. Os percentuais de jovens que se afirmaram evangélicos empatam aos que se declararam não possuir religião, 6,48% cada categoria. A explicação para a forte presença de católicos pode ser pensada em função de uma tradição dessa religião na região. Os dados sobre o perfil do aluno confirmam em números significativos a prática de rezas/cultos e catequese nos finais de semana.

A opção religiosa do jovem poderia ser pensada sob o ponto de vista da relação das EFAs com os movimentos ligados à Igreja no campo. No entanto, os jovens não fizeram menção à influência da Igreja Católica como determinante para entrada para a escola.

TABELA 1
Religião

Religião	Frequência	%
Católica	91	84,26
Evangélica	7	6,48
Não possui	7	6,48
Não declarado	3	2,78
Total	108	100

Dos entrevistados, 97,22% responderam não ter filhos. Apenas um dos entrevistados revelou possuir um filho.

A média geral de idade dos jovens da EFA Bontempo era de 18,5 anos. Considerando a idade de até 17 anos para inserção na 3ª série do Ensino Médio, a média de idade dos alunos da EFA apresentaram-se acima dessa faixa etária, significando um total de 38,89%, o que equivale a um percentual de jovens em situação de atraso escolar/defasagem escolar no processo de escolarização, questão que será discutida posteriormente.

4.1 No campo, mas conectado

79,63% dos jovens da escola revelaram não ler jornais com frequência³³. Percebe-se como é grande esse número diante da importância da utilização de um desses veículos de comunicação como fonte de informação e conhecimento. Uma questão para a falta de acesso pode ser atribuída à situação econômica em que vivem os jovens. Outro motivo é o fato de não haver na escola uma circulação regular de jornais, devido talvez à falta de disponibilização de recursos financeiros para assinaturas.

Entre os que liam jornais com frequência, a casa, a escola e o sindicato foram os lugares mais indicados onde tinham acesso a esse tipo de mídia.

TABELA 2

Quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses

Quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses	Frequência	%
De 1 a 5	44	40,74
De 6 a 10	26	24,07
De 11 a 15	7	6,48
De 16 a 20	9	8,33
Acima de 20	7	6,48
Nenhum	3	2,78
Não sabe/não se lembra	4	3,70
Não respondeu	8	7,41
Total	108	100

Em se tratando da quantidade de livros lidos no período de um ano, 40,74% dos jovens revelaram ler de 1 a 5 livros por ano, 24,07% responderam ler de 6 a 10 livros. Alguns jovens, 6,48%, declararam ler de 11 a 15 livros. 8,33% afirmaram ler de 16 a 20 livros e 6,48%

³³ A questão ficou limitada apenas a jornais, não sendo perguntado por revistas ou outros meios impressos, o que, de certa forma, mostra uma limitação para se pensar uma abrangência maior de leituras dessa natureza.

revelaram ler acima de 20 livros no período de um ano. Apenas 2,77 responderam não terem prática de leitura.

De acordo com as declarações, foi significativo o número de alunos que tinham hábitos de leitura. Essa questão foi forte nas respostas do questionário em que os jovens colocam a leitura como uma das atividades principais nos tempos livres. Questão que se reforça também pela fala de uma jovem que colocou a prática da leitura como uma das atividades preferidas nos tempos livres.

Na maioria das vezes, eu gosto muito de leitura. Quando tem um livro que me interessa na biblioteca, eu vou lá e pego e leio ou, às vezes, eu levo livro daqui de casa, alguns que eu tenho ou que outros alunos traz, eu pego e leio. É o tempo livre que eu tenho, eu pego pra estudar ou pra ler livros. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

A fala da entrevistada fornece pistas das formas de circulação e acesso de livros pelos jovens, seja via biblioteca da escola, seja levado de casa para serem trocados e distribuídos entre eles.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro³⁴ sobre o comportamento da população em relação a padrões de leitura, aponta que, no Brasil, o índice de leitura, em 2007, era de “4,7 livros por habitante/ano”.(INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008). Nesse sentido, as respostas dadas pelos alunos revelaram que é significativa a prática da leitura, se comparado aos dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro. A maior parte dos alunos da EFA revelou superar esse percentual acima da estatística realizada pelo Instituto.

A maior parte dos jovens, cerca de 52,78%, declarou não possuir celular próprio, e cerca de 45,37%% possuía o aparelho, o que revela que o jovem do campo está tendo significativo acesso a tecnologias de informação, constituindo-se ainda em uma forma de consumo. Nos momentos de observação durante os tempos livres, viam-se jovens nos pátios portando celulares, que serviam também de MP3. O celular possivelmente servia de canal para comunicação principalmente com a família e com o mundo externo.

³⁴ Instituto Pró-livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008. p. 112.
Disponível em:<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em 10 ago 2009.

Quanto ao uso de computador, 96,30% dos entrevistados faziam uso dessa ferramenta. Isso é revelador para o jovem do campo, já que se apropria de um instrumento importante para o desenvolvimento e capacitação em atividades que se utilizam da tecnologia, diante do mercado de trabalho competitivo em que o jovem está inserido.

TABELA 3

Local de uso do computador

Local de uso do computador	Frequência	%
Na escola	65	62,50
Escola/ <i>lan house</i>	21	20,20
Escola/casa de amigos	4	3,85
Em casa/escola	2	1,92
Casa de amigos	2	1,92
Escola/casa de amigos/ <i>lan house</i>	2	1,92
<i>Lan house</i>	2	1,92
Em casa	1	0,96
Escola/casa de parente	1	0,96
Escola/telecentro	1	0,96
Em casa/telecentro	1	0,97
Escola/associação comunitária	1	0,96
Não respondeu	1	0,96
Total	104*	100

*Nota: do total de jovens, 4 declararam não usar computador

Para os 96,30% que faziam uso do computador, a escola se destacava como sendo o principal meio de acesso dos jovens a essa tecnologia, significando um índice de 62,5%. A escola aparecia ainda como local de acesso combinado a outros locais como casa de parentes; telecentro; *lan house*; casa de amigos; associação comunitária; casa; casa de amigos/*lan house*, representando um total de 30,76%. Apenas um jovem declarou ter acesso exclusivo em casa. Outro respondeu combinar casa e telecentro. Esses dados mostram a importância da EFA Bontempo como espaço principal de acesso à informática. Os jovens tinham acesso a computadores, porém em condição de desigualdade, devido à escassez em casa e na comunidade.

TABELA 4
 Frequência de uso do computador

Frequência de uso do computador	Frequência	%
Diariamente	5	4,81
Uma vez por semana	76	73,08
De duas a três vezes por semana	19	18,27
Quatro vezes ou mais por semana	2	1,92
Não responderam	2	1,92
Total	104	100

A maior parte dos jovens, cerca de 73,08%, fazia uso do computador uma vez por semana, contra 18,27% dos jovens que responderam usar o computador de duas a três vezes por semana. Apenas 4,81% responderam fazer uso diário do computador. Esses dados revelam que, apesar de terem acesso a computadores, os jovens faziam pouco uso cotidiano desse equipamento.

Dos pesquisados, 86,11% faziam uso da internet, o que revela a importância do acesso a essa ferramenta, dada a oportunidade que o jovem tem de troca de informação, ideias, fonte de pesquisas e interação com outras culturas.

TABELA 5

Local de acesso à Internet

Local de acesso à Internet	Frequência	%
Escola	57	61,29
Escola/ <i>lan house</i>	19	20,43
<i>Lan house</i>	4	4,3
Escola/casa de amigos	3	3,23
Casa amigos/ <i>lan house</i>	2	2,15
Casa de amigos	1	1,08
Escola /telecentro	1	1,08
Escola/ casa de parentes	1	1,08
Escola/casa de amigos/ <i>lan house</i>	1	1,08
Escola/associação comunitária	1	1,07
Telecentro	1	1,07
Em casa	1	1,07
Em casa/escola	1	1,07
Total	93*	100

* Nota: 13,88 declararam não fazer uso da internet

Da mesma forma que o uso do computador, a escola representava para 61,29% dos jovens o principal local para acesso à internet, combinada a outros locais como: casa de amigos; telecentro; *lan house*; casa de parentes; casa de amigos/*lan house*; associação comunitária; casa, significando um total de 29,01%. Apenas um jovem tinha acesso em casa de amigos, outro em casa e outro acessava a internet em telecentro. Mais uma vez, destaca-se o caráter social da escola como mediadora do jovem para acesso às modernas tecnologias da informação.

TABELA 6
Frequência de uso da Internet

Frequência de uso de internet	Frequência	%
Uma vez por semana	68	73,12
De duas a três vezes por semana	20	21,5
Diariamente	4	4,3
Não respondeu	1	1,08
Total	93	100

A maior parte dos jovens, 73,12%, tinha acesso à internet uma vez por semana, enquanto 21,51% deles responderam fazer uso da rede duas a três vezes por semana. Apenas 4,30% responderam fazer uso diário da internet.

Uma pesquisa realizada pelo IBASE e pelo Instituto Polis³⁵ no ano de 2005 com jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, apesar de ter sido desenvolvida no meio urbano, permite traçar um paralelo com o meio rural.

Segundo a pesquisa:

O acesso à informação, principalmente por intermédio dos meios digitais, como o computador e a internet, apresenta um recorte socioeconômico e racial. Têm computador (42,2%) e acesso à internet (34,5%), majoritariamente, jovens brancos(as), oriundos(as) das classes A e B, estudantes com maior grau de instrução e com trajetória na escola privada. Ao mesmo tempo, verificou-se que os espaços públicos de acesso aos meios digitais, como escolas ou telecentros, representam pouco diante da demanda existente ou são pouco divulgados entre os(as) jovens que vivem em um contexto de total desconhecimento desses serviços na esfera pública. Não podemos esquecer também da dimensão da ocupação do tempo livre, da cultura e do lazer, dimensão essa que é parte da identidade juvenil.

A análise do IBASE traz a questão da desigualdade no que diz respeito ao acesso a computadores e à internet por jovens pobres que veem na escola pública um local “subutilizado” e que pode ser colocado a serviço dessa população. Diferentemente da EFA que se apresenta como espaço principal de acesso à informação, sobretudo, para jovens de camadas populares, desprovidos desses meios e tecnologias.

³⁵ IBASE/PÓLIS. **Juventude brasileira e Democracia: Participação, esferas e políticas públicas**. Janeiro 2006. CD-ROM. Relatório Regional BH. p. 58. 2006.

Esses dados sobre o acesso a bens de consumo tecnológicos como o celular, o computador e o uso da internet são importantes para a discussão da condição juvenil no campo, hoje. Trata-se de uma condição híbrida, em função do acesso ao mundo da informação, ainda que em condição de desigualdade, levando a pensar cada vez mais na questão conceitual entre rural e urbano, uma vez que, por meio dessas ferramentas, o jovem do campo se conecta com o mundo, experimentando relações e tendo acesso a culturas e informações típicas do mundo urbano.

Segundo Carneiro (2005, p.245):

A dificuldade do que se designa como “juventude rural” - categoria socialmente construída e que se caracteriza pela transitoriedade inerente às fases do processo de desenvolvimento do ciclo vital – reside também nas imprecisões quanto ao que se entende por “rural”, questão que se acentua com a intensificação da comunicação entre os universos culturais e sociais do campo e da cidade.

Nesse sentido, os dados revelaram que os jovens do campo hoje também estão abertos a compartilhar novas identidades, informações e práticas culturais, mostrando os traços de uma juventude que se insere em novos padrões de consumo e de estilos de vida de contextos identificados como urbanos.

4.2 Perfil da família

No tocante ao perfil da família dos alunos da EFA Bontempo, extraíram-se os seguintes resultados com relação à renda familiar:

TABELA 7
Renda mensal familiar

Renda mensal familiar	Frequência	%
Até um salário mínimo (até R\$415,00)	49	45,37
de 1 a 2 salários mínimos (de R\$415,00 a R\$830,00)	50	46,29
de 2 a 3 salários mínimos (de R\$830,00 a R\$1.245,00)	8	7,41
mais de 3 salários mínimos (acima de R\$1.245,00)	1	0,93
TOTAL	108	100

De acordo com os dados do PNAD (2007), cerca de 14 milhões de jovens, na faixa etária entre 15 a 29 anos, podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo. (PNAD 2007; IPEA³⁶ 2008).

Os dados do questionário revelaram que cerca de 46,29% dos entrevistados possuíam renda mensal familiar entre 1 a 2 salários mínimos, sendo significativo também o número de jovens que revelaram possuir renda mensal familiar de até um salário mínimo, correspondendo a 45,37%. São então famílias de camadas populares, com renda de até dois salários mínimos.

³⁶ IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Primeiras análises. Educação, Juventude, Raça/cor. 14/10/2008. Comunicado da presidência. n. 12. v.4. p.11 (Mimeo)

TABELA 8
Fonte dessa renda

Fonte dessa renda	Frequência	%
Bolsa Família	10	9,26
Benefício de INSS	16	14,81
Propriedade rural	8	7,41
Bolsa família combinada com:		
a) Propriedade rural	21	19,44
b) INSS	11	10,19
c) Propriedade rural e outras fontes de renda (Serviçal, Guarda, Agente Saúde, bicos, Pedreiro, cortador de cana)	6	5,56
d) INSS e propriedade rural	5	4,63
e) Outras fontes de renda (Frentista, Pensão alimentícia, funcionário público, artesanato)	4	3,71
INSS combinado com:		
a) Propriedade rural	7	6,48
b) Propriedade rural, funcionário público	2	1,85
c) Outras fontes de renda (funcionário público, vendas, comerciário)	3	2,78
Propriedade rural combinada com:		
Outras fontes de renda (garimpo, comércio, caixa supermercado, não especificado, diretor, trabalhador a dia, servente escolar, vendedor)	9	8,33
Outras fontes de renda (artesanato, plantação eucalipto, funcionário público)	4	3,7
Não respondeu	2	1,85
TOTAL	108	100

Com relação à fonte dessa renda, os recursos obtidos via benefícios do INSS se destacam como a principal fonte de renda familiar, isoladamente (14,81%) ou combinada com rendimentos de outros benefícios ou atividades. Além da Previdência Social, o Programa Bolsa família também teve grande representatividade. Isoladamente, a propriedade rural representa apenas 7,41%. Outras fontes de renda como (artesanato, plantação de eucalipto, empregos) representam 3,70% dessa renda.

Em geral, a renda mensal familiar advém de combinação de várias fontes, sendo a propriedade rural a mais citada pelos jovens, representando 46,29%. A renda oriunda do programa Bolsa Família combinada a outras fontes representa 43,53%, seguida de INSS que representa 25,93%. Outras fontes de renda representam 20,38%. É importante destacar o

programa de Bolas Família como fonte complementar de renda para as famílias de camadas populares que vivem no campo.

TABELA 9
Principal responsável pelo sustento familiar

Principal responsável pelo sustento familiar	Frequência	%
Pai	64	59,26
Mãe	36	33,33
Avós	6	5,55
Outro (padrasto)	1	0,93
Respondeu a mais de uma questão	1	0,93

O pai apresenta-se como principal responsável pelo sustento familiar, significando 59,26%. Essa questão pode ser atribuída talvez ao fato de o homem ter maior facilidade de acesso ao trabalho em relação à mulher. Porém, é significativo o número de mães, 33,33%, que se colocam na condição de responsáveis pelo sustento familiar, ou seja, mantendo as famílias na condição de chefes. Os avós apresentam-se para 5,55% dos entrevistados como principais responsáveis pelo sustento familiar.

Um estudo desenvolvido pelo IBGE (2006) revelou um aumento do número de famílias chefiadas por mulheres com cônjuge, número que cresceu nos últimos 10 anos, de 22,9% em 1995, para 30,6% em 2005. A pesquisa revelou, ainda, que a chefia feminina entre os idosos é expressiva, significando um índice de 27,5%, que pode ser atribuída a uma maior expectativa de vida das mulheres, também, pela maior presença delas em domicílios com um só morador. A pesquisa atribuiu esses dados em função das mudanças culturais e de papéis no âmbito da família, em que a mulher "compartilha" com o cônjuge a responsabilização com a família. Esses fatores são atribuídos ainda à maior presença da mulher no mercado de trabalho e também à baixa taxa de fecundidade. (IBGE, 2006³⁷).

Nessa linha de pensamento, de acordo com o PNAD (2007):

O aumento da proporção de domicílios chefiados por mulher guarda estreita relação com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Esses fatores

³⁷ http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774.

provocaram algumas mudanças nas características dos domicílios brasileiros alterando as relações tradicionais de gênero: mulher cuidadora e homem provedor. Um dos indicadores dessas mudanças é dado pelo aumento da contribuição da renda das mulheres na renda das famílias brasileiras. Esta passou de 30,1% para 39,8%. Mais expressivo foi o aumento da proporção de mulheres cônjuges que contribuem para a renda das suas famílias, que passou de 39,1% para 62,5%³⁸.

Dessa forma, (e) tomando por base as respostas do questionário, a posição da mulher como chefe de família pode ser atribuída a mudanças de papéis sociais assumidos por ela, diante da necessidade de trabalho e contribuição na renda da família. De acordo com Goldani (2002, p.35), “as mulheres neste final do século enfrentam o duplo desafio de “cuidar” e “prover” as suas famílias. Tudo isto no contexto de mudança do perfil de inserção da mulher em um mercado de trabalho nada favorável”.

No caso do Vale do Jequitinhonha, não há como generalizar uma resposta como fez o IBGE, uma vez que é constituído por municípios que apresentam as suas especificidades, tornando-se um desafio a resposta para a questão que ocupa mulher na condição de chefe de família. Uma das respostas poderia ser atribuída à influência da migração temporária de homens, que atribui à mãe a responsabilidade em prover o sustento da família naquele período. Segundo ainda Goldani (1993 *apud* Bilac, 1990, p. 74-75):

Organizadas ao redor do trabalho remunerado do chefe homem, e do trabalho doméstico da mulher-mãe, a maioria das famílias das camadas populares está permanentemente ameaçada pelos baixos salários e desemprego. Esta pressão produz seus efeitos: mulheres, jovens e crianças são lançadas no mercado de trabalho. Deste modo, há um processo contínuo de reestruturação destas famílias. Uma das interpretações é de que como unidade de cooperação econômica as famílias pobres “forçam e reforçam” a solidariedade entre seus membros e a casa própria aparece como um grande valor.

Assim, a questão social e econômica vivida pelas famílias tem ligação direta na composição e nos modelos familiares. Considerando que as famílias em sua maior parte, 58,33%, são compostas por pai, mãe e irmãos, não temos elementos suficientes para explicar essas questões.

³⁸ IPEA. N. 11. PNAD 2007. Primeiras Análises. Demografia Gênero v. 3. p. 11. Out/2008. Comunicado Presidência.

TABELA 10
Com quem mora

Com quem mora	Frequência	%
Pai e mãe (com ou sem irmãos)	80	74,07
Mãe (com ou sem irmãos)	14	12,96
Mãe (com ou sem irmãos) e outros parentes	4	3,70
Pai, mãe, irmãos e outros parentes	6	5,56
Outros parentes	3	2,78
Pai	1	0,93

Dos entrevistados, a maior parte dos jovens (74,07) declarou morar com pai e mãe (com ou sem irmãos), o que revela uma predominância do modelo de composição familiar nuclear. Para Goldani (1993, p.74, *apud* Woortman, 1987; Durham, 1982):

Na verdade, os estudos empíricos mostram que nas famílias de trabalhadores urbanos ou rurais a referência é pelo modelo nuclear conjugal - com elevado número de filhos, com uniões legais e duradouras - e que as rupturas destas famílias ocorreriam, fundamentalmente, quando da incapacidade do homem, por alcoolismo ou migrações transitórias em manter sua responsabilidade de pai-provedor (Woortman, 1987; Durham, 1982).

Percebe-se, assim, que o modelo de composição familiar nuclear marca o perfil dessas famílias em termos de arranjos. A quantidade de familiares constituídas de forma monoparental, ou seja, sem a presença de um dos cônjuges, é de 13,89%, podendo se pensar situações de divórcio ou morte de um dos cônjuges. Já a presença de avós, sobrinhos, tios, primos integrando as famílias constitui-se em 9,3% das respostas, revelando-se como significativo.

Segundo dados do IBGE (2006), a média do tamanho dos arranjos familiares reduziu de 3,9 para 3,4 componentes na região nordeste e de 3,4 para 3,1 na região Sudeste. O IBGE aponta ainda que as famílias que apresentam mais número de pessoas recebiam rendimento mensal *per capita* menor, e os maiores rendimentos revelaram nas famílias com menor número médio de pessoas.

Os dados extraídos por meio de questionário revelam um número bem acima dessa média. De acordo com os dados levantados, 616 indivíduos integram as famílias, numa média de média 5,7 pessoas por família.

4.3 A Infância: entre brincar e trabalhar

Esta pesquisa trata-se de jovens com histórias de vida marcadas pela vivência no meio rural. Entre eles, não se encontra uma experiência única, configurando-se, assim, em múltiplas histórias, muitas delas marcadas por dificuldades, superações, sonhos e incertezas.

Todos os entrevistados residem na zona rural. Todos moram com a família, configurando em tipos diferenciados de modelo de composição familiar, predominando o nuclear. Há, entre eles, relatos de uma boa infância, atribuída principalmente às vivências de brincadeira e relações de amizade com outras crianças.

A minha infância foi boa, brinquei bastante, diverti bastante, já atentei também [...]. Minha infância era igual eu disse, foi boa, mas boa assim, porque quando a gente é criança, a gente não tem preocupação de nada, a gente só tem a preocupação mesmo de tá brincando com outras pessoas e tal. Aí, assim, a minha infância foi muito legal, brincava bastante com as minhas amigas, a gente atentava bastante também. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Eu considero uma infância assim normal como de todas as pessoas. Não tive nenhuma, muita dificuldade. Normal eu quis dizer assim, como de outras pessoas que já viveram assim, num passou assim muita dificuldade, nem mesmo até porque eu tive uma infância tranquila. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Observa-se, por meio de algumas falas, relatos de memória de uma infância “boa” e “tranquila”, ausente de dificuldades maiores e sem registro de vivências negativas que marcaram essa etapa da vida.

Percebe-se que muitos deles sentiram a infância como um período bom e de muitas brincadeiras. Já, para outros, a infância foi lembrada como um momento de iniciação ao trabalho, na condição de ajuda à família, como revelam dois entrevistados:

Minha história de vida começou assim com lá onde que eu moro mesmo. Comecei pequeno na roça, trabalhando desde pequeno, junto com pai e com mãe. (Tarcísio, 18 aos, 3º ano).

A minha infância é quase, é igual a todas as outras só que, no começo assim, sempre eu já comecei trabalhar desde aos oito anos. Eu ia com meu pai, meus irmãos pra roça. Assim, ia pra roça mais meu pai, ajudava ele capinar, apanhava lenha, na roça da mandioca para fazer farinha de mandioca. Tudo eu trabalhava com ele dentro de casa mesmo, ajudava minha mãe. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Os depoimentos revelam uma infância marcada pela necessidade e preocupação, desde a mais tenra idade, em ajudar as suas famílias pelo trabalho. Nesse sentido, o trabalho familiar é posto como algo natural na infância das crianças do meio rural. Na história desses jovens, uma infância “normal” e “tranquila” compreende, além das brincadeiras, o trabalho.

Stropasolas (2006, p.210), em uma pesquisa envolvendo jovens agricultores de Santa Catarina, discorre sobre o trabalho no cotidiano dos jovens e pontua que:

Na agricultura familiar, as crianças aprendem a conviver com a realidade do trabalho desde muito pequenas, associando trabalho e manifestações lúdicas. São estimuladas a incorporar uma ética em que o trabalho tem um valor relevante como base da subsistência, como meio privilegiado de ganhar a vida e de honrar seus compromissos.

Desse modo, é possível, por esta pesquisa, fazer uma análise comparativa da situação de trabalho dos jovens da EFA em relação aos jovens da região de Santa Catarina. Ainda que considerando o fato de ser uma região diferente do Vale do Jequitinhonha, percebem-se traços que se assemelham no que diz respeito ao compromisso da criança em ajudar as famílias. O trabalho com os pais parece adquirir um caráter educativo, formativo.

Sarti (1996), em uma pesquisa realizada em bairros pobres da zona urbana, aponta os sentidos do trabalho para os trabalhadores, sobretudo para os trabalhadores jovens, para quem é atribuída a condição de compartilhar responsabilidades, ainda que em menor proporção, no que diz respeito ao provimento da família. Para a autora, a entrada desses jovens no mundo do trabalho pode refletir ou não na continuidade dos estudos, sendo uma “escolha”. Para ela, ainda que o trabalho para o filho/a seja uma obrigação, significa também a conquista da sua individualidade, liberdade e acesso a bens de consumo.

4.4 Trajetória escolar

Segundo os dados reunidos, conforme vimos, 40,74% dos jovens estudavam na 1ª série, 30,56% estudavam na 2ª série e 28,70% estudavam na 3ª série, demonstrando maior prevalência de jovens matriculados na 1ª série.

TABELA 11
Idade em que começou a estudar

Idade em que começou a estudar	Frequência	%
3 anos	1	0,93
4 anos	3	2,78
5	10	9,26
6	30	27,78
7	56	51,85
8	5	4,63
9	2	1,85
Não respondeu	1	0,93

Considerando o início de escolarização na faixa etária de 7 anos, idade obrigatória na época em que ingressaram na 1ª série do ensino fundamental, percebeu-se que 6,48% deles tiveram um processo de escolarização tardio, levando-se em consideração as idades de 8 e 9 anos declaradas pelos jovens.

De acordo com o IBGE (2003), “O percentual de estudantes entre 7 e 14 anos de idade que não frequentam a série adequada à sua idade é alta no Brasil. O ideal seria que uma criança de 7 anos estivesse cursando a 1ª série do nível fundamental e assim sucessivamente. Quando o estudante não está na série correspondente à sua idade, ele está defasado”³⁹.

Reforçando essa questão, Sampaio e Nespoli (2004, p. 137) complementam a informação dizendo que: “No caso brasileiro, espera-se que uma criança aos sete anos tenha ingressado no ensino fundamental (nível de ensino obrigatório). Desta forma, aos 8 anos, ela

³⁹ Síntese de Indicadores Sociais 2003. [http:// www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/diminui_defasagem_escolar.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/diminui_defasagem_escolar.html)

teria, pelo menos, um ano de escolaridade; isto é, teria freqüentado a primeira série ou etapa do ensino fundamental sendo aprovada e estando, portanto, apta a freqüentar a série ou etapa seguinte”.

O destaque é que a maioria começou dentro da faixa etária de 7 anos, representando 51,85%. Há um número expressivo de jovens que iniciaram seus estudos antes dos sete anos, cerca de 40,75%, no entanto, 37,04% fizeram a pré-escola (5 e 6 anos). Isso revela um processo de expansão da escolarização no meio rural, constituindo uma nova marca da educação do campo, uma vez que esses jovens estão vivendo um processo de escolarização muito mais ampla do que os próprios pais. Segundo Woortmann; Menache e Heredia (2006, p.200)⁴⁰, “numa análise intergeracional, os jovens do meio rural têm atualmente maiores possibilidades de participar de um processo de escolarização mais alongado do que as gerações anteriores”. Nesse sentido, os dados revelaram que a educação aparece com mais força hoje no campo do que aparecia em épocas anteriores.

A média de idade dos jovens do 1º ano era de 17,5 anos. Se comparado a alunos com escolarização regular, 15 anos, idade esperada para o 1º ano, havia um percentual de 61,37% de defasagem escolar, levando a considerar que os alunos do 1º ano da EFA Bontempo vivem, de certa forma, um processo tardio de escolarização.

Situação parecida é revelada na 2ª série, pois a média de idade é de 18,75 anos. Dos 33 alunos, 21 deles apresentam idade acima de 16 anos, o que corresponde a um percentual de 63,64% de alunos em defasagem escolar. Espera-se que o aluno com idade de 16 anos esteja matriculado na 2ª série.

A questão da defasagem escolar também é observada na 3ª série, na qual a média de idade é de 19,5 anos. A idade esperada de uma escolarização regular para ingresso no 3º ano seria de 17 anos. Dessa forma, 64,52% encontram-se fora dessa faixa etária, o que revela um atraso no processo de escolarização.

⁴⁰ Ministério do Desenvolvimento Agrário. MDA. **Margarida Alves Coletânea sobre estudos rurais e gênero**. NEAD. Woortmann, Ellen F; Menache, Renata; Heredia, Beatriz. (Orgs). Brasília: MDA, IICA, 2006. Disponível em ,<http://www6.ufrgs/pgdr/arquivos/420.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

TABELA 12

Média de idade dos alunos da EFA Bontempo por série.

Idade	1ª série		2ª série		3ª série		Total Geral da escola	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
14	3	6,82	0	0	0	0	3	2,78
15	14	31,82	1	3,03	0	0	15	13,89
16	8	18,18	11	33,33	1	3,23	20	18,52
17	8	18,18	11	33,33	10	32,26	29	26,85
18	6	13,63	5	15,15	6	19,35	17	15,74
19	2	4,55	2	6,07	4	12,9	8	7,41
20	2	4,55	1	3,03	6	19,35	9	8,33
21	1	2,27	0	0	1	3,23	2	1,85
22	0	0	1	3,03	2	6,45	3	2,78
23	0	0	1	3,03	1	3,23	2	1,85
Total	44	100	33	100	31	100	108	100

Nota: Para efeito de dados, a idade foi calculada no mês de agosto/08.

Segundo Stropasolas (2006, p. 290):

Atualmente, embora ainda persista uma defasagem do ensino no espaço rural, bem como dificuldades para a continuidade dos estudos além das primeiras séries, amplia-se o número de jovens que adquirem uma formação que se estende até o segundo grau e, para alguns, até o nível superior.

Assim, assiste-se nos últimos tempos a expansão da escolaridade entre os jovens, sobretudo para os inseridos no meio rural. Apesar desse crescimento, percebe-se ainda um quadro de desigualdade educacional, pelas dificuldades encontradas pelos jovens para acesso e permanência nos estudos.

TABELA 13
Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental

Tipo de escola que cursou o EF	Frequência	%
Escola pública estadual	39	36,11
Escola pública municipal	35	32,41
Escola pública estadual / Escola pública municipal	17	15,74
Escola pública municipal / outra EFA	1	0,93
Outra – EFA	16	14,81
Total	108	100

A maior parte dos estudantes, 36,11% , concluíram o ensino fundamental em escola pública estadual; 32,41% em escola pública municipal; 15,74% combinaram escolas públicas municipais e estaduais; 14,81% dos estudantes eram oriundos de outras EFAs, tendo concluído o ensino fundamental nessas escolas. Da amostra, nenhum dos entrevistados estudou em escola particular. No tocante ao ano que o jovem ingressou na EFA Bontempo, os alunos, de uma maneira geral 94,44%, tiveram uma trajetória escolar sem retenções, e apenas 5,56% da amostra pesquisada revelou defasagem escolar.

Para oito dos nove jovens ouvidos nas entrevistas abertas, a iniciação aos estudos deu-se na comunidade onde viviam. Um deles iniciou os estudos na cidade, por falta de escola na comunidade onde vivia, tendo que mudar para a cidade juntamente com sua família. Dois deles tiveram que se mudar para a cidade no período que cursavam a 5ª série, para se manterem nos estudos, ficando em casas de parentes e retornando para casa nos finais de semana, situação gerada por problemas relacionados ao transporte escolar principalmente no período chuvoso. Os jovens atribuíram esses aspectos como sendo um dos motivos para o ingresso na EFA. Registra-se, ainda, história em que uma jovem retrocedeu os estudos por dois anos por não se sentir acolhida e identificada com a escola pública, como também pelas dificuldades com transporte escolar. Três dos entrevistados revelaram situações de reprovações por falta de motivação para os estudos em escolas públicas.

Segundo um dos jovens:

Nos tempos das águas mesmo, assim, a gente ficava quase um mês inteiro sem ir. Tinha hora que eu ia na escola assim, desinteressado demais. [...] Eu ia pra aula, tinha

hora assim que não tava agradando mesmo, não tava querendo estudar lá mais, eu pensava em desistir direto e o sentido na minha mãe, eu num desistia [...] Era mais o tema assim da dificuldade de tá andando todo dia. Tinha hora que eu não aprendia nada. Assim, o professor falava, ele explicava bem, mas a gente já cansado. Chegava lá, tinha hora que dava até sono que a gente saía 5 horas e meia da manhã, tinha que andar e chegava lá e não prestava muita atenção, ficava esmorecido, pensando assim na ida, que ia voltar, chagava lá já esmorecia, já não aguenta nada, o corpo já cansado, não ia fazer nada e não aprendia quase nada.[...] tive reprovado. Mas que eu era um aluno é que antes eu dedicava mais nas aulas. Aí, chegava lá na escola e ia matar aula com uns colegas meus, desinteressado. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Outra jovem, referindo-se à escola estadual no primeiro ano do ensino médio:

Primeiro, de início, eu falei que num gostava da escola. Eu passava sede, os colegas também, eu também saía de casa dez e meia e chegava lá meio-dia. Dez e meia eu não tava com fome e quando eu chegava lá eu num comia nada, aí quando dava a hora do recreio, lá não tinha merenda, às vezes me dava fome, mas não tinha dinheiro para tá comprando a merenda. Não fornecia merenda. Aí eu ficava sem graça, aí eu num gostava muito, aí foi assim, assim direto, mais eu acostumei com esse negócio da merenda. [...] Aí eu ficava sem graça, aí eu num gostava muito. [...]. Eu acho que, de princípio, foi porque eu conheci essa daqui (escola), aí eu queria, meu foco era essa daqui (escola) mesmo. (Ada, 17 anos, 2º ano).

A maior parte dos entrevistados, sete deles, revelou terem sido usuários do transporte escolar no período em que cursavam de 5ª a 8ª. Todos ressaltaram as dificuldades no processo de escolarização, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola, por falta de transporte e/ou condições das estradas, havendo situações do jovem ter que se deslocar a pé e em outras situações de mudar para a cidade em função da falta de transporte de casa até a escola.

Na visão dos entrevistados, as dificuldades sentidas em função do transporte escolar ou da falta deste levavam ao cansaço, à desmotivação pelos estudos, repercutindo negativamente no seu processo de aprendizagem contribuindo para a desistência e abandono dos estudos.

Há autores que discorrem sobre a questão da função do transporte escolar para estudantes residentes na área rural como uma alternativa para assegurar às pessoas do campo o acesso à escola e também uma forma de inclusão destas na educação. Quando não existem escolas na localidade onde o aluno reside, isso o leva à “obrigação” de frequentar a escola

urbana (EGAMI et al, [200-])⁴¹. Dessa forma, a falta e/ou ausência do transporte escolar para os residentes em áreas rurais tornaria um agravante ainda maior.

Para a maioria dos jovens entrevistados usuários do transporte escolar, o deslocamento de casa até a escola foi gerador de cansaço e desmotivação, sendo esse um dos fatores de motivação e valorização da EFA pelas famílias e pelos jovens.

Dos nove entrevistados, um estudou em uma EFA, no período de 5ª a 8ª série, não tendo vivido a experiência com transporte escolar.

Depois da quarta, não tinha série na minha escola onde que eu morava. Aí eu fui para a EFA de [...] que é quase 9 km. Só que nós ficava uma semana em casa, uma semana na escola. Diferente daqui, porém agora é 15 dias em casa e 15 dias na escola. Aí terminei a oitava lá, não tomei bomba nenhuma vez lá, aí não tinha primeiro e segundo ano lá, eu queria continuar na escola família, aí falou que aqui era um modelo. Eu tinha um primo que estudou aqui, aí me informou, eu vim pra cá por meio do sindicato que pai e mãe também falou pra mim se eu queria ficar no campo e ajudar em casa, aí eu vim e estou aqui. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

No entanto, esse foi um caso atípico. Em geral, percebe-se que a maior parte dos jovens teve que estudar na cidade, a partir da 5ª série, em função da falta de escola na comunidade onde viviam, prosseguindo nos seus estudos principalmente em escolas da rede estadual.

De seis alunos entrevistados, cinco responderam que estudaram de 1ª a 4ª série nas comunidades de origem, em escola municipal. Há situações em que o jovem não venceu a etapa de estudos sem reprovação ou interrompeu os estudos por motivo de mudança para outro estado em função de saúde da família.

Eu estudei da 1ª até a 3ª aqui (comunidade), porém, quando eu fui (outro estado), eu estudei até a 3ª. Só que quando eu saí, eu não fiz as provas finais. Eu tomei bomba. Aí quando eu fui pra lá, quando eu voltei de novo, eu não fiz as provas finais do último bimestre, também tomei bomba. [...] cheguei e comecei a estudar na escola rural de lá de novo. Aí depois que eu fiz a 4ª série eu fui pra EFA de [...] no município meu lá. [...] na hora que fiz a 8ª lá não tinha o 1º ano, eu vim pra EFA Bontempo. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

⁴¹ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Panorama das políticas do transporte escolar rural**. Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU. ERGAMI *et al.* Disponível em http://www.ceftru.unb/pesquisa/artigo_014>. Acesso em: 09 ago. 2009.

Um aluno relatou que retrocedeu os estudos por dois anos para ingressar em uma EFA, já que estava na 7ª série na rede estadual de ensino. Ao matricular-se na EFA, teve que iniciar os estudos na 5ª série.

Eu sempre fui uma pessoa meio tímida e fechada e calada, então quando eu mudei pro ginásio, lá em cima, na quinta série, eu já tava começando a sétima, a sétima série, aí tinha começado a questão com a escola família [...]. Aí já tava começando a sétima série, aí então eu fui e decidi ir pra escola família agrícola de Virgem da Lapa. Só que eu já tava na sétima série e tive de voltar pra quinta porque o pessoal começava na quinta série. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Nota-se uma falta de identificação com a escola urbana, cuja proposta pedagógica é desvinculada da realidade do aluno, que valoriza as identidades por meio de uma formação voltada para o campo, chegando a ponto de justificar o seu abandono escolar. A fala da jovem remete ao sentimento de estar fora do lugar (“tímida e fechada”) na escola pública, a ponto de significar para a mesma o sacrifício de dois anos de estudos na sua trajetória escolar.

A EFA pretende desenvolver um projeto que valorize as dimensões e as identidades do jovem do campo. As entrevistas revelam que os jovens sentem a EFA como um espaço de identificação, sem discriminação e estereótipos com relação ao fato de nascer e morar no campo, percebendo-se, portanto, a existência de uma identidade coletiva.

Muitos dos entrevistados tiveram vivências em escolas públicas municipais e estaduais e dois deles cursaram o período de 5ª a 8ª série em uma escola família. Para oito dos nove entrevistados, todos passaram por dificuldades em seu processo de escolarização. Apenas um relatou não ter tido dificuldades. Um dos entrevistados disse que ainda no período de 1ª a 4ª série teve de mudar para a cidade por falta de escola: “logo no começo, assim, sete anos, e por causa da distância também. Morava na roça, nós teve de mudar para a cidade e tal pra estudar”. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

A principal dificuldade apontada por todos os pesquisados refere-se à questão do acesso até a escola que era feito por meio de transporte escolar:

Todo dia, eu saía 9 horas da manhã, quer dizer 10 horas da manhã e voltava quase 7 da noite. Isso de quinta a oitava. Era bem difícil pra mim, porque eu saía, eu era sozinha, aí eu pegava, saía a pé, eu andava mais uns dois quilômetros da casa sozinha,

às vezes com meu pai, quando dava pra sair, ele trabalhava na roça também, aí eu pegava e ia e sete horas da noite eu voltava. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Dificuldades tinha que deslocar da comunidade, tinha que ir em carro escolar, às vezes, no tempo da chuva mesmo, faltava, aí a gente tinha que ficar faltando à aula.[...] Pra mim foi só um pouco difícil pra mim, porque eu não gostava muito de ficar na cidade, aí eu faltava muito, às vezes, por causa que eu num gostava muito de ficar lá [...]. Porque ficar longe dos meus pais era ruim. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

A gente já cansado de ir todo dia e faltava de aula. E aí prejudicava. (Oto, 19 anos, 1º ano).

As entrevistas mostram as dificuldades vividas pelos jovens em sua escolarização que se referem a problemas de locomoção de casa até a escola, sentidas principalmente no período chuvoso, fonte também geradora de cansaço e desmotivação, bem como a experiência de se mudar para a cidade, muitas vezes vivendo longe dos pais em casa de parentes.

Na fala de um dos entrevistados, as dificuldades decorrentes de transporte tornou-se um dos motivos para ingressar em uma EFA já desde a 5ª série, por ser um ensino voltado para o campo, viu na alternância uma solução para prosseguir os estudos, haja vista a possibilidade também de conciliar estudo e trabalho.

Ficava lá direto sem vim em casa. Estudando lá tinha que alugar casa. A prefeitura alugava casa lá pra os meninos ficar, era uma bagunça, [...] pai falou pra nós ficar e estudar na EFA, e nós também queria. Ficava uma semana na escola e uma semana nós ia fazer nossa tarefa, e ajudava ele na roça também por causa que nós vive mais é da agricultura. (Tarcísio, 18 anos, 2º ano).

Um dos entrevistados contou ter estudado em duas escolas no período de 1ª a 4ª série, em função de mudança de domicílio, já que o pai buscava trabalho em fazendas em outras localidades. Referindo-se a esse período, expôs as dificuldades vividas e experiências de uma escolarização precária na escola rural:

Lá era também assim bem difícil pra gente, porque lá num era assim comprado mesmo da prefeitura. O homem lá teve a caridade, o agricultor lá da fazenda fez a caridade de doar uma parte a casa dele que tinha uma sala enorme, uma cozinha e dois banheiros. Aí doou lá pra gente, aí lá era assim, estudava da primeira, não, do jardim até a quarta série que é o pré, né que eles falam. Aí, então, ficavam todas essas pessoas numa sala só. Aí ficava assim, às vezes eu tinha bastante dificuldade porque ela explicava a matéria, por exemplo, pra primeira série, aí eu já tava na quarta, aí eu já confundia e, às vezes, também eles davam mais era livro porque era muita pessoa e não tinha como um dia só explicar muita matéria pra essas pessoas, então dava mais

livro pra gente resolver os exercicios e tal. Isso eu tirei bastante proveito, mais eu vejo assim, faltou muita coisa, sabe, pra mim aprender [...] e também apesar de ser do jardim a minha infância até a quarta série era um professor só. A gente via também que ele tinha bastante dificuldade assim, pra tá ensinando a gente as matérias. Tanto pra preparar as matérias. Às vezes, confundia assim as matérias pra dar pros meninos da primeira, da segunda, da quarta e tal. Às vezes achava assim difícil também pra tá organizando a escola. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

A fala da jovem evidencia questões que refletem situações ocasionadas pela pouca capacidade de estrutura para o funcionamento da escola rural. Esse contexto, por meio de um ensino improvisado, precário e de baixa qualidade, marcou a trajetória escolar da jovem com reflexos na qualidade da aprendizagem.

Como já mencionado, os sentimentos dos entrevistados em relação às escolas públicas onde estudaram revelaram uma falta de identificação com as mesmas.

Tinha uns professor que era chato e não tinha respeito com os alunos, abusava dos alunos da zona rural, também não gostando disso sabe. Os professores, a maioria, nós num ligava sabe, abusava e eles morava só numa cidade [...]. Eles achavam que eles era melhor, isso eu num ligava, aí só que eu desisti mais por causa do transporte. [...] porque a maioria, a gente vinha, às vezes, à noite, e perigo em mato assim, passando nas estrada assim. Desisti mais por isso e fiquei na faixa de dois anos sem estudar. (Oto, 19 anos, 1º ano).

A fala do entrevistado revela que o mesmo abandonou os estudos por dois anos e, nesse período, dedicou exclusivamente à atividade profissional, como mostra: “Ah! Fui trabalhar a dia pra vizinho, primo ou tio assim, sabe. Na capina, apanhava lenha, [...] serviço que tinha lá pra fazer assim”. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Além das dificuldades de locomoção, foram percebidas situações em que o jovem sentia-se inferiorizado na escola urbana, muitas vezes não se vendo naquele ambiente escolar.

Lá, nas outras escolas, quando a gente chegava, nas outras escolas, não, era alunos de cidade, e, às vezes, a gente leva até discriminação por a gente ser da roça. (Ada, 17 anos, 2º ano).

A decisão por abandonar a escola algumas vezes estava associada à impossibilidade vivenciada por esses jovens em conseguir estabelecer um sentido para investir na sua escolarização. Segundo Perrenoud (1995, p.191):

O sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens escolares tem múltiplas fontes, que se compensam de forma diversa numa situação para outra ou de uma pessoa para outra. O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projectos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade.

Para os jovens pesquisados, o modelo de escola urbana, desconectado da realidade do jovem do campo, pouco contribuiu para as suas experiências a ponto de, em algumas situações, abandoná-la.

Além da evasão, há também histórias de reprovação por falta de interesse pela escola urbana: “Eu repeti um ano no primeiro do segundo grau, mais não foi por dificuldade não. Falta de interesse mesmo, tinha dificuldade, mas quando a dificuldade é maior a gente tenta avançar mais”. (Ada, 17 anos, 2º ano).

É importante destacar que a falta de identificação com a escola pública urbana advém também da tensão provocada pelo currículo, na medida em que o aluno percebe a aprendizagem como sendo descontextualizada de sua realidade. Carrano (2007, p.60) coloca que:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Das dificuldades vividas pelos entrevistados em seu processo de escolarização, o acesso à educação pelo transporte escolar revela ser uma questão recorrente em suas falas. Outros problemas no que diz respeito a pouca identificação com a escola pública em função do tipo de ensino e do ambiente escolar também foram ressaltados.

Nota-se que a trajetória vivida por eles é marcada por histórias de idas e vindas no seu processo de escolarização, através de relatos de rupturas, descontinuidade, abandono escolar e reprovação, gerados pelas dificuldades sentidas, o que impacta a trajetória do jovem e, nesse sentido, a EFA revela-se como uma demanda de alternativa interessante para os jovens e suas famílias.

Dayrell (2007, p. 4) discorre sobre a escola pública ressaltando que:

Ainda predomina uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.

Assim, além de aspectos relacionados ao currículo escolar desconectado da realidade sociocultural desses jovens e dos problemas relativos ao sentimento de pouco acolhimento no ambiente escolar, os abandonos e reprovações eram ocasionados pela rigidez da organização escolar, incapaz de se relacionar com os tempos, espaços, saberes e práticas sociais dos moradores do meio rural.

4.5 Avanço de escolarização em relação aos pais

No que diz respeito à escolarização dos irmãos, de um total de 280 irmãos, 28,93% possuíam a 8ª série incompleta e 5% deles não estudavam; 4,29% possuíam a 8ª série completa e 4,29 deles não estudavam; 26,43% possuíam ensino médio incompleto e 6,43% deles não estudavam; 13,21% possuíam ensino médio completo e 12,14% deles não estudavam; 3,21% revelaram ter curso superior incompleto e todos frequentes. Apenas um possuía curso superior completo.

O que marca esses dados sobre a relação de educação dos irmãos é a quantidade de jovens que não prosseguiram os estudos, sendo significativa a quantidade dos que não chegaram a concluir o ensino médio. É importante destacar também que apenas um possuía o curso superior completo, o que faz pensar na necessidade de políticas públicas que proporcionem o acesso desses jovens à educação básica.

No tocante à educação dos pais, do universo pesquisado, 8,43% eram analfabetos; 39,76% possuíam até a 4ª série incompleta; 28,92% possuíam a 4ª série completa; 9,64% possuíam até 8ª série incompleta; 7,23% concluíram a 8ª série; 1,20% não terminaram o

Ensino médio; 4,82% concluíram o ensino médio. Desse universo, 5,10% eram analfabetas; 21,43% possuíam até a 4ª série incompleta; 39,80% possuíam a 4ª série completa; 15,31% possuíam até 8ª série incompleta; 10,20% concluíram a 8ª série; 8,16% concluíram o Ensino médio; 4,82% concluíram o ensino médio.

Percebe-se, com isso, que, em se tratando da educação dos pais, as mães apresentaram um avanço maior na escolarização, principalmente no que diz respeito ao número menor de mães analfabetas e uma maior proporção daquelas que concluíram o ensino médio em relação aos pais. Essa questão pode ser explicada talvez em função de haver uma maior valorização de estudos pela mulher, talvez em função do tempo maior para dedicar aos estudos e pelo fato de o homem se dedicar mais ao trabalho e à responsabilidade em prover a família.

Assim como entre os moradores das cidades, também nesse caso, nota-se, nos filhos, um avanço maior em relação à educação dos pais, sendo essa uma geração que experimentou maior acesso à escola, ainda que em condições precárias.

Com relação ao nível escolar, nas opiniões de alunos, o jovem do campo, na atualidade, vivencia um avanço na sua escolarização, se comparado à geração dos pais. Essa questão é manifestada no desejo dos pais que veem como uma prioridade para a família a escolarização dos seus filhos:

É eu acho que tipo assim, tem uma perspectiva de vida, tipo assim, a gente olha os pais da gente o que passaram, a gente não quer passar o que eles passaram, então eles falam pra gente as dificuldades de estudar, essas coisas todas assim, aí a gente quer algo mais além. Aprofundar meus estudos, ter um trabalho mais maior, uma coisa assim [...]. Tipo assim, os conhecimentos obtidos, tipo assim, igual pai mais mãe não teve oportunidade, por exemplo, uma pequena oportunidade que tem e um conhecimentos obtidos, eu quero um emprego melhor do que pai mais mãe. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Minha mãe tem sempre conversado comigo, falado que a EFA é uma escola muito boa, que vai ajudar bastante no meu futuro, tanto que ela quer o bem pra mim, que eu tenha um futuro bom, porque ela sempre fala comigo o que ela não teve, ela quer que tenha pra mim. Aí, então, ela acha assim, a escola, o ensino bastante elevado, um ensino que vai me ajudar bastante no meu futuro, que vai me ajudar crescer e as pessoas que estão ao meu redor também. (Beatriz, 17 anos, 1º ano)

Minha mãe não teve tanta oportunidade de estudar. Então, se é uma escola que tá me ajudando a tá aprendendo mais sobre o campo e tá ajudando a minha família também, eu acredito que, com certeza, sempre claro que vai gostar. Mãe quer o melhor pro filho. (Berenice, 19 anos, 2º ano)

Percebe-se que os entrevistados espelham-se nas dificuldades vividas pelos pais, acreditando por meio dos estudos alcançarem melhor oportunidade, sobretudo no que diz respeito ao trabalho. A educação é revestida de grande importância para essas famílias. Há uma aposta no acesso à educação como oportunidade de mobilidade social.

4.6 Trabalhar: uma experiência precoce

A condição juvenil no campo, revelada pelas entrevistas, mostrou que os jovens começaram a “trabalhar” desde cedo em atividades ligadas à agricultura familiar.

O que eu lembro é desde novinho mesmo, começando, só que trabalhar mesmo é dos nove pra cima. [...] quando é novo, a gente trabalhava pra família da gente, o pai da gente fala pra gente trabalhar pouco, num trabalhar muito. Comecei com servicinho leve, que era chegar terra no feijão. [...] ajudando pai arrancar laranja pra levar pra feira, pegando o cavalo pra ele, coisa assim. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

Diante disso, conclui-se que as atividades exercidas por eles ficavam restritas ao ambiente familiar, no auxílio à família em atividades domésticas e tarefas “leves”, ligadas à agricultura familiar como plantação, capina e artesanato em argila. Assim, a família serve de fonte de iniciação e aprendizagem do jovem para o mundo do trabalho.

TABELA 14

Idade que começou a trabalhar

Idade que começou a trabalhar	Frequência	%
6	3	2,78
7	7	6,48
8	16	14,81
9	4	3,70
10	16	14,81
11	6	5,56
12	12	11,11
13	3	2,78
14	5	4,63
15	4	3,70
16	3	2,78
17	1	0,93
18	1	0,93
Não responderam	5	4,63
Não se lembram	18	16,67
Nunca trabalhou	4	3,70

Os dados revelam o ingresso precoce do jovem do campo no trabalho, com a própria família. Mais de 1/3 dos jovens iniciou-se no trabalho entre 8 e 10 anos e mais da metade antes dos 12 anos de idade.

TABELA 15
Primeira ocupação

Ocupação	Frequência	%
Agricultura (roçando, carregando cana, roça, capina, lavoura, plantação, farinha, trabalhador rural a dia, vaqueiro)	59	54,63
Atividades domésticas	15	13,89
Revendedora/vendedora/balconista/cadastradora imobiliária	5	4,63
Trabalho doméstico e agricultura familiar	3	2,78
Babá	2	1,85
Cuidar de crianças e de casa	2	1,85
Artesanato	1	0,93
Não respondeu / não se lembra	21	19,44
Total	108	100

No período em que começaram a trabalhar, as atividades relacionadas à agricultura correspondiam a mais da metade 54,63%, seguidas de atividades domésticas 13,89%. Outras ocupações referiam-se a: babá 1,85%, cuidar de crianças e de casa 1,85%, trabalho doméstico e agricultura familiar 2,78%, artesanato 0,93% e revendedora/vendedora/balconista /cadastradora 4,63%.

Os jovens revelaram ter suas ocupações, em sua maior parte, voltadas para a agricultura, sobretudo familiar. Trabalhos domésticos e outras ocupações também se destacaram.

Stropasolas (2006, p. 210), em uma pesquisa com jovens do meio rural, destaca que:

Na agricultura familiar, as crianças aprendem a conviver com a realidade do trabalho desde muito pequenas, associando trabalho e manifestações lúdicas. São estimuladas a incorporar uma ética em que o trabalho tem um valor relevante como base da subsistência, como meio privilegiado de ganhar a vida e de honrar seus compromissos.

Há, portanto, um processo de socialização pelo trabalho, com pequenas tarefas que vão se complexificando com o avanço da idade, que, aos poucos, são assumidas pelas

crianças. Assim, existe um processo de naturalização do trabalho como uma experiência central na vida das crianças e jovens do campo.

4.7 Situação de trabalho

No tocante à situação de trabalho atual dos jovens entrevistados, a maioria auxilia as famílias em atividades ligadas ao campo, uma atividade que já vem da infância. As atividades exercidas por eles se situam no campo da pecuária, agricultura e serviços domésticos.

Ah! Eu faço serviço doméstico e também ponho em prática o que eu aprendo aqui. Eu, além do serviço, o doméstico, eu sempre tentei cuidar da horta, só que agora não tem como por causa do sol. Eu mexo com essa área mesmo da horta e ajudo meu pai. Igual, agora, tem a roça pra plantar, a gente vai ajudar ele na roça pra plantar. Ah! cuidar lá dos animais que tem lá. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Além de trabalhar auxiliando a família em atividades agrícolas e domésticas, há situações em que os jovens exercem atividades laborativas em serviços informais, fora de casa, recebendo por dia, diante da necessidade financeira para complementar a renda familiar. A principal atividade citada por eles estava ligada à agricultura. Nesse sentido, o trabalho se coloca como uma questão relevante diante da condição social das famílias, como revela a fala de um jovem:

A situação lá de casa tá bem difícil. [...] Eu tenho de tá chegando, já sou de maior e fica chato eu pedindo mãe pra tirar o dinheiro de fazer a feira em casa, pra me dar caderno e roupa, e quando chega lá eu trabalho, eu tenho minhas roupas de eu vir pra escola. Eu já trabalho pra mim trazer o dinheiro da mensalidade. [...] eu trabalho mais na capina. Nos primeiros dias para não ficar, trabalho assim que levo daqui da escola, pra mim tá fazendo, tem os exercícios, pra num ficar muito pesado, assim, cheio, minha agenda lá, eu trabalho um mês, uns dois dias, três até quatro assim. O tanto de dias que a gente acha, porque é difícil. Eu trabalho, o resto eu trabalho pra minha mãe. Primeiro dia, segunda, terça e quarta eu trabalho pra meu primo. Quando passa muito trabalho, assim é bem difícil. E, assim, primeiro, quando eu trabalho que o dinheiro é sempre a preocupação maior é o fardo, o trabalho. Aí, quando sobra um tempinho

mais à noite, assim, eu começo fazer o trabalho, pôr tudo em dia. (Oto, 19 anos, 1º ano).

A fala do jovem evidencia também o sentido do trabalho como um mecanismo para a construção de sua autonomia, questão vista também entre os jovens urbanos. Uma pesquisa realizada em nível nacional com jovens, no ano de 2003, traz dados sobre a importância e os sentidos atribuídos por eles ao trabalho, representando “necessidade”, “independência”, “crescimento” e “auto-realização”. (GUIMARÃES, 2005). Outra pesquisa realizada com jovens operários e operárias em São Bernardo do Campo traz dados referentes aos sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho. Para eles, o trabalho se constituía como uma questão forte e central em suas vidas significando “independência pessoal” (trabalho fornece a possibilidade de relacionar-se socialmente e contribui para visão construtiva de si mesma, característica que predomina entre as mulheres); “dignidade”(o trabalho como meio de prover o sustento familiar, predominância entre homens) e “realização pessoal”(a escolarização é vista como uma forma de acesso maior ao mercado de trabalho e realização pessoal). (CORROCHANO, 2004)

Sobre os sentidos atribuídos ao trabalho, uma pesquisa desenvolvida com jovens rurais no Rio Grande do Sul revela que, para eles, o trabalho representa a liberdade financeira, a possibilidade de prosseguir os estudos e conseqüentemente a possibilidade de “mudança de vida”. (STROPASOLAS, 2005).

Desse modo, a pesquisa revela os desafios encontrados pelos jovens da EFA Bontempo diante da necessidade de trabalho para auxílio no sustento familiar. Registra-se uma situação de trabalho informal em que a jovem se coloca na condição de trabalhar com a família em atividades domésticas e agrícolas e, ao mesmo tempo, fazendo bicos para parentes em lanchonete: “Eu trabalho dentro de casa com mãe, mais eu faço tipo um biquinho. [...] na lanchonete, é para minha tia”. (Ada, 17 anos, 2º ano). Essa prática por alguns jovens como fonte de renda revela situações de pluriatividade no campo, ou seja, desempenham atividades agrícolas, domésticas e bicos ao mesmo tempo.

Do universo pesquisado, a maior parte dos jovens, 93,52%, declarou exercer algum tipo de atividades laborativa, o que revela a situação em que vive o jovem no campo, na condição de estudante e trabalhador.

TABELA 16
Ocupação atual X gênero

Ocupação	Feminino		Masculino	
	Frequência	%	Frequência	%
Ajuda em casa/ajuda a família (não especificou)	9	8,91	7	6,93
Atividades diretamente ligadas ao campo (trabalhador rural; agricultura; lavrador/vaqueiro; capineira)	4	3,96	50	49,50
Atividade rural não agrícola (artesanato em argila)	0	0	1	1,00
Atividades que não são diretamente ligadas ao campo (serviços domésticos; vendedor temporário/babá/doméstica; serviço voluntário)	16	15,84	1	0,99
Atividades diretamente ligadas ao campo combinadas às que não são diretamente ligadas ao campo (atividade doméstica/agricultura; lavoura; agricultura/bicos; servente pedreiro/roçando).	7	6,93	6	5,94
Total	36	35,64	65	64,36

Nota⁴²: Essas denominações foram dadas pelos jovens, a partir da pergunta: Qual é a ocupação?

Em sua grande maioria, 53,46%, exercem atividades diretamente ligadas ao campo, sendo grande o número de homens na agricultura familiar, cerca de 49,50%. Atividades que não estão diretamente ligadas ao campo, principalmente o trabalho doméstico, foram citadas por muitos jovens, sobretudo em virtude da presença de mulheres 15,84%. O percentual de mulheres que combinam atividades ligadas ao campo e serviços domésticos perfaz um total de 22,77%, o que indica uma condição de gênero. Apenas um jovem respondeu exercer atividade rural não agrícola. outros 15,84% declararam ajudar em casa/ajudar a família, sem especificar o tipo de ocupação de atividade exercida.

⁴² respostas múltiplas

TABELA 17
Condição de trabalho⁴³

Condição de trabalho	Frequência	%
Trabalhador em agricultura familiar	62	48,06
Auxiliar de família sem remuneração fixa (doméstica)	28	21,7
Trabalhador por conta própria (temporário/bico)	16	12,4
Auxiliar de família sem remuneração fixa combinada com agricultura	7	5,43
Assalariado sem registro em carteira	3	2,33
Auxiliar de família sem remuneração fixa combinada com comércio/vendedora autônoma	3	2,33
Auxiliar de família sem remuneração fixa/(não especificado)	2	1,55
Não respondeu	8	6,2
Total de respostas	129	100

Das respostas citadas, a maior parte dos jovens responderam trabalhar na agricultura familiar 48,06%, seguida de atividades de auxiliar de família sem remuneração fixa (domésticas), representando 21,70%. Outra atividade que se destacou foi trabalho por conta própria (temporário/bico - 12,40%). A predominância da agricultura familiar justifica a ênfase da escola com relação ao tipo de formação técnica oferecida. Por outro lado, há de se destacar a diversidade de atividades e suas diferentes combinações. Tal diversidade traz novos elementos para se pensar as experiências sociais nas quais esses jovens estão inseridos e exige novos olhares com relação às propostas de organização da escola no campo.

⁴³ Respostas múltiplas

TABELA 18
Média de renda / semana

Rendimentos	Frequência	%
Não recebe	56	55,45
Até 50,00	17	16,83
De 51,00 a 100,00	19	18,81
De 101,00 a 150,00	2	1,98
Acima de 151,00	0	0
Depende do tempo trabalhado	1	0,99
Recebe alimento e um bom dinheiro para estudos	1	0,99
Uma ajuda não fixa	1	0,99
Não respondeu	4	3,96
Total	101	100

Nota: A referência do valor que recebe é por semana

Destaca-se, entre os estudantes, aqueles que declararam não receber salário 55,45%, provavelmente pelo fato de trabalhar para a família. De uma forma geral, as situações são muito variadas. Respostas como depende do tempo trabalhado, recebe alimento e um bom dinheiro para estudos e uma ajuda não fixa representam 0,99% cada. A maior parte recebe menos de R\$ 100,00(cem reais) por semana. Deve-se levar em conta que os jovens têm apenas duas semanas livres para essas atividades. Três jovens declararam situações diferenciadas como “depende do tempo trabalhado”, “recebe alimento e um bom dinheiro para estudos” ou “uma ajuda não fixa”.

TABELA 19
Carga horária semanal dedicada ao trabalho

Carga horária semanal dedicada ao trabalho	Frequência	%
Até 20h	25	24,75
De 21 a 40h	63	62,38
Acima de 40h	7	6,93
Não respondeu	6	5,94
Total	101	100

Quanto à carga horária dedicada ao trabalho, a maior parte deles declarou trabalhar de 21 a 40 horas semanais, o que corresponde a 62,38 %. Seguida de jovens que declaram

trabalhar até 20h por semana, representando 24,75%. Acima de 40 horas, representa um universo de 6,93%.

Percebe-se que a maioria dedica uma carga horária ao trabalho muito grande. Assim, o trabalho, para os jovens pesquisados, destaca-se não somente como um mecanismo de independência, como também uma solução para a questão econômica, em que jovens se põem com o objetivo de ajudar em casa. A condição de vida da maior parte desses jovens também se reflete no seu processo de escolarização, já que se colocam na “obrigação” de trabalhar. A maior parte dos alunos da EFA se destringem entre trabalho e estudo, havendo que se pensar, também, que, apesar desse quadro, é possível manter o jovem na escola sem, no entanto, decorrer em abandono escolar.

4.8 Juventude e movimentos sociais: participação em grupos sociais

Dos entrevistados, mais da metade (cinco) revelou participar de algum grupo ou movimento social. A participação em associações comunitárias, sindicato e grupo de jovens foram os movimentos mais citados por eles.

Só do sindicato. [...] Eu participava lá quando eu era pequena. Eu não digo assim uma participação mesmo assim, porque eu ia com a minha mãe, eu prestava bastante atenção nas reuniões. Participação assim, sempre quando tem reunião a gente vai, eu vou, dou minhas opiniões, alguma coisa assim que precisar. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Na minha comunidade, nós participamos. [...] nossa família participa. Tem hora que pai manda eu. Pai tem hora que pelo fato de falar muito, ele manda eu por eu já ter estudado, ler e tá estudando aqui. Pra ajudar eu falar lá o que precisa e o que não precisa na associação de lá e cobrar também. É pra ajudar cobrar coisa pra comunidade, a associação comunitária da gente lá. (Farcísio, 18 anos, 3º ano).

A fala do jovem evidencia a família como (inter) mediadora para a inserção e participação do jovem no sindicato. Ressalta-se que a família percebe o sindicato como uma entidade de classe que serve de canal para o diálogo, exposição dos problemas vividos pela

comunidade e como um veículo de cobrança/reivindicações, constituindo-se em uma das principais instituições de apoio aos moradores do campo.

Dos cinco jovens que revelaram participar regularmente de associação, sindicato e grupo de jovens, três tiveram o primeiro contato com o sindicato a partir de 14 anos, por meio dos pais.

Desde quando eu tinha, se não me engano, uns treze anos mais ou menos ou foi quatorze. Foi treze anos mais ou menos. Aí, eu comecei a participar mesmo, buscar mesmo firme no sindicato, foi começo desse ano. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Conclui-se que, para a maioria, essa participação efetiva se deu há menos de cinco anos e sua inserção nos movimentos sociais desde cedo despertou-lhes a necessidade e a conscientização em participar destes, estimulados pela família. Os motivos que levaram os jovens a participar de sindicatos mais citados, em sua maior parte, referem-se à aquisição de informações, interação e troca de experiência.

Igual, antes, eu não tinha muita essa ligação com o sindicato, eu achava assim que era nova, que num precisava pagar sindicato, nem nada, tá junto também. Aí, depois que eu vim pra cá, eu pensei assim: ah eu podia fazer minha carteirinha pra me ajudar muito, eu também posso ajudar eles quando tiver uma reunião, alguma coisa, posso tá trocando experiência. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Para alguns dos entrevistados, o sindicato parece ser uma forma de participação que integra a família e a comunidade, assemelhando-se a um canal de voz, de troca de informações para conhecimento e acesso aos direitos sociais como aposentadoria e outros serviços sociais.

A maior parte dos alunos da EFA declararam participar regularmente de algum grupo ou movimento social 57,41%. Os sindicatos, as associações e a Igreja são vistos pelos jovens como uma estratégia de acesso a serviços sociais, de apoio comunitário e de interação. Essa participação em sindicatos dos trabalhadores rurais talvez tenha influência da EFA pelo fato de a mesma ter relação com essas instituições.

Quanto ao tipo de participação em algum grupo ou movimento social, percebe-se que muitos deles participam de mais de um tipo.

TABELA 20

Tipo de participação em grupo social

GRUPOS/ENTIDADES	Frequência	%
Sindicato	16	26,23
Associação comunitária	15	24,59
Grupo jovem/comissão jovem	12	19,67
Sindicato/associação	9	14,75
Grupo de jovem/igreja	3	4,92
Sindicato/igreja/culto	2	3,28
Sindicato/grupo de jovem	1	1,64
Sindicato/grupo de jovem/associação	1	1,64
Associação/cultos(Igreja)	1	1,64
Associação/sindicato/grupo de jovem/igreja	1	1,64
Total	61	100

Nota: a resposta “associação” não explicita o tipo a que se refere.

O sindicato e a associação comunitária foram os mais citados como os tipos de participação regular em grupos e/ou movimento social. Os dados demonstram, mais uma vez, a ligação dos jovens com representações de classe e associações. Registra-se também a participação em grupo de jovens/comissão de jovem 19,67%. Percebe-se, ainda, que há combinações de tipos variados de participação.

Como já mencionado, entre os jovens da EFA Bontempo, há um índice significativo de participação em sindicatos, ligação esta que pode estar associada à relação da escola e das famílias com o sindicato, demonstrada também pelo fato de ser o sindicato um dos mecanismos de tomada de conhecimento da escola pelo aluno. Não se tem elementos consistentes sobre a relação das famílias e dos jovens com os sindicatos que permitam aprofundar nossas análises. Acredita-se ser o sindicato uma das poucas instituições que as famílias do meio rural podem contar para apoio a seus direitos. Na observação, um jovem

pareceu de certa forma ter uma relação mais de proximidade com o sindicato, a ponto de escolhê-lo como o local para a realização de sua entrevista.

4.9 Juventude e sociabilidade: tempo livre na escola, tempo livre fora da escola

4.9.1 Tempo livre na escola

Na escola, de acordo com os depoimentos, o tempo livre é utilizado em atividades variadas. Algumas vezes, na conclusão de trabalhos escolares, na dedicação aos estudos, na prática de esportes, em atividades de leitura e em conversas com amigos. Outras atividades citadas pelos jovens se referem a tocar violão, usar o computador, descansar, ler, “arrumar as suas coisas”, ouvir música e assistir à televisão.

De acordo com as falas dos jovens, o tempo livre, na escola, é usado por muitos como um momento para dedicação aos estudos, como segue:

No tempo livre, na maioria das vezes, quando cê tem um trabalho pra fazer, eu tento concluir ele. Tem, também, se não tiver um trabalho, vai jogar bola, peteca, vou sentar aos canto com os amigos pelo menos pra conversar e tudo, saber as novidades de lá e passando as novidades da gente. Só que a maioria das vezes é assim. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

Diante disso, percebe-se que o jovem utiliza parte do tempo livre para a realização de trabalhos escolares, ao lado de atividades ligadas à sociabilidade. Segundo Abramo (1994, p.61-62):

O lazer, para os jovens, aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas – é um espaço menos regulado e disciplinado que os da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida. Podemos dizer, assim, que é das dimensões mais significativas da vivência juvenil.

Nesse sentido, o tempo livre dos jovens, na escola pesquisada, é revelado em sua maior parte à realização de tarefas e à prática de sociabilidades, quando o jovem interage com os outros por meio de conversas, trocas, diálogos e prática de esportes. Nos momentos de observação, foi possível perceber jovens utilizando esse tempo de formas variadas: acessando o computador, jogando peteca, lavando suas próprias roupas, tocando violão, ouvindo músicas e descansando.

4.9.2 Tempo livre fora da escola

Perguntados sobre o que o jovem faz no seu tempo livre fora da escola, ressaltam-se alguns relatos:

Não tenho muito tempo não. Quer dizer tem. [...] Tem as questões que eles mandam pra estudar da escola, pra gente fazer, a gente faz, mas é só. Tenho calma, eu não faço muita coisa não. É a questão do Plano de Estudo, o PE, a atividade voltada para a comunidade e família. O trabalho, a gente tem de fazer dentro da propriedade. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

A única coisa de diferente que eu faço é domingo, que eu vou na igreja. (Ada, 17 anos, 2º ano)

Eu costumo, na maioria das vezes, eu fico em casa, vou à igreja, é só isso. (Tereza, 15 anos, 1º ano)

No final de semana, tem dia assim que, antes eu jogava bola com os meninos, aí os meninos pararam de jogar bola, e a maioria do tempo livre, eu vou na casa dos meus tios, vizinhos. Na hora que chego lá, tem muito tio meu que mora perto que nem fui na casa deles ver eles. Tem hora que eu vou na casa deles; na cachoeira assim no sábado e domingo. (Oto, 19 anos, 1º ano)

No final de semana, lá em casa mesmo, eu costumo mesmo é jogar bola. Ir a alguma festa quando tem, assim, fazer alguma coisa mesmo de diversão. (Leonardo, 17 anos, 3º ano)

Vou aos cultos aos domingos. Lá minha comunidade, por exemplo, não tem quase nada pro cê fazer. [...] Vou mais é ao campo depois da missa que eu vou. Vou a festas.
(Ângelo, 18 anos, 3º ano)

Percebe-se que atividades de estudos estão presentes nos momentos considerados tempos livres do jovem, inclusive nos finais de semana em casa. Realizar tarefas escolares, ir a igrejas, jogar bola e ir a festas são as respostas mais recorrentes de como o jovem usa o tempo livre fora da escola.

TABELA 21

Atividades durante o tempo livre

Atividades	Frequência
Estudar/realizar trabalho escolar/ Distrair com estudos profissionalizantes	46
Ler	45
Assistir TV/DVD/filme	30
Praticar esportes/futebol	27
Estar com amigos/conversar/ Brincar com colegas/conversar	20
Ouvir música / cantar	19
Descansar	16
Visitar a comunidade/cidade/ Visitar parentes/ Visitar colegas/ Ir para fazenda/ Visitar enfermos/ Visitar amigos e parentes	10
Divertir/festas/danças	10
Ajudar os pais nos serviços/ Trabalhar com os pais na roça/ Ajudar mãe nas tarefas domésticas/ Trabalhar na feira/ Cuidar de animais em casa	8
Dormir	7
Viajar/ Sair/passear	6
Igreja/reza/culto/ Estudos bíblicos	5
Escrever	5
Ficar com a família	4
Atualizar com as notícias do dia/ Buscar informações sobre vestibular	4
Discutir/ pensar sobre o futuro	3
Desenhar	2
Andar de bicicleta/andar a cavalo	2
Desenvolver técnicas na propriedade/ Em casa aplicar os conhecimentos adquiridos na escola	2
Lavar roupa na própria escola	1
Baralho	1
Namorar	1
Tomar banho no rio	1
Bordar	1
Fazer cursos provisórios	1
Tocar violão	1
Não respondeu	1

Na pesquisa, a questão: “Quando você está na escola, o que você faz nos tempos livres? E fora da escola, nos finais de semana, o que costuma fazer no seu tempo livre?”, considerou-se tempo livre os momentos na escola e fora da escola, em que institucionalmente

os alunos estão desobrigados da realização de tarefas escolares. Como nas entrevistas, os jovens tendem a inserir atividades que não são de lazer (estudo e trabalho).

Segundo Carneiro (2005, p.251): “a escola não tem importância apenas como um meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho, ela se destaca igualmente como importante espaço de sociabilidade (“onde se faz amigos”) e como provedora de ensinamentos para o dia-a-dia”.

TABELA 22
Atividades nos finais de semana

ATIVIDADES	Frequência
Praticar esporte/futebol/exercícios físicos/ Assistir a jogos	50
Passear/passear com amigos /ficar com os amigos/ Divertir com amigos/colegas/ Ir a bares com amigos/bater papo	45
Rezas/cultos/catequese	43
Estudar/realizar tarefas escolares/ Organizar as coisas (materiais escolares)	24
Assistir TV/filmes	21
Ir a festas/danceteria/diversões noturnas/dançar/divertir	19
Passear na casa de parentes e amigos	19
Trabalhar com parentes ajudante de Pedreiro/ Arrumar casa/ Ajudar em casa/ Fazer almoço/ Fazer horta/ Entregar leite/ Molhar plantas/canteiros/ Alimentar animais	11
Ficar em casa com a família	8
Descansar/ficar em casa	5
Participar de reuniões	4
Ler	4
Frequentar <i>lan house</i> /usar computador	2
Ir a comunidades próximas	2
Participar de encontros de jovens	2
Andar de bicicleta	2
Ir à feira/ir à cidade	2
Namorar/Ir à casa da namorada	2
Ouvir musica	2
Tomar banho cachoeira	1
Fazer piquenique	1
Ajudar colegas em suas dificuldades	1
Viajar	1
Jogar baralho com parentes e amigos	1
Participar de movimentos sociais	1
Passear com a família	1
Cuidar de mim, cabelos, unhas	1
Tomar sorvete	1
Conversar com as pessoas	1
Ir a cidades vizinhas	1
Não respondeu	1

Para Carneiro (2005, p.257):

A maioria dos jovens rurais (e urbanos) ocupa seus finais de semana assistindo à TV, ajudando em tarefas domésticas ou encontrando amigos. A leitura de livros não é citada como opção nem pelos jovens rurais, nem pelos urbanos. Já o futebol (jogar e assistir), que aparece como atividade que ocupa 48% dos jovens rurais nos finais de semana, não recebe relevância (citado apenas por 2%) desses mesmos jovens quando se pensa em termos ideais, ou seja, do que gostariam de fazer em seu tempo livre.

Entre os jovens da EFA, a prática do esporte (futebol/exercícios físicos/assistir a jogos) revelou ser a atividade preferida nos finais de semana, seguida de atividades como passear (passear com amigos/ divertir com amigos/ir a bares com colegas/bater papo). Atividades ligadas à religião (rezas/cultos/catequese) também foram citadas pelos jovens, ao lado de atividades ligadas à escola (estudar/realizar tarefas escolares/organizar materiais escolares).

Dayrell (2007, p.9) afirma que:

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Geralmente este é o momento quando iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que o prende ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família.

Dessa forma, pode-se pensar a questão referente à “turma de amigos”, apontada pelo autor, com os dados revelados pela aplicação de questionários, nos quais os jovens, nos momentos de sociabilidade, atribuem necessidade de estar na companhia de amigos, divertindo, passeando, indo a bares, batendo papo com estes.

De acordo com o autor, nessas experiências de sociabilidade, o jovem constrói sua identidade e o trabalho assume o sentido de um passaporte para a construção da independência. As entrevistas demonstram variadas formas de lazer, porém, combinadas com o exercício da realização de atividades escolares e a prática de atividades ligadas ao trabalho que compõem os finais de semana de alguns desses jovens. Observa-se, assim, que muitas

atividades de lazer normalmente atribuídas aos jovens urbanos também caracterizam o uso do tempo livre dos jovens rurais. Talvez tenha contribuído para isso a maior mobilidade e facilidade de comunicação proporcionada por alguns bens de consumo como celulares, computadores e motocicletas, cada vez mais presentes no meio rural.

5 - OS JOVENS E A ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES

5.1 As primeiras experiências na EFA

Em se tratando das primeiras vivências na EFA, as entrevistas revelaram que as mesmas foram sentidas de formas variadas. Os primeiros momentos foram marcados pelo estranhamento em relação à rotina escolar e ao fato de os jovens e professores ainda não se conhecerem. O tempo favoreceu a convivência do jovem na escola, reforçada principalmente com atividades coletivas, o que favoreceu a adaptação do aluno na EFA. De acordo com uma jovem:

Eu achei um pouco ruim porque eu sou um pouco tímida, aí eu tinha dificuldade pra assim, conversando com as pessoas. Ah! Agora eu tô conversando com todo mundo, não tenho, já perdi um pouco mais a timidez. [...] Tudo aqui é em grupo e nas outras escolas a gente não tinha essa coisa de viver em grupo. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Alguns ressaltaram as dificuldades em relação a se adaptarem às regras, rotinas e dinâmicas de funcionamento da escola. Outros se referiram a saudades da família:

Os primeiros dias não foram muito difíceis não. Algumas brincadeiras, que eu mesmo fui o primeiro assim, aí eu não sabia antes do regulamento. Tive que mudar porque a primeira semana foi bem emocionante, de ter na horta, fui trabalhar assim, adaptar ali, tinha (que) endireitar bem o jeito da escola, acabei gostando, foi ótimo. [...] Dificuldade foi assim, o sinal e os horários, tudo, aluno novo, perdia tudo, assim, fica meio perdido. Foi um contato bom. (Oto, 19 anos, 1º ano).

A primeira semana de adaptação minha assim, pelo fato de eu quase não ficar longe de casa assim, eu achei que não ia suportar, ficar quinze dias fora de casa, mais foi tranquilo. A minha convivência aqui com os alunos, monitores, super legal. Para mim mudou, por exemplo, assim, na hora de levantar que eu não tinha hora pra levantar lá em casa, seis horas e seis e meia, aqui tem hora de dormir tipo assim, a hora toda minha mudou aqui, porque aqui tem hora de tudo, e lá eu fazia a hora que eu bem pretendia, comer a hora que eu bem pretendia, jantar a hora que eu bem pretendia. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Nota-se, na experiência vivida pela jovem, que o acolhimento na escola favoreceu a sua convivência a ponto de amenizar a saudade de casa. A mudança de hábitos, principalmente no que diz respeito a horários, também foi uma questão sentida pela mesma. Nesse sentido, outra jovem reforça o sentimento de importância dos laços construídos nas relações cotidianas na escola, apesar do estranhamento inicial e das dificuldades impostas pelo afastamento familiar.

Aqui, a escola, eu achava diferente. Que quando eu vim aqui, eu vim, eu quase não conhecia como era a Pedagogia de Alternância e tal. Aí depois que eu cheguei, eu vim conviver, conviver com as pessoas, fiquei sabendo da alternância, ficar 15 dias aqui e 15 dias em casa com a família. Eu gostei assim, porque foi uma coisa diferente, eu acho que assim leva a gente a querer a se interessar mais pelas coisas, pela agricultura, pela fazenda assim. É igual, eu, antes, quando eu trabalhava na roça também, mas não era assim sabe, num gostava muito. Aí depois que eu vim pra cá, acostumei assim mais gostar de roça, ajudar meu pai, minha mãe. Assim, todo mundo me tratava bem, conheci várias pessoas, e também eu vi assim que na escola não é igual àquela escola da cidade que só ensina, só ensina e não dá conselho. Aqui não, é uma família, escola família dá conselho, ajuda bastante, ajuda em qualquer dificuldade que tiver, e é diferente também os monitores conversam com a gente, é igual um irmãos mesmo assim, é diferente das outras escolas. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Apesar de desconhecer inicialmente a Pedagogia da Alternância, a experiência da jovem foi sentida de forma positiva pelo ensino diferenciado e acolhedor que a escola oferecia. A fala da jovem acena também para a importância das relações, do diálogo e dos afetos como fatores que facilitaram a sua adaptação na escola. Revela também que o fato de se orientar por uma formação que valorizava as experiências.

Percebe-se que a interação por meio da convivência facilitou a adaptação e o gosto do jovem pelo ambiente escolar.

A primeira semana que eu vim, quando eu vi aquele monte de gente ali me deu uma vontade de ir embora, não sei por que, que sem conhecer ninguém, ocê pensa o que que ocê vai fazer, ocê vai fazer bem, ocê vai fazer o certo. Aí, com isso, eu fui me interagindo com os rapazes, a maioria das vezes, porque é que eles falaram que não podia namorar, aí fiquei meio distante das meninas. [...]. Voltei pra casa, aí, depois de uma semana, fui no sindicato pra saber a resposta, se eu fui selecionado, aí tornei voltar pra cá, aí fiquei fazendo duas semanas aqui, aí na primeira semana já tava sem gostar, mas depois na segunda, já fui me interagindo com o pessoal. Já fui fazendo amizade, já fui já gostando, aí já com isso eu voltava pra casa, mas sempre com vontade de voltar pra cá, aí eu já criei amor pela escola, pelos colegas, pelos estudos. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

Registra-se a insegurança vivida pelo aluno nos períodos iniciais, que foi superada pela interação com os colegas, a ponto de sentir saudades do ambiente escolar no período em que estava em casa. Mais uma vez, a convivência se coloca como fator de adaptação do jovem à escola, bem como de motivação do mesmo pelos estudos.

O fato de vir de outra EFA, para alguns, favoreceu a sua adaptação à experiência:

Olha, por já ter estudado numa questão da escola de Virgem da Lapa (EFA), então eu não tive muita dificuldade, e, apesar do segundo ano que é última turma do segundo ano, eu já conhecia porque eu já tinha feito adaptação o ano anterior, já foi mais fácil porque o convívio com os outros alunos com minha turma é tranquilo. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Outro relata a facilidade em fazer amigos já nos momentos iniciais e os laços que se constroem na escola:

Agora, colega foi rápido, rápido mesmo, ficaram assim, na hora que eu cheguei, já começamos a entrosar um como o outro, conversando, aí foi rapidinho mesmo. Foi tanto que eu, até no final de semana de adaptação, na hora que eles falaram que não ia ter todo mundo e na outra semana todo mundo ficou triste e tal. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Reforça-se assim a importância da convivência e do estabelecimento de laços de amizade como marcantes na construção dos sentimentos e sentidos iniciais da experiência de escolarização na EFA Bontempo. No geral, percebem-se, nas suas primeiras experiências, algumas dificuldades relativas à saudade da família e ao estranhamento em relação à rotina e à mudança de hábitos. Essas dificuldades foram superadas pelo tempo com a convivência e o acolhimento proporcionados pela escola.

5.2 O Ingresso na EFA Bontempo

Em geral, os jovens tomaram conhecimento da escola através de ex-alunos, vizinhos, parentes e também através dos pais. Dos nove alunos entrevistados, para quatro, a escolha

pela EFA Bontempo foi uma questão partilhada com a família, como relatam os jovens em seus depoimentos:

Aí, já entrou acho que os dois lados. Eu já queria minha mãe também já queria, aí então foi no diálogo, na conversa. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Assim, primeiro foi mãe que soube. Eu também vi falar do boato, aí tinha essa escola, tava ajudando mais alunos da zona rural e era bom, de interesse assim e bom pra quem quisesse estudar, assim, era ótima essa escola. [...] Eu voltei a estudar. E mãe, foi eu e mãe, só nós dois que correu atrás. (Oto, 19 anos, 1º ano).

O ingresso na escola se dava por meio de um processo seletivo. Na observação em campo, foi presenciada a divulgação desse processo, quando a escola encaminhava cartazes para alguns municípios. A coordenadora pedagógica relatou sobre o processo seletivo, dizendo que, em algumas cidades, os sindicatos que são os parceiros da escola realizam algumas reuniões com jovens, discorrendo sobre a escola e sua proposta. Havendo interesse, o aluno passa uma semana na escola para fins de adaptação. Não há provas. É feito um registro para fins de diagnóstico. Há também outros tipos de divulgação, em rádios e pelos próprios alunos da escola que divulgam nas suas comunidades. Em alguns casos, a inscrição era feita no sindicato por meio de preenchimento de uma ficha. Uma jovem já havia participado de um processo seletivo anteriormente, sendo reprovada.

O sindicato foi uma instituição que serviu de ponte e favoreceu o ingresso de alguns jovens na EFA Bontempo, conforme ilustra o depoimento:

É uma ficha que a gente procura nos sindicatos dos trabalhadores rurais do município. Por exemplo: quem participa no sindicato, paga a taxa lá e trabalha na agricultura [...]. Que pra entrar aqui tem que ser mais do campo, por causa que é voltado para o campo, à agricultura. Aí, porém, nós fizemos uma ficha no sindicato, era, acho que era oito pessoas. Aí as vagas já são limitadas para cada cidade tem de ter trinta alunos. Aí nós pegamos a ficha e preenchemos a ficha, porque nós queríamos vir pra EFA. (Tarcísio, 18 anos, 3º anos).

A fala do jovem reforça a importância do sindicato como uma entidade de classe, que também representa o agricultor em questões relacionadas à educação, servindo como instrumento de mediação entre as famílias e a escola e de apoio e promoção da educação no campo. Na observação, foi possível perceber a divulgação do processo de seleção de alunos para o próximo ano, por meio de avisos enviados para os sindicatos.

TABELA 23
Como tomou conhecimento da escola?

Como tomou conhecimento da escola?	Frequência	%
Por meio de alunos e ex-alunos da EFA Bontempo (parentes e amigos)	60	35,29
Pelo sindicato/movimentos sociais (comissão de jovens trabalhadores rurais)	57	33,53
Por meio de parentes, amigos, colegas, vizinhos	31	18,24
Por meio de uma visita EFA/seminários EFA/reuniões	9	5,29
Por outra EFA em que estudava	8	4,71
Pela escola onde estudou (pública estadual/pública municipal)	5	2,94
Total de citações	170	100

A Influência de alunos e ex-alunos da EFA Bontempo (parentes e amigos) se coloca como um dos principais meios de divulgação da escola e representa 35,29% do total de respostas. Em seguida, está o sindicato com 33, 53%. A presença do sindicato pode ser explicada talvez em função da relação da escola com as famílias por meio da ligação com os movimentos sociais. A Influência de parentes, amigos, colegas e vizinhos também se destaca, representando 18,24% do total de respostas. Muitos jovens têm contato por meio de outros alunos que divulgam a escola na sua comunidade ou grupo em que participam.

5.3 A EFA como uma escolha Pessoal

Nas entrevistas individuais, para cinco jovens, estudar na EFA foi uma decisão própria, ou seja, uma escolha individual. Quanto aos motivos pelos quais os jovens escolheram a EFA Bontempo, para quase todos os entrevistados, o tipo de ensino “diferenciado”, voltado para o campo por meio da alternância, constituiu-se na principal motivação, como ilustram os depoimentos a seguir:

Porque aqui tem a realidade do que a gente faz na comunidade onde que eu moro. Aí eu achei mais fácil vim pra uma escola que tem ensino de onde que eu vivo mesmo do que ficar aqui na cidade aprendendo coisa que eu não posso pôr em prática na minha casa e na comunidade. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

O estudo na agricultura, na roça mesmo, pro jovem rural mesmo. Aí eu tava assim, da gente estudar aqui, a gente vê que é um meio da gente ter um conhecimento da onde que a gente veio, da onde que a gente mora. Então era esse interesse assim de eu tá, de eu saber algumas técnicas. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Nesse sentido, o tipo de ensino voltado para o campo por meio da aprendizagem de técnicas relacionadas à agricultura reforçou os motivos de escolha. A entrevistada ressalta, ainda, os sentidos atribuídos à EFA como uma escola direcionada para o jovem rural. O ensino diferenciado da escola urbana é destacado na fala da jovem:

Eu escolhi, tanto porque eu achei ser uma escola diferente, melhor assim, eu acho melhor do que a da cidade. Porque aqui eles são mais preocupados com a gente, com a formação da gente, aí eu achei diferente, por isso vim pra cá. Porque, aqui na escola, a gente ao estudar tem mais oportunidade de arrumar, de tá entrando num mercado, assim de trabalho, de arrumar um serviço assim melhor do que lá na cidade [...]. Eu gostei do projeto antes, aí então eu gostei daqui e vim [...]. Me chamou bastante a atenção essa escola porque são de duas matérias que eu quero dizer que é da geral, português, matemática e também tem a profissional, porque aí, eu vou ter uma oportunidade tá fazendo tipo assim um pré-vestibular. [...] também que dá bastante oportunidade pra gente, pra quando a gente sair daqui, a gente vai ter um futuro bom, vai ajudar outras pessoas a terem futuro bom também. (Beatriz, 17 anos, 1º ano)

Reforça-se mais uma vez o interesse pelo fato de ser uma proposta voltada para o campo. A possibilidade de fazer o vestibular dando continuidade aos estudos também é destacado. A escolha pela EFA também diz respeito à possibilidade maior de conseguir se

colocar no mercado de trabalho e a sua aplicação futura na comunidade, aspectos percebidos de uma forma geral em suas falas.

Para outros jovens, o interesse pela EFA Bontempo se deu pelo desejo de continuar no mesmo tipo de formação, que já vinham tendo de outra EFA, como ilustra um depoimento:

Eu já acostumei com o ensino, é o que é que eu quero, então voltado para o campo quero continuar. Eu já comecei com o ensino de alternância no fundamental, eu queria terminar na pedagogia da alternância no médio, então, na região que tem o ensino médio mesmo é a EFA Bontempo. [...] porque a gente é filho de agricultor, a gente quer estudar um ensino voltado para agricultor. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Além dos aspectos ligados à formação profissional e atuação comunitária, outros aspectos se destacam. Para alguns jovens, a experiência na EFA Bontempo parece ter representado a possibilidade de reconstruir vínculos com a escola, como no depoimento a seguir:

Está incentivando o jovem, ensinando técnicas, técnicas de como trabalhar, de tá melhorando na comunidade da gente. Achei muito interessante, foi bom assim, que todo aluno que tivesse oportunidade de tá estudando nessa escola, eu dava conselho pra ele estudar. Eu falava assim que além do aluno tá numa escola de tá ajudando o aluno, o aluno é que acaba aprendendo melhor. Aprende assim a conviver melhor. É que antes eu não tinha uma boa convivência lá onde eu estudava assim, agora que eu tou aqui na escola, mãe mesmo achou que eu mudei bastante. Antes era briga. [...] agora eu tô paciência pra tá ajudando eles (família). Melhorei bastante, agora eu tô mais compreensivo. E aprendo mais também, motivo de tá estudando, e aqui tem regras, cada um tem que seguir. Nas outras escolas não liga, tá brincando ali, tá achando que tá fazendo bom pra ele, e aqui não, se brincar aqui leva nota ruim, faltar a mesma coisa. (Oto, 19 anos, 1º ano).

A fala do jovem denota a preocupação com a formação profissional como oportunidade de trabalho e emprego, dimensão valorizada por ele. No entanto, para além dessa primeira motivação, parece ter sido a experiência em si que favoreceu a permanência dele na escola. A fala faz referência ao seu comportamento antes de ingressar na EFA. Segundo relata, ele não tinha uma boa relação com a escola anterior, o que significa dizer que se envolvia em brigas e sentia-se desmotivado diante dos estudos. O mesmo atribui à EFA a mudança de sua postura e o valor que passou a dar aos estudos, bem como a melhora na convivência com os colegas.

A tabela abaixo descreve os motivos indicados pelos jovens como justificativa para ingressar na EFA Bontempo.

TABELA 24
Motivos da escolha da EFA*

Motivos	Frequência	%
Aspectos de caráter pedagógico (proposta/projeto; ensino; pedagogia da alternância, pedagogia de acordo com o meio rural; ensino diferenciado)	65	38,92
Formação profissional oferecida – Curso Técnico em Agropecuária (Possibilidade emprego/futuro e vida melhor pela formação)	37	22,15
Dificuldade de acesso às escolas urbanas (problemas transporte principalmente no período chuva)	12	7,18
Influência de alunos, ex-alunos, amigos, parentes	11	6,59
Experiência anterior em outras EFAs	11	6,59
Aspectos que dizem respeito às relações humanas na escola (respeito ao aluno, convivência, amizade)	9	5,39
Possibilidade de ajudar os pais na agricultura/comunidade; contribuir com a renda da família	8	4,79
Dificuldades em relação ao clima escolar e à falta de identidade com as escolas públicas (desistência, desmotivação, falta de interesse, dificuldade de aprendizagem, discriminação)	8	4,79
Não respondeu	2	1,20
Escola organizada	1	0,60
Possibilidade de conciliar trabalho e escola	1	0,60
Aumento autoestima	1	0,60
Possibilidade de continuar os estudos em educação superior	1	0,60
Total	167	100

* Nota: respostas múltiplas

Quanto ao motivo da escolha da EFA Bontempo, as respostas se mostram diversificadas. Assim, podem-se relacionar os aspectos de caráter pedagógico e o tipo de formação técnica oferecida como sendo as respostas mais comuns entre os jovens pesquisados, representando juntas 61,07%. Outra questão que merece ser destacada são as

dificuldades que os jovens apresentaram com relação às escolas urbanas, seja por problemas de transporte e/ou pelo clima escolar, significando 11,97%. A influência de terceiros e a experiência de estudos anteriores em outra EFA representaram 13,18% das respostas. Aspectos relacionados à convivência/respeito surgiram em 5,39% das respostas. Esses aspectos evidenciam o valor atribuído à EFA, motivo de sua escolha de escolarização.

5.4 Expectativas com relação à EFA

Em se tratando do que o jovem esperava ao entrar na EFA Bontempo, os entrevistados destacaram aspectos relacionados à melhoria da convivência, crescimento pessoal, à melhoria de vida do aluno, da família e da comunidade pela profissionalização e aplicação dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização. Segundo uma jovem:

A gente, claro que, qualquer lugar que a gente entra, a gente sempre espera uma melhoria da gente, da família, da comunidade, e um convívio melhor. Porque eu já sabia que a questão de família dentro da escola, ficar junto com os alunos duas semanas e tal, então é isso que eu esperava, um convívio melhor e um ensino, um aprendizado pra poder tá melhorando o nosso pensamento mesmo, o meu pensamento. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Também, foram ressaltadas questões relacionadas à possibilidade de ter acesso ao mercado de trabalho e ajudar a comunidade, podendo ainda permanecer com a família:

O que mais me motivou, assim, foi em questão de eu tá podendo ingressar em alguma coisa lá na minha comunidade, não precisar sair de lá, ficar perto da minha família, ajudar o pessoal da comunidade. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

A fala do jovem ressalta a sua expectativa de pela formação ter a possibilidade de continuar próxima à sua família no meio rural.

Outros indicaram como central a demanda por formação profissional.

Assim, quando eu tava parado é que eu pensei, refleti bastante que essa escola forma no ensino médio, técnico agropecuária. Falei, ah, essa escola deve ser boa, tem muita pessoa, falava, lá já tem quem ensina, tem até um curso já que a pessoa faz lá, computação. Eu falei esse curso de computação que tem já vai me ajudar bastante. Vou voltar a estudar que eu sei que essa escola tem uma tática assim nela, que vai me ajudar retornar à escola. Assim, vai ser bom mais na frente pra eu arrumar um serviço, vai ser mais fácil. Aí eu falei, ah! Influenciei mesmo. Tou com influência, quero estudar, porque mais na frente eu quero arrumar meu trabalho de escola. (Oto, 19 anos, 1º ano).

A possibilidade de ter acesso à profissionalização por meio do ensino técnico voltado para o campo, aliada à expectativa de ampliação das oportunidades de trabalho, além de poder desfrutar da convivência possibilitada pela escola representam as principais expectativas dos jovens ao entrar na EFA Bontempo.

5.5 Percepções dos alunos: a experiência na EFA Bontempo

De uma maneira geral, os entrevistados tendem a perceber a experiência como sendo positiva:

Tá sendo uma experiência muito boa, porque é diferente das escolas que eu já estudei, aí eu posso passar o que eu aprendo pra comunidade e pra minha família. [...] através de uma atividade que eu faço, atividade de retorno. Você pode tá explicando pra comunidade o que você aprende aqui, sabe? Também posso tá melhorando lá o serviço lá em casa, igual à horta, tá melhorando lá a parte da agricultura. [...] Bom, aqui, pra mim, foi uma experiência muito boa, porque a gente aprende coisas diferente, igual de outras matérias assim no curso, também a gente tem muitas oportunidades. É muito fácil de fazer amigos também. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

A experiência para mim tá sendo ótima, porque eu mudei. Minha amizade com o pessoal aumentou mais, que eu tinha vergonha de falar quando eu chegava no primeiro ano, hoje eu não tenho, se eu não sei uma coisa, eu gosto de tá perguntando, ou gosto de tá sempre buscando mais conhecimento para mim aqui dentro. O convívio com outras pessoas, chegar, dividir um quarto com mais de, porque eu sou filha única de mulher, então eu não tinha esse contato assim de tá dormindo no mesmo quarto de mulher, esses contatos assim de diariamente. [...] Pra mim tá sendo muito produtivo. Muito, muito, muito. Porque as oportunidades que às vezes não surgiam, agora surgem mais oportunidade, mais interesse, acho que foi uma experiência. (Ada, 17 anos, 2º ano).

A possibilidade de passar à comunidade e à família os conhecimentos adquiridos na escola, por meio da melhoria de técnicas que aprendem, foi citada por muitos jovens. Eles também percebem a experiência como uma possibilidade de crescimento pessoal, que resulta em uma mudança de postura na escola e na melhoria na convivência com os colegas.

Tô achando muito interessante. Antes de eu vir pra cá, eu era um aluno bastante diferente, [...]. Tô achando ótimo minha vida nessa escola. [...] Antes eu gostava de sair mais assim sabe, não dava ligança, pra nada. Tudo que eu fazia para mim era na base da brincadeira. Num pensava que eu ia arrepender mais tarde. Aí brincava, malinava muito, era assim um verdadeiro peste no modo de falar sabe. Brincava, caçoava dos outros e achava isso bonito. [...] A convivência, eu respeito mais os outros. Tenho mais educação até o modo de falar. Certas brincadeiras que eu fazia, eu parei tudo. Eu achava assim, se eu puder tá estudando assim até numa fase boa da minha vida, vou estudar pra mim tá mudando mais o meu comportamento. A gente amadurece mais, a escola assim tem a capacidade de tá ajudando o jovem. Principalmente essa, a EFA, assim com esses regulamentos, ajuda o dia a dia do jovem, o jovem tá de mudado pensar mais na vida. [...] Tem estágio, tem as horas de estudar, tem os descansos, tem as horas de estudar, os intervalos assim, tem o serão de estudar, tem tudo assim, sabe, esses serões, tem uma animação de vez em quando, eu acho isso super legal, porque favorece assim o jovem, porque o jovem pra estudar e ficar mais tem que ter num divertimento. E tudo essa escola oferece. Assim, tem um local, a gente trabalha mais um pouco pra tá fazendo, exercitando mais, exerce a mente dos dois jeitos. No trabalho e no estudos. E tô achando super legal assim, sabe, no período que eu tô aqui na escola. Tem dia que a gente sente falta quando tá em casa. [...] A gente vive assim, os amigos como se fosse uma família. Aluno monitor, como se estivesse na própria casa da gente. Eu gosto muito sabe de tá estudando aqui. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Fiquei oito meses, um ano na verdade, porque eu formei na escola de Virgem da Lapa e o ano seguinte, meio do ano, fui pegar vaga na escola em Itaobim, só que não deu certo não. [...] Se fosse pra mim estudar, não conseguisse na escola de Itaobim ou em outra Escola Agrícola, se fosse pra mim voltar pra particular, não, pra pública eu não voltaria. Eu preferia ficar sem estudar, eu não consigo mais, eu não consigo estudar na pública mais não, não por ser pública, mas pelo ensino mesmo, é diferente. [...] Mas por ser somente aquele, só aqueles conteúdos gerais, talvez o ensino ficaria meio chato, que a gente já começou com um ensino diferente com outras formas, outras matérias como legislação, zootecnia e agricultura, agora a gente chega lá e tá voltando a estudar todas aquelas matérias gerais, não que seja difícil, porque num é, mas é fica só naquela coisa e a gente quer, eu quero algo mais, um ensino diferente. (Berenice, 19 anos 2º ano)

Principalmente os jovens com alguma defasagem idade/série tendem a contrapor a experiência na EFA àquela vivida anteriormente em algumas escolas públicas. Nesse caso, ressaltam, como principal aspecto, o fato de vivenciarem uma nova relação com a escola e

com os estudos. Outra questão colocada por eles refere-se a aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e à autoafirmação:

A oportunidade de eu chegar na frente, explicar um trabalho de escola, a oportunidade de ter um diálogo maior com as pessoas. Porque eu falo que foi aqui que eu me abri, igual, deixa eu te falando, a gente chegava na sala para falar, às vezes a gente falava errado, ou às vezes as pessoas sempre discriminavam porque a gente era da comunidade tal, porque a gente era mais pobre, mas quando a gente chega aqui, a gente vê que não é a gente, é todos, monitor tudo igual, então foi esse convívio assim. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Destaca-se, pela experiência escolar da jovem, o desenvolvimento da autoestima e a mudança de comportamento, facilitados pela acolhida, interação e diálogo com outras pessoas, aspectos considerados positivos pela jovem no momento atual, em contraposição ao período em que esteve na condição de aluna em escolas públicas, sentida sob a forma de “preconceito linguístico” e social.

No geral, a escola, para os entrevistados, parece ser um ambiente significativo a ponto de afirmarem que não se imaginam estudando em outra instituição. Percebe-se, nos depoimentos, que as avaliações foram positivas. Por outro lado, um depoimento apresenta uma visão crítica da experiência:

Pra mim, tem parte boa e a parte ruim. A boa é que eu aprendo, aprendo assim as coisas do curso e tal. Eu sempre procuro ter mais assim interesse nessa parte do curso técnico. Como no primeiro ano de agricultura era mais fácil pra mim, porque como a gente lá, a gente mexe com a terra, animal, lá era mais fácil, a maioria dos pessoal mexia e as técnicas pra ter um bom melhoramento da planta tal, eles não tinha. Aí, então, era um assim várias vezes ajudei lá, dando palestras pra eles tentar melhorar sua produção. [...] Agora, na parte de zootecnia, era meio complicado pra mim de fazer uma intervenção. [...] Os próprios proprietários e tal eles produzindo muitos anos, mexendo com a criação de alguma coisa e tal, eles acabam aprendendo a lidar com aquilo já, então, assim, muitas coisas, como assim castrava um animal e tal, tem de ter prática mesmo pra fazer isso e eu num, só na teoria mesmo, seria só na teoria. Como eles já, eles fazem isso na prática, então seria assim, não seria viável eu tá assim puxando eles pra fazer uma palestra e tal que eu levaria no ato de teoria, nome científico, doença, eles não iam entender nada. [...]. Então, nessa questão de higiene e agricultura, para mim isso foi muito rico. Eu consegui pegar conhecimento que eu não vou esquecer disso. (Lauro, 18 anos, 2º ano)

O depoimento embora apresente uma visão positiva da experiência do aluno na escola, destaca a dificuldade de aplicação de alguns conhecimentos na comunidade, voltados à área de zootecnia, questão que reflete na formação e impacta a sua experiência. A fala do professor ilustra o depoimento do jovem e explicita os limites da escola diante do processo de formação dos alunos.

Nós consideramos que o ensino, na escola Família agrícola Bontempo, ainda tem muito a avançar. Nós ainda poderíamos avançar muito mais para oferecermos um ensino de melhor qualidade aos estudantes, tendo mais áreas demonstrativas, tendo mais oportunidades de fazermos práticas pedagógicas com animais e com plantas na escola. Esbarramos numa dificuldade de financiamento a princípio, mas também nós temos como proposta um trabalho mais ligado ao jovem fazer as experiências profissionais lá no espaço onde eles vivem. Em vez da gente ficar, ter muitos animais, ter muitas plantações, a fim dos alunos praticarem aqui, que o laboratório é o espaço de troca de experiência de aprendizagem seja durante os estágios que eles fazem então, por isso, a gente não tem tanta preocupação, mas poderíamos melhorar um pouco, mas consideramos que o ensino na escola tá bom, haja vista alguns exames que os alunos fizeram do ENEM ano passado, alguns anos anteriores, sempre que a gente avalia a classificação dos estudantes da escola, ela fica acima da média, do Estado de Minas Gerais principalmente, isso dá uma segurança pra gente no sentido que a gente num tá negando esses alunos, num tá prejudicando eles de forma alguma, como algumas pessoas, às vezes, podem erroneamente, de forma preconceituosa, imaginar uma escola que os alunos só estudam um período, algumas pessoas têm um pouco essa (visão) por não conhecerem a pedagogia, tem um pouco esse preconceito, mas os resultados dizem pra gente e então, dá à gente muita esperança e muita alegria também de ver que os alunos tão conseguindo resolver problemas, tão conseguindo estudar bem nas avaliações feitas. (Daniel, professor).

Destaca-se esse depoimento por reconhecer as dificuldades e os pontos positivos vividos pela escola, não havendo, portanto, uma idealização do modelo. Reconhece-se, em sua fala, a aplicação de algumas práticas na comunidade, embora a fala do jovem revele alguns limites. O depoimento do professor evidencia a necessidade de avanço para um ensino de melhor qualidade do ponto de vista da estrutura física e das condições de trabalho na escola. Mais uma vez, destaca-se a dificuldade em desenvolver alguns aspectos da proposta em virtude da falta de condições adequadas para o funcionamento da escola.

Perguntados sobre se gostavam de estudar na EFA Bontempo, todos revelaram gostar de estudar na escola. A impressão, nos momentos da observação de campo, é que a escola para eles parecia ser uma extensão de casa, pelo clima afetivo que desenvolviam na convivência. Embora houvesse um bom relacionamento, ouviam-se de alguns deles relatos sobre saudade de seus familiares.

Os principais comentários quanto aos sentimentos tecidos pelos alunos em relação à escola referiam-se a aspectos de caráter pedagógico (aprende mais; ensino bom; conhecimento voltado para o campo; Pedagogia da Alternância; ensino muito proveitoso; formação; novos conhecimentos; formação técnico em agropecuária; projeto; aprendizagem; aulas dinâmicas; escola integrada no campo); e a aspectos que diziam respeito às relações humanas na escola. (relacionamento/convivência/respeito, conhece pessoas diferentes, EFA é a segunda casa/como uma família; amizades; ambiente familiar).

Outro bloco, com menor número de respostas, destacava as mudanças de comportamentos/hábitos mencionados por eles: (mais responsável; mais coragem; antes de vir conhecer eu estava sem destino, a partir de então vi que esse era o meu ramo; superação da timidez; mudei totalmente minha mentalidade; superar os desafios; ter opinião própria; capacidade de liderança; valorizou a família por ficar distante, amadurecimento, autoconhecimento, experiência, compromisso) e as oportunidades que se abriam com a EFA (a oportunidade de futuro/incentivo profissional/ preparada tanto na vida pessoal como profissional/ possibilidade ingresso em universidade).

Em termos da valorização da identidade e das experiências dos alunos, é comum, em suas falas, o respeito da escola pelo jovem rural e o incentivo ao mesmo a valorizar a vida no campo. O clima da escola também se destaca pela convivência e enquanto um fator de motivação e de aprendizagem. Também a possibilidade de aplicação dos conhecimentos na família e na comunidade.

No tocante ao que o aluno menos gosta na escola, as respostas mais destacadas foram àquelas relacionadas a conflitos ligados às cobranças quanto ao cumprimento das regras (cobrança excessiva/injustas de alguns monitores/falta de paciência /falta de atenção e apoio / não ouve as explicações dos alunos). Os entrevistados mencionaram também os aspectos relacionados à programação (atividades) da escola como (danças de forró aos sábados/ serão noturno, exceto animação e teatro/ pouco tempo para desenvolver as atividades/ às vezes fica cansada por causa das aulas que são em dias e períodos por dias e práticas no fim da tarde e serões à noite/carga horária/pouco tempo de horário livre/ Pouca diversão nos finais de semana e trabalho no final da tarde/ Pouca atividade de lazer). A saudade de familiares também foi citada como aspecto negativo (ficar longe da família/ficar longe da família nos finais de semana/ficar fora de casa/aprender a conviver longe da família). Outros aspectos

também foram citados por eles em menor proporção: ver colegas desinteressados da aula, atrapalhando quem quer aprender/conversas paralelas/brincadeiras fora de hora/ brincadeiras de mau gosto/colegas pegam coisas sem avisar).

Conclui-se, com base nas respostas, que os aspectos relacionados aos conflitos com alguns monitores em relação às cobranças e ao cumprimento de regras, bem como a questões relacionadas a programações de atividades da escola e a saudade dos familiares constituem-se em fatores de menor atração do jovem na escola.

Na observação de campo, foi possível perceber que as regras cumpriam uma função organizadora e disciplinadora do ambiente escolar, sendo uma questão valorizada por muitos deles. Porém, notaram-se pequenos conflitos que geravam situações de desconforto entre aluno e monitor, sendo resolvido quase sempre por meio do diálogo.

5.6 Percepções sobre as atividades oferecidas pela escola

Das atividades que os entrevistados revelaram mais gostar de fazer na EFA Bontempo, as aulas práticas são as preferidas, seguidas de visitas de estudos⁴⁴.

Acho que é visita de estudos mesmo. [...] Você pode num ficar assim só aquela coisa de ficar só na sala, você pode tá saindo pra outros lugares também aprendendo coisas novas. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Outra fala reforça e complementa o depoimento:

Eu gosto de visitas de estudos quando tem associação do PE⁴⁵ também. Na segunda-feira, quando a gente vem pra cá, a gente faz uma síntese coletiva, o que a gente fez através da pesquisa, a gente tá colocando para as outras pessoas. Assim, a pesquisa, a gente já faz aqui, aí leva pra lá. Quer dizer, um planejamento da pesquisa. Aí, a gente vai pra comunidade, chegando lá, a gente faz a pesquisa com o morador que é mais

⁴⁴ Segundo a AMEFA – Cadernos Instrumentos Pedagógicos da Alternância, 2ª Sessão, 2002, p.5, visita de estudo “tem por finalidade levar os alunos a observarem a prática em ambientes diferentes daquele em que vivem; experiências existentes, seja no campo profissional, ou social. Visam conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, o confronto com realidades diferentes da sua e realizar intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social”.

⁴⁵ Plano de Estudos

experiente, aí vai arriscando as perguntas pra passar pra escola, aí a gente faz a síntese e, assim, a dificuldade que a gente teve ou que a gente não soube assim, eles tá passando pra gente, pra gente entender melhor. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Para a maior parte dos jovens, as práticas e as visitas de estudo servem de possibilidade de ligação entre a teoria e a prática. Outras atividades ligadas ao lazer e às atividades domésticas também foram citadas por eles, porém em menor proporção. Na visão de outro:

Eu gosto sabe, das atividades de tá fazendo as práticas, lava sala, refeitório, fazer a limpeza geral, trabalhar na horta, sempre tá ajudando, tá fazendo assim, tá ajudando para o bem da escola, porque essa escola precisa de cuidados, a gente não pode deixar a escola acabar, eu acho assim legal. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Percebe-se, na fala do jovem, a preocupação com a manutenção da escola, considerada como uma questão positiva para ele.

Silva L. (2005, p.9), ao tratar sobre as atividades e tarefas realizadas pelos jovens nas EFAs, percebe essas atividades como um espaço de interação entre os grupos, que possibilita o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e de solidariedade. Segundo a autora:

A aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valoração das experiências de formação em alternância pelos monitores, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem. Além disto, como são atividades e tarefas realizadas em equipes, elas favorecem também o estabelecimento de um clima de trabalho e de solidariedade entre os participantes da dinâmica escolar. Neste sentido, essas tarefas executadas, assim como as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são considerados situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores.

Na pesquisa de campo, foi possível observar que a maior parte dos jovens valorizava a organização do espaço, havendo poucas situações em que os jovens estavam escalados para determinada tarefa e lugar e não se faziam presentes. Essa ausência, ao ser percebida pelo monitor, era objeto de conversa entre eles.

A participação dos jovens se estendia também para as atividades de ensino nas quais eles mantinham uma postura ativa em geral:

Eu tento assim me interagir, assim pra ver se eu tiro minhas dúvidas, aprendendo sabe, aí eu começo a me envolver fazendo, igual mesmo esse ano tem agroindústria, teve, já teve muitas coisas: doces, licores, rapadura, açúcar mascavo, nós foi ensinando a gente a fazer, acaba assim empolgando pra ver gente faz assim tudo certinho, tirando dúvidas da gente e os professor ensinando a gente. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

A fala do aluno ressalta a sua participação que se dá por meio do interesse na busca de soluções para suas dúvidas e questionamentos, recorrendo à interação, sobretudo com o professor.

Os estudantes se organizaram em grupos. Uma das jovens falou do desenvolvimento de um projeto de arrecadação de mudas para a escola, no qual o seu grupo estava envolvido:

Eu sou do grupo de administração, então eu organizo. Eu e os meninos que fazem parte, a gente organiza. A gente chega lá e forma, reúne os alunos e informam o que a gente tá planejando tal, que vai acontecer a gincana, já aconteceu, vai acontecer em tal dia, repartimos esses grupos por meio de sorteio e depois damos o roteiro pra cada grupo e eles vão organizando, eles que se viram agora, depois quando eles trazem as mudas, nós pegamos a muda, anotamos qual grupo é, a quantidade tal, depois nós entregamos para o monitor. [...] porque a gente é separado em grupo, o grupo de esporte organizou e a animação foi o outro grupo. A gente mexeu nesta questão, etapa administrativa. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

A fala revela o engajamento dos alunos por meio da mobilização e organização da atividade. Dessa forma, a ação para resolver pequenas questões pontuais da escola possibilitava que os alunos desenvolvessem experiências de auto-organização que indicavam aprendizados em outras esferas que apenas o conteúdo escolar.

5.7 As regras na escola

As regras faziam parte do cotidiano escolar e quase sempre eram fontes geradoras de alguns conflitos, sobretudo no que dizia respeito à sua aplicação. Havia controvérsias sobre o emprego de algumas delas. Alguns profissionais as percebiam como sendo muito rígidas, outros reforçavam a sua aplicação na íntegra, tendo inclusive o apoio da família. Embora existissem alguns embates no tocante a essa questão, o diálogo era utilizado quase sempre como uma solução. Sobre o funcionamento das regras, a coordenadora relatou:

Então, as regras da escola era: não podia namorar, se você viesse depois do início da sessão você teria que trazer uma justificativa, dentre outras regras, que é como eu falei, causava um pouquinho de embate ali, uma coisinha, um conflitozinho dentro da equipe mesmo, porque algumas regras eu achava assim todas as regras da escola são válidas, mas tem coisas que você pode levar na conversa, e, às vezes, tem aquela turma que tá lá desde o início, que quer ser mais rígido, outros querem no diálogo, então as regras são basicamente essas, dormir fora do horário não pode, tem que acordar no horário certo, não pode namorar é o mais polêmico lá. Não pode namorar, então tem outras, várias regrinhas que ajudam na vivência, porque eles tão vivendo ali, nós somos, que estávamos lá, nós somos responsáveis por eles, as famílias não abrem mão dessas regras, eles querem que tem, então nós já tentamos conversar com os pais pra liberar um pouquinho mais, mas eles não aceitavam e no mais é um joguinho de cintura mesmo, pra ver de que forma que você ia contornar toda aquela situação que acontecia ali. (Luisa, coordenadora).

Assim, certas regras eram geradoras de conflitos na escola. Pode-se dizer que havia um zelo pelas regras tendo em vista tratar-se de um internato. Manter certas regras era considerado importante para a convivência e o funcionamento adequado da escola. Por outro lado, isso entrava em conflito com demandas que diziam respeito à esfera da sociabilidade juvenil (namorar, estender a conversa durante a noite, etc.). Havia uma postura de busca pelo entendimento por meio da conversa como solução. Destaca-se que as famílias eram favoráveis à existência delas, não abrindo mão da sua supressão, talvez pelo sistema de internato onde os alunos convivem em tempo integral, o que reforça a necessidade e a existência delas no ambiente escolar. Na visão da coordenadora, sobre como os jovens viam as regras, havia também um impasse entre eles, uns as percebiam como sendo muito rígidas, outros como sendo necessárias para a disciplina. Ainda segundo a coordenadora, na sua visão sobre como a escola se posicionava diante dessa questão:

Então, o que nós fizemos no ano passado, foi muita conversa com eles. Às vezes, quando a gente via que tava acontecendo algum problema, nós dividíamos os monitores e cada monitoria ia para um quarto e lá, a gente ia conversar, principalmente assim, o que eu conversava com eles era mais a convivência entre eles, o respeito, eu falava com eles assim: se vocês não gostam do outro pelo menos se respeitem. E explicava pra eles o que uma quebra de uma regra pode causar, não pela punição, mas podia causar na vida deles, porque se as famílias tão lá em casa e ficam sabendo que tem namoro na escola, por exemplo, como que vai ser a posição dessas famílias, o que seu pai vai achar, então, a gente colocaria cada um como responsável do que tava acontecendo na escola. (Luisa, coordenadora).

Todos os jovens entrevistados reconheciam a existência de regras na instituição, sendo uma questão trazida pelos jovens a todo o momento. Na fala deles, percebem-se controvérsias em relação à questão das regras. Alguns as percebem como importante para a organização do ambiente escolar. O depoimento retrata a questão das regras:

Tem muitas regras lá. A primeira coisa que eles mostram lá é as regras. Que as regras foram criadas pra tá, um melhor controle, não sei se usa controle mais, ficar mais quieto, não fugir, ficar mais não sei te explicar, ficar mais certinho, mais organizado, é isso, mais organizado. São regras que ele (escola) impôs, então é pra melhoria. É dormir dez horas, apagar a luz. Não pode ficar de tititi apesar de ter tititi, mas não pode porque se a gente ficar muito acordado, até mais tarde, acaba que prejudicando o ensino no dia seguinte que a gente acorda seis horas. Não ficar muito discriminação racial, social com os alunos, brigas, não é permitido namoro também, acaba, eu acho que nesse ponto eles tá certo. O convívio dentro da escola, pode namorar fora, mas dentro da escola não. Eu procuro seguir elas, elas foram impostas pela associação da escola, então é pra melhoria de todo mundo, tem que seguir. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Outro jovem declarou:

Eu não achei essas regras chatas, eu achei elas muito importantes aqui na escola, ajuda a estruturar o aluno, melhor convivência de tá organizando, o aluno fica mais organizado com essas regras. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Embora percebessem o regulamento como sendo bom para a organização da escola, alguns jovens consideravam algumas regras como sendo desnecessárias:

Eu acho que é uma forma do cê num tá, por causa que se deixar, se soltar todas, a escola vira um relaxo no meu pensar, eu acho que é isso. É uma forma de tá prevenindo e tentar levar o que é certo. Acho que é certo, a escola é uma família. Não é como uma escola estadual, é bem diferente, acho que esses regulamento, tem uns assim que eu acho que num precisa e tal assim, mas têm outras que tal. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

Assim importante sim, mas também importante a forma que eles expressam isso entendeu, de forma que eles expressam de uma ordem, de uma obrigação sabe, um tom assim que algumas pessoas acabam ficando revoltadas com isso, entendeu. (Lauro, 18 anos, 2º ano).

Em relação ao sentimento revelado pelo jovem, com relação ao modo como as regras são aplicadas na EFA, uma pesquisa realizada nos anos de 2001 e 2002, com alunos de camadas médias e populares que estudam o ensino médio em escolas públicas na metrópole de São Paulo, serve de parâmetro, apesar de contextos diferentes. A pesquisa discorreu sobre o modo como os jovens constroem suas experiências no cotidiano escolar, abordando, também, questões relacionadas às regras. Os dados revelaram que todos os pesquisados reconheciam a existência de regras na escola, revelando conhecê-las como também as penalidades diante de seu descumprimento. O conhecimento das normas da escola variava de acordo com a série, sendo mais acentuado nas primeiras séries. O conhecimento das normas vai se dissolvendo à medida que o aluno permanece mais tempo na escola, e os pesquisados atribuem isso à inexistência da prática de discussão relativas às mesmas. Ainda segundo as autoras, a maioria dos entrevistados declarou não participar da elaboração dessas regras, o que ocasionava insatisfação quanto ao modo de aplicação, reconhecendo-as como injustas pela instabilidade de como eram aplicadas, constatando, na escola, a dificuldade para socializar a construção delas pelo “agir coletivo”, ou seja, onde todos possam participar de forma democrática, daí o sentimento de injustiça sentido pelos jovens (SPOSITO e GALVÃO, 2004).

Portanto, essa pesquisa traz reflexões comuns às dos jovens da EFA, que é o fato de todos os entrevistados reconhecerem a existência de regras nas escolas. A insatisfação, no tocante à forma de como as regras são aplicadas, é sentida por eles como uma questão negativa de “injustiça” e “revolta”. Diferentemente da escola pesquisada, percebe-se, na EFA, que a aplicação das regras quase sempre é guiada pelo diálogo.

Embora em algumas situações as regras sejam fontes geradoras de pequenas divergências, no geral, são negociadas, muitas vezes pactuadas entre eles. Veem-se pequenos conflitos, tensões normais, e o diálogo se coloca como uma solução. A maior parte dos jovens valorizavam e respeitavam as regras. Ainda que alguns as considerassem excessivamente rígidas, não há relatos de conflitos maiores sobre elas.

5.8 Relacionamento de uma forma geral

Os relacionamentos de uma forma geral entre os integrantes na escola eram bons. Percebe-se, algumas vezes, a presença de conflitos resolvidos pela busca do diálogo, como destacam os depoimentos a seguir:

Acho que é um convívio de igual para igual. Por exemplo, assim, a gente tenta conversar, a gente tipo assim, nunca fica aqueles dois grupinhos assim, tipo assim, sempre todo mundo junto, mas às vezes acontece uma rusga dali, por exemplo, assim, às vezes uma menina não bate com menina, um menino não bate com menino, mas a gente assim, nunca tá insistindo para os dois conversar, porque vai ter diálogo é de cada um. (Ada, 17 anos, 2º ano).

É como eu disse já, é uma família, sempre tem aquela discussãozinha, às vezes tem aquelas brigas, então, mas é um relacionamento bem carinhoso até, entre os alunos, como também alunos e monitores. Claro que tem, algumas pessoas têm sido a mais, consegue conversar mais com outras pessoas, mas não que despreze o outro aluno, mas é questão de afinidade. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Tem o relacionamento bom, tirando os que não têm rixa, não tem intriga um com o outro, os que convivem super bem. Por exemplo, assim, às vezes se eu fiz algo lá no quarto ou as meninas não gostaram, tem que chegar, fazer reunião no quarto, conversar comigo, mas não chegar para descer aqui embaixo, aí, se o caso for solucionado, beleza, mais se o caso não for solucionado, tem que descer para aqui pra baixo. Desce para o alojamento então para resolver na secretaria. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Nota-se a existência de pequenos conflitos, o que não impede o bom relacionamento entre os alunos de uma maneira geral. A Secretaria era buscada quando o conflito não era

resolvido por eles: “Eu busco primeiro os colega, se não resolverem, eu vou depois na secretaria”. (Ada, 17 anos, 2º ano). Havia uma autonomia dos jovens com relação à resolução de seus problemas.

Sobre o relacionamento dos alunos com os seus colegas, dos oito entrevistados, todos foram unânimes em dizer são bem amigos entre si, amizades construídas aos poucos pela convivência. “Aos poucos eu fui me soltando mais, conhecendo as meninas, os meninos, fui tendo assim um relacionamento com eles através de conversa, daí fui criando uma amizade”. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

5.9 Relação entre os jovens

Também todos os profissionais entrevistados consideraram o relacionamento entre os alunos como sendo muito bom. Segundo eles, havia acolhimento, carinho, espírito de ajuda, respeito pelos outros e pelo ambiente escolar. Os depoimentos ressaltaram que, de uma maneira geral, predominava o espírito de grupo, sem formação de “panelinhas”:

Eu acredito que os alunos têm uma relação muito boa, muito próxima uns dos outros, constrói laços de amizade, são de regiões diferentes, mas, chegando aqui na EFA, esses alunos criam um laço tão forte de amizade, consegue relacionar muito bem tanto nos espaços educativos em sala de aula como alojamento, local de fazer prática, no campo, esses alunos se torna como se fosse uma família mesmo, como se fosse irmão, emprestando coisas de um pro outro, sempre um ajudando o outro, tirando dúvidas. Um que tá com dificuldade o outro ajuda, se um adoecer o outro tenta ajudar com remédio e alguma coisa assim, com carinho, sempre um aproximando do outro. Eu acho que o relacionamento do pessoal, a gente pode dizer que é um relacionamento bom, de bom pra ótimo dos estudantes. (Caio, professor/monitor).

A fala denota o bom relacionamento entre os alunos, marcado pela solidariedade, pela relação de amizade e pela cumplicidade. Assim como os alunos, eles também reconheceram a existência de pequenos conflitos quase sempre resolvidos entre eles, sem a intervenção do monitor.

O relacionamento entre eles de forma geral é muito boa. (É) muito difícil ter problemas entre alunos. O ano passado nós tivemos muito pouco assim. Eles resolvem entre eles. Difícilmente o monitor entra no meio pra poder resolver problema entre eles. No alojamento, a convivência é muito boa. Então, assim, nós percebemos que a convivência deles é muito boa. Não tem panelinha, eles convivem normalmente entre si, todo mundo amigo, muito difícil ter problemas. (Felício, professor/monitor).

Outra entrevistada também reforçou sobre o clima bom entre os alunos:

Os alunos, eles tinham um relacionamento de respeito. Você não via muita discussão entre eles. Tinha aquela, uma que não dava certo com o outro, mas um ficava num canto, outro ficava no outro, e eu achava isso muito interessante porque você num, na sala de aula, não é aquela indisciplina da escola normal, sabe, porque eles estavam ali convivendo dia e noite, eles aprenderam a se respeitar, então eu achava muito interessante isso. Acho que uma das coisas mais interessante que eu acho na Escola Família é isso, é o respeito que o colega tem, e o amadurecimento também que muitos alunos, eu não vou dizer todos, porque não adianta falar todos, mas que a maioria dos alunos tinha, eles amadureciam muito rápido, são aqueles alunos, não são inibidos, alguns chegam e desenvolvem mesmo na frente, fala, e eles se respeitam, eu acho isso muito interessante esse respeito. (Luisa, coordenadora).

Percebe-se, no geral, nas falas dos profissionais da escola, haver bom relacionamento entre os alunos. As entrevistas apontam que, apesar de a escola configurar-se como tendo uma grande diversidade de experiências e modo de ser, há, no espaço escolar, uma atitude de respeito e maturidade entre alunos e profissionais.

Segundo Giovanetti (2001, p.18):

A vivência da relação educativa é portadora de elementos que contribuem com o processo dos educandos constituírem-se como sujeitos. Ao diferenciarem-se do outro e expressarem essa diferença, jovens e adultos das camadas populares vão-se fortalecendo para superar aquela posição do “acreditar-se menos.

Maria Amélia Giovanetti discute como é importante a dimensão afetiva nas relações educativas. Sentir-se acolhido, valorizado, torna-se uma questão importante para o aluno no espaço da EFA, um modo de inclusão e valorização da identidade. Os depoimentos trazem muito o fato de que os jovens se percebem como um grupo, identificam-se e trazem essa marca: A afirmação de que “somos uma família” parece fazer esse sentido de pertencimento a um coletivo no qual as relações humanas são valorizadas.

5.10 Relacionamentos entre alunos, monitores e professores

Da mesma forma, os relacionamentos dos alunos com os monitores, no geral, eram bons, existindo, entre eles, uma relação de ajuda e solidariedade. Segundo uma aluna:

Também é bom. Porque, por exemplo, assim, o monitor tenta ajudar. Por exemplo, é igual as regra, às vezes o monitor fala, às vezes os alunos não gostam quando o monitor fala assim: você tá fazendo isso e isso e tá na regra, não pode. Às vezes o aluno entende, tá bom, eu sei que eu tô errado, desculpa, beleza. Mas, às vezes, o aluno tá errado e ele sempre questiona e não tendo solução porque tá errado, mas se o aluno tá errado, o monitor tenta corrigir ele, se o monitor tá errado, nós também tentamos ver porque que ele tá sendo assim com nós e tentamos buscar assim, mais eles e eles nós. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Esse bom relacionamento não impedia, no entanto, que ocorressem situações de conflito entre os monitores e alunos, muitas vezes geradas pela transgressão a determinadas regras. Havia também casos de monitores pouco integrados ao coletivo escolar. Esses laços de amizade porém eram reservados no tocante à expressão da afetividade. A fala do aluno reage em relação a esse comportamento, embora não se percebeu relatos da não participação do monitor na escola.

A respeito da questão da relação entre monitores e alunos, um dos profissionais entrevistados revelou acreditar que alguns monitores ainda não tinham perfil para lidar com os jovens em regime de internato e que a escola vinha trabalhando no sentido de colocar o monitor em constante formação sobre a proposta da Pedagogia da Alternância, principalmente no que diz respeito à relação com os alunos. (Caio, professor/monitor)

Aí, já tem alguns monitores que interagem muito bem, mas têm outros, que já acaba num gostando pelo jeito de ser assim. Na maioria num interage com poucos monitores. Eu acho que mais assim, eles se envolve mais com os grupinhos pouquinhos, de duas pessoas, três. Não se interage com o grupão, com o todo e fica mais assim sossegado, num sei, eu acho por causa de eu ser interagir com todo mundo, eu acho que todo mundo seria, tem de ser igual, tem que ser igual, eu acho. (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

Os monitores permaneciam na escola em tempo integral, convivendo com o aluno a maior parte do tempo. Tinham a função de acompanhar e monitorar os jovens na realização de suas atividades, principalmente no que diz respeito às aulas práticas, auxiliando também a

outros monitores na organização da escola e na manutenção da disciplina, zelando pela boa convivência entre eles.

Ainda, na visão de um jovem sobre o papel desempenhado pelo monitor como auxílio na orientação de atividades por meio do apoio pedagógico:

Os monitores dedicam mais pros(aos) alunos, os que têm mais dificuldade, eles fica 24 horas com a gente. Por exemplo, o que a gente não entendeu na sala e fica com vergonha de perguntar e tudo, a gente chama num canto, o monitor explica pra gente numa boa e isso num acontece nas escola das prefeitura. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

Assim, o tempo é visto como uma oportunidade para a convivência e para a construção e ampliação de conhecimentos.

A fala do entrevistado retrata a dificuldade de alguns monitores para interação com um grupo maior, embora, no geral, houvesse um bom relacionamento entre eles. Para um professor/monitor:

Os monitores tentam passar uma certa tranquilidade pros estudantes, fazendo que os estudantes fiquem bem próximos mesmo e se tornem amigos, eu acho que é essa confiança que tem entre estudantes e monitores. A gente não pode dizer que é 100%, porque tem alguns casos que não dá pra relevar, assim, alguns estudantes ficam meio com pé atrás com alguns monitores, mas boa parte dos estudantes tem um relacionamento razoável, de razoável a bom com os monitores criando laços de amizade, momentos de conversas, momentos de integração, na sala de aula, no espaço educativo, no pátio, em vários espaços da escola. O monitor tem que ter um perfil mais avançado do que vamos dizer assim, mais avançado do que professor pra lidar com o estudante, principalmente jovens que ficam em internatos e pelo fato de alguns monitores talvez não ter todo esse perfil, os estudantes não consegue compreender esses monitores. (Caio, professor/monitor).

A fala do entrevistado revela o bom relacionamento entre monitores e alunos, discorrendo, ainda, sobre aspectos relacionados ao perfil do monitor como um mediador imprescindível na Pedagogia da Alternância. “Ter um perfil mais avançado do que professor”, significa dizer que ao monitor cabe a necessidade de não somente acompanhar o aluno na realização de atividades, o que requer também habilidades para lidar com o jovem no dia a dia, seja na dimensão afetiva, na convivência e na interação, fatores importantes na Pedagogia da Alternância por contemplar aspectos relacionados à dimensão da relação.

Na visão de outra entrevistada, o respeito e a amizade eram preservados entre aluno e monitor “você tava no pátio e você não sabia quem que era aluno e quem que era monitor, porque eles sentavam, eles brincavam, eles conversavam, jogava peteca junto e interagia bastante”(Luisa, coordenadora). Ainda segundo a entrevistada, os momentos de avaliação na escola serviam para um *feedback* em que o aluno avaliava o comportamento, uma forma de sustentar a relação.

Em se tratando do relacionamento entre alunos e professores, esse aspecto também foi considerado positivo por todos os pesquisados, como revela a fala de uma jovem:

Com os professores, apesar do pouco tempo que eles ficam aqui, assim, os professores, a maioria tem mais oportunidade de conversar com os professores nos horários livres, tem uma boa convivência assim. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Na opinião de alguns, havia professores mais introspectivos e outros mais abertos, que brincavam com os alunos. Os entrevistados citaram situações de professores que trabalhavam em outras escolas e faziam comparação entre eles e alunos da rede pública.

Os professores têm uma questão: que eles dar aula aqui e fora. Tem horas que eles quer comparar nós com os de lá. Por exemplo, têm monitores aqui que falam assim: quem dera que a turma deles da cidade fosse igual a nossa, por causa o comportamento é excelente, num é igual lá. Por exemplo, na sala tem um grupo que é melhor do que o outro, quer mandar mais que o outro. Na nossa sala não, todo mundo normal. Ninguém fica discriminando os outros de burro. Por exemplo, da raça, da cor, tudo normal. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

Essas comparações entre alunos de diferentes escolas eram atribuídas pelos jovens ao bom comportamento que os alunos da EFA revelavam, visto como uma característica positiva em qualquer estabelecimento de ensino. Esse bom relacionamento se expressava também na forma de atenção dedicada às necessidades e demandas dos alunos. Na visão de um dos entrevistados, tinham professores que se mostravam solidários e cooperativos com os estudantes:

Chega assim, por exemplo, tá precisando de alguma coisa, tá assim sabe calado, têm alguma coisa assim importante pra falar, pedir algum apoio assim, os professor caça um jeito de te ajudar, a gente, dá conselho. (Oto, 19 anos, 1º ano)

A presença constante da figura do professor e do monitor alimenta o conceito em relação ao ensino.

O ensino aqui é bem dimudado (diferente) das outras escolas tradicional. [...] Essa os professor caça um jeito de tá ajudando o aluno assim, em dificuldade que ele tiver, tá buscando um jeito de ensinar mais, o professor aqui tem uma calma, tá ajudando a gente e faz o maior jeito, mesmo assim se não tiver muito assim interessado, eles caçam interesse assim pra gente, eles caçam um jeito sabe de lidar com a pessoas assim, o ensinamento deles aqui é bem sofisticado, [...] mais do que as outras escolas mesmo. Na EFA, o professor daqui chega na maior educação, pergunta o que a gente tá precisando, se importa com a gente, tanto na sala e no território aqui da escola, no pátio, se a gente estiver lá, pergunta se a gente tá precisando de alguma coisa, o que tá passando, que às vezes vê a gente calado e pensa que tá doente. O professor aqui é igual se fosse um pai pra gente sabe, igual o ensinamento deles aqui, o cuidado que eles têm, o interesse é bastante dobrado do que na escola normal. (Oto, 19 anos, 1º ano).

O jovem discorre sobre a qualidade do ensino e enfatiza o valor que tem a relação educador-aluno, diferentemente das escolas públicas nas quais estudou. Para ele, o ensino se faz a partir da construção dessa relação que é alimentada pelo respeito e empatia, fator importante para o aluno.

Mais uma vez, recorrendo a Giovanetti (2001, p.16):

Pensar sobre a educação através do viés da “relação” é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos. O campo dos “afetos” é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos “direitos” nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados.

Assim, não se trata “apenas” de uma relação de amizade que diz respeito a se identificar ou não com a personalidade e valores de determinados alunos, mas de uma dimensão que tem profunda relação com a ética.

A autora Souza, E. (2001, p.2) reflete sobre as relações afetivas como uma dimensão importante para o aluno e professor:

Na sala de aula, onde as relações são estreitadas, é criado um espaço de fundamental importância na constituição da identidade do aluno e também do professor, uma vez que ao se relacionarem, professor e aluno atualizam outras relações experimentadas fora desse espaço e constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos identitários.

Percebe-se que a identidade de discente e docente está ligada à qualidade de relação que o professor mantém com o aluno enquanto sujeito aprendente. Essa relação favorece a construção do conhecimento e da autoestima de alunos e professores. Na pesquisa, percebe-se uma aproximação entre aluno e professor. Isso foi percebido também nos momentos de observação, quando um dos professores levou os alunos para uma área no entorno do prédio da escola, debaixo de uma árvore, para apresentarem um trabalho. Os alunos mostraram-se atentos. De vez em quando, professor e alunos trocavam algumas brincadeiras. Havia um clima de harmonia que favorecia o bom relacionamento e o contentamento. Nesse sentido, o professor também se vê valorizado pela relação estabelecida, o que pode refletir na sua autoestima. Segundo Giovanetti (2001, p.2), “Não apenas o trabalho docente, mas todo trabalho educativo carrega consigo a marca de uma relação; daí a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos entre educadores e educandos”.

O professor externo ministra as aulas e não tem a responsabilidade de estender sua permanência na escola fora desse período. O relacionamento dos alunos com esses professores, na visão de um dos profissionais da escola, tinha especificidades:

Com os professores externos aí, já o relacionamento é um pouco menor, porque a gente que é externo, a gente fica, vem aqui só pra lecionar, leciona e aí a gente volta pra casa. Então, nesse sentido, é um tempo menor que a gente permanece com esses estudantes. (Daniel, professor).

Na visão de outro:

Eu acho que como a maioria lá é monitor, eu acho bom, porque, assim, o problema com o professor ano passado, acho que nós tivemos com dois professores só, não chegou a ser muito problema, mas nós tivemos que chamar o professor, chamar os alunos pra conversar e esses, os alunos passavam pro professor o que é que eles não tavam gostando, o professor passou pra eles, explicou como que é que ele trabalha e o que ele também não gosta, que ele também tem direito de fazer isso, mas, no geral, a convivência é boa, é uma convivência boa porque não são todos os professores. E com os monitores é o que eu já tinha te falado antes, tinha aquela, aquela relação de amizade. (Luisa, coordenadora).

Ressalta-se que o pouco tempo de permanência do professor externo na escola é um fator que dificulta maior aproximação entre eles, embora nos momentos de observação o relacionamento do professor com os alunos em sala de aula tenha parecido ser bom.

O relacionamento dos alunos com o pessoal administrativo e com a equipe pedagógica também foi considerado por todos os entrevistados como sendo bom.

Porque é assim, boa parte da secretaria, ocê tá, tem a coordenadora pedagógica, a gente tá sempre convivendo, a gente tá sempre na secretaria, dentro do refeitório, no pátio, então, todos os intervalos a gente acaba conversando, então a convivência também (Boa). (Berenice, 19 anos, 2º ano).

No geral, percebe-se que, depois de certo tempo, os alunos se sentem mais próximos do pessoal administrativo, havendo, também, boa convivência com a coordenadora pedagógica.

Há registros de alguns conflitos por parte dos alunos em função das regras.

Eu acho que o relacionamento com meus colegas têm alguns que é mais difícil de entender, mas só que por esse lado é bom, em questão mesmo de em geral aqui. Pra mim, a gente formou uma família. [...] mas aqui, todo mundo aqui, eu acho que eu vou levar uma amizade, nem que seja uma amizade diferente uma da outra, porque ninguém é igual, mas vou levar amizade com todo mundo. Com os monitores, assim, tem alguns que vou levar bastante assim, bastante lembranças boas deles, bastantes elogios também, porque merecem na verdade, agora têm outros aí que vai ficar a desejar. Assim, porque fizeram muita injustiça com a gente, comigo mesmo fizeram muita injustiça. [...] (referência a aplicação de regras). Os monitores que chegam aqui, tipo assim, eles chegam novos e querem levar pra diretoria o que eles já sabem alguma coisa, quer saber alguma coisa. A primeira oportunidade que eles acham de advertência eles dão, aí eu caí no que eles acharam de bobeira. Os professores que vêm de fora. Ah! Eu acho é bom na sala de aula. Meu relacionamento com os professores que vão na sala de aula lá, expressam suas matérias, o que a gente não consegue aprender, a gente pergunta, eles voltam atrás e explicam. Acho que é bom, em geral todos monitores, professores. Secretaria, bom também. O pessoal da Secretaria, muito bom. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Em se tratando dos relacionamentos dos alunos com colegas, com os monitores, com os professores e com o pessoal administrativo, de um modo geral, todos se entendem e compreendem a necessidade de regras para a boa convivência, embora o depoimento acima reforce mais uma vez o sentimento de “injustiça” com relação a sua aplicação. Falaram da

amizade, da boa convivência, do diálogo que sustenta o ambiente escolar. Dois dos entrevistados mencionaram que foram bem atendidos ao solicitarem novas explicações do conteúdo para exploração das dúvidas.

5.11 Como percebem a escola pública

As escolas públicas configuram-se num modelo de organização basicamente urbano e contemplam geralmente uma capacidade de atendimento ampla, muitas vezes com turmas numerosas e currículos nem sempre condizentes com a realidade dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que há, muitas vezes, uma visão homogeneizante em que quase sempre o aluno não se reconhece naquele espaço, ou seja, a sua identidade nem sempre é valorizada. Geralmente, seus alunos não são chamados a discutir o projeto da escola, o que contribui para um baixo envolvimento deles na dinâmica escolar, questões geradoras de marginalização e exclusão.

Diferentemente na EFA Bontempo, por ser uma escola pequena, em regime de internato, onde os alunos convivem durante 15 dias, há um fortalecimento das relações entre eles. A escola, por sua vez, apresenta um nível de organização maior no sentido de conseguir envolver os jovens e as suas famílias em seus projetos educativos. O currículo para esses jovens, voltado para o campo, torna-se fonte de identificação e motivação pelos estudos, o que se torna uma dimensão fundamental para eles. Em diversos depoimentos, os jovens ressaltam isso por meio de uma contraposição entre a EFA e as escolas urbanas, como no depoimento a seguir:

Lá na onde eu moro mesmo acontece. As pessoas vão para a escola e não levam tanto a sério a escola. Chegam na escola e não quer saber de prestar atenção direito e tal. É aqui, a maneira que os monitores daqui ensinam, já passou a ser diferente, aí eu acho que nesse ponto aí, já ajuda. [...] Eu percebo por fato dos professores que dão aula aqui interdisciplinar, que dão aula aqui e dão aula no Estado, aí eles falam sempre, eles elogiam os alunos daqui e falam que os alunos daqui são mais motivados, que levam mais a sério. (Leonardo, 17 anos, 3º ano)

Pra mim tá sendo uma experiência muito boa, porque é diferente das escolas que eu já estudei, aí eu posso passar o que eu aprendo pra comunidade e pra minha família, pra mim é uma experiência muito boa tá estudando aqui. Pra mim foi boa, porque a gente, assim nas outras escolas, não podia ter, assim fazer, tudo aqui é em grupo e nas outras escolas a gente não tinha essa coisa de viver em grupo. Aqui a gente fica mais em grupo do que nas outras. Aqui tudo é em grupo, nas outras escolas a maioria das coisa era individual. (Tereza, 15 anos, 1º ano)

O depoimento ressalta a motivação e o comprometimento do aluno da EFA em relação a alunos de escolas públicas e de sua convivência, atribuindo isso à relação e à forma de organização da escola. A diferença da escola pública se dá pelo ensino diferenciado pela alternância, na qual há a possibilidade de comungar com a família os conhecimentos visando a sua aplicação. Destacam-se, também, as constantes atividades em grupo, o que favorece a convivência.

Outros depoimentos mostram aspectos ligados ao clima escolar e às relações educativas:

Porque lá, muitos professores assim, num interessa, assim, com o aluno e eles dá lá, por exemplo, uma prova e num vê, assim, a dificuldade do aluno primeiro pra depois aplicar uma prova, sabe, num tenta, assim, conversar com o aluno, igual eles conversa aqui pra ver se tem alguma dificuldade, alguma coisa assim. (Beatriz, 17 anos, 1º ano)

Mais fácil pra você tá aprendendo, num tem muita dificuldade porque os professores daqui dão atenção pro aluno do que na escola tradicional. Às vezes, assim, cê num pega a matéria, os professores num gosta de tá explicando de novo, aí, aqui, qualquer dúvida que ocê tiver, estão prontos e preparados pra responder. É bem diferenciado. Porque as aulas são mais dinâmicas também, o ensino é mais dinâmico do que nas escolas tradicionais, bem diferente. (Tereza, 15 anos, 1º ano)

A convivência em tempo integral entre monitores e alunos favorece a solução de dúvidas, a aproximação e a acolhida entre eles. Registra-se, também, o comportamento dos alunos da EFA no cumprimento de regras e a inexistência de brigas no ambiente escolar.

Na visão do aluno, o professor da EFA procura ajudar os alunos em suas dificuldades, tendo mais calma, buscando novas metodologias de ensino para despertar o seu interesse. Para o entrevistado, nas escolas públicas, nem sempre o professor está disponível para explicações. Muitas vezes, a reação do professor é de desrespeito, diferentemente da EFA,

onde se percebe a atuação do professor como preocupado e comprometido com o aluno. Na sua fala:

O professor aqui é igual se fosse um pai pra gente, sabe, igual o ensinamento deles aqui, o cuidado que eles têm, o interesse é bastante dobrado do que na escola normal. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Quanto à dimensão dos conteúdos, o depoimento a seguir ilustra esse aspecto:

Nas outras escolas municipais e estaduais, tipo assim, se você mora na zona rural, você quer aprofundar a zootecnia, a veterinária, a agroindústria e a agricultura, eu acho que é mais difícil pra você do que quando você entra aqui, que aqui já é o primeiro passo pra você seguir, por exemplo, você seguir a agricultura, se você quer mesmo estudar agricultura, a zootecnia, então já é um ponto focado, quando você for estudar fora, você for aprofundar os conhecimentos. (Ada, 17 anos, 2º ano)

O ensino da EFA é visto pela jovem como possibilidade para aprofundar os conhecimentos voltados para a área rural, bem como a continuidade dos estudos nessa área de conhecimento.

Ressalta-se, na fala das entrevistadas, o ensino diferenciado em relação às escolas tradicionais pela disponibilidade maior que os professores da EFA apresentam para compreenderem as dificuldades cognitivas, por meio de uma atenção centrada no aluno.

Os depoimentos acima expressam relatos de experiências negativas vividas em escolas públicas. Apesar desses depoimentos, havia também entre os entrevistados, jovens que manifestavam visões positivas das escolas nas quais vivenciaram o seu processo de escolarização. A fala de uma jovem ilustra essa experiência: “A escola era boa eu gostava do ensino de lá, durante o tempo que eu fiquei na cidade, eu nunca tive dificuldade na escola não”. (Tereza, 15 anos)

5.12 As disciplinas e as avaliações

Das disciplinas trabalhadas na escola, a Agricultura foi citada na preferência dos jovens, assim como outras disciplinas relacionadas à área rural: Zootecnia, Agroindústria, Técnicas e Empreendedorismo. Percebe-se que os alunos revelam a preferência por matérias ligadas à parte técnica pelo motivo de que estão relacionados a atividades ligadas ao campo, principalmente pela possibilidade de sua aplicação por meio de práticas. “o que ocê aprende na agricultura, cê chega lá na sua família e passa, e eu acho que é bem mais fácil porque a gente já conhece algumas coisas assim”. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Das matérias que compõem a formação geral no ensino médio, Matemática e Física foram as mais citadas por eles como preferidas, seguidas de Química. Outras disciplinas como Português, História e Geografia também foram citadas na preferência dos jovens. Alguns dos entrevistados revelaram gostar da matéria atribuindo à figura do professor e a sua relação com este como um fator de motivação e gosto pelos estudos.

A avaliação das disciplinas é descrita por um dos profissionais da escola que percebe a sua natureza de não somente avaliar o conteúdo em si, como também aspectos relacionados à forma como o aluno vivencia o seu processo de escolarização.

Aqui na escola, nós adotamos uma avaliação que leva em conta a experiência que o aluno vivencia, a forma como ele se relaciona, à forma como ele se solidariza com as atividades que são realizadas na escola, então têm um conjunto de aspectos que são avaliados e não apenas o conteúdo. (Daniel, professor).

Para outro, a avaliação é processual, medida na sua forma quantitativa e qualitativa, pelo contexto de ensino diferenciado, no qual se busca uma avaliação integral do aluno, contemplando, segundo ele:

A convivência dele, a relação dele, o respeito que ele tem com os alunos ou com os monitores, então a gente avalia ele não só pelo conteúdo na sala de aula, mas sim por outros aspectos. [...] a participação dele, a relação dele, o comprometimento dele, a inserção dele lá na comunidade. (Basílio, professor/monitor)

O entrevistado ressalta as avaliações quantitativas como exigência da Secretaria de Estado da Educação, feitas por meio de provas.

A avaliação, na visão de outro professor:

É uma avaliação mais de deixar levar a pensar. [...] Faço também avaliação individual, mas gosto de avaliação em grupo, uma avaliação que dá oportunidade pro jovem pensar, pro jovem buscar conhecimento e colocar isso no papel. (Caio, professor/monitor)

Na visão dos entrevistados, de uma forma geral, a avaliação é feita levando-se em conta não somente os aspectos cognitivos como também os aspectos relacionais, ou seja, avalia-se de forma integral. A ênfase não recai apenas no conteúdo, mas também se leva em conta as aulas práticas, o interesse, a capacidade de escrita, a experiência do aluno, convivência, respeito, participação. Ressaltam-se as avaliações em grupo. As falas não apresentam nenhum conflito, parecendo que todos os professores se aproximam dessa ideia e forma de avaliação.

Sobre as atividades de avaliação dos alunos, dos professores e da escola, a compreensão de todos os jovens entrevistados é de que se trata de instrumentos importantes e necessários à vida escolar.

A auto e a hetero, porque é assim, todo, são, se não me engano, são três no ano. Então tem uma avaliação que a gente avalia a gente mesmo, como é que a gente tá desempenhando. A gente avalia, separa em grupo e cada grupo avalia um outro grupo, ou seja, os alunos, e depois da socialização, a gente avalia o desempenho dos monitores, lá dentro da escola. É uma forma de tá, da gente tá conhecendo a gente mesmo, sabendo o que os outros alunos pensam de nós, com os pontos negativos e a gente tá podendo melhorar depois. E a questão dos monitores também, têm que avaliar porque se a gente, se tiver alguma coisa errada, é hora de a gente falar e cada um passar e ensinar a gente mesmo e tentar melhorar pra, na próxima avaliação, o resultado ser bem melhor. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Eu acho as avaliações deles muito boa, porque sempre eles tão, assim vendo o que que a gente tem de dificuldade ni alguma matéria, sempre eles dão em grupo, perguntando se a gente tiver alguma dificuldade por causa, assim se a gente tiver alguma dificuldade, eles tá ajudando a gente. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

No tocante às avaliações das disciplinas em si, alguns dos entrevistados, apesar de considerarem as avaliações como sendo necessárias, ressaltam em relação ao seu objetivo.

Igual auto e hetero. Eu acho bem desde que a pessoa vem com uma crítica no que você está ruim e com a maneira de você resolver, eu acho bom. Agora, quando vem e

faz uma crítica, eu acho muito destrutivo. Não vejo importância. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Na observação de campo, foi presenciado um momento de avaliação. Inicialmente, os alunos se dividiram em grupo para realizar a avaliação de todos os monitores. Assim que socializaram as informações, retornaram para expor ao grupo geral os pontos positivos e negativos sobre os monitores. O espaço pareceu ser de muita reflexão, respeito e diálogo tanto do aluno como do monitor. As principais discussões giraram em torno da disciplina, havendo muita cobrança sobre o regulamento. Após as exposições dos alunos, cada monitor individualmente teve a oportunidade de apresentar seu ponto de vista. Os alunos explanaram seus sentimentos em relação aos monitores ressaltando aspectos positivos e negativos, predominando, em geral, uma avaliação positiva. Em seguida, foi realizada a autoavaliação. Em seguida, os alunos se retiraram para diversos espaços, para realizarem a autoavaliação, a partir de alguns critérios estabelecidos entre eles e a escola. Nela, atribuíram notas de zero a dez e opinaram sobre as avaliações. Parece, assim, que a escola dava abertura para que expressassem opiniões sobre o processo avaliativo.

Na heteroavaliação, cada grupo avaliou individualmente o aluno do outro grupo, considerando os mesmos itens da autoavaliação. Os alunos sugeriram que fossem acrescentados os itens respeito e companheirismo. Eles davam sugestões sobre os critérios utilizados na avaliação, emitiam opiniões sobre o tempo de duração das atividades, etc. Uma jovem comentou que estava muito nervosa em relação ao que iriam dizer sobre ela. Alguns jovens de outros grupos discordavam sobre o que seria dito, dando justificativas e procurando elementos para caracterizar de forma positiva o jovem referido. Alguns deles não concordavam com a nota dada. Havia espaço para discussão e consenso, no qual o jovem avaliado se manifestava. No geral, falaram sobre seus sentimentos em relação ao outros, dificuldades de adaptação, saudades da família, comportamentos, etc. Era visível a ansiedade dos monitores e alunos no momento da avaliação.

Os alunos pediram para entregar a autoavaliação sem expô-la verbalmente ao grupo. Um dos monitores relatou que as turmas da sessão anterior demonstraram a necessidade de avaliar os professores externos, tendo o aluno a oportunidade de trocar com o professor os pontos de vista percebidos pelos alunos. Houve casos de turmas que não viram a necessidade

de avaliar os professores externos. Essa questão da auto e da heteroavaliação parece ser uma questão muito negociada, dialogada com os jovens.

No que diz respeito às avaliações obrigatórias relativas aos conteúdos das matérias, houve falas de alunos que acreditam que as mesmas provam a capacidade do aluno no sentido de aprendizagem “Essas avaliações são assim pra provar a aprendizagem do alunos”. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano). Outro ressalta: “As avaliações individuais, penso assim, que está buscando um jeito, do aluno tá provando a sua capacidade” (Oto, 19 anos, 1º ano).

Outros acreditam que, apesar de necessárias, as avaliações nem sempre conseguem o seu objetivo de provar os conhecimentos.

A avaliação de matéria, assim, eu acho bom também. Porque essa questão de avaliação, avaliação não mostra que ninguém sabe nada, porque a gente vai lá ah! Vai ter avaliação tal dia, eu mesmo até hoje, nunca estudei para prova. Mesmo eu ficando de recuperação e tal, nunca tomei bomba, mas nunca estudei pra prova, porque eu acho que você estudando pra prova, você está gravando a matéria pra passar pra folha na hora da avaliação, então isso para mim não proporciona nada, então, assim, o que é passado pra gente, a gente consegue aprender com facilidade e a avaliação costuma ser com facilidade também. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

No geral, os alunos consideram as avaliações como sendo boas e importantes para melhorar a convivência no ambiente escolar, para incentivar a mudança de posturas e como instrumento de verificação da aprendizagem.

5.13 O conhecimento escolar e sua relação com outros espaços: os Projetos de Estudo

Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que os conhecimentos que aprendem na escola tinham alguma utilidade para a vida deles. Todos afirmaram que aplicavam esses conhecimentos fora da escola, por meio de palestras e orientação a pessoas da comunidade, auxiliando famílias no desenvolvimento e na utilização de novas técnicas relacionadas à

agricultura, bovinocultura, avicultura. Isso se dava principalmente por meio de práticas e atividades do Plano de Estudos - PE.

Aí, às vezes, eu vou lá, na sede, faço uma palestra com eles. [...] Na sede, no assentamento. [...] Aí, tem um espaço lá que a gente faz reuniões. Então, assim, aproveita os domingos que eles estão de folga, que na semana eles tão trabalhando, aí eu vou lá pergunto eles como eles lidam com certas culturas, aí eu vejo como é a realidade deles, aí eu pego e passo o que eu aprendi aqui na escola família. [...] Eu passo assim falando na teoria, falando como é que é o processo, como deve ser feito, como deve fazer e também assim na prática. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Na fala de outro entrevistado, as experiências de aplicação dos conhecimentos se deram no ambiente familiar.

Na minha casa, eu aplico na hora da criação, na hora de aplicar injeção na criação, bater remédio, na hora do feijão do mesmo, em vez dele fazer uma prática que não é correta, eu falo com ele (pai) que não é assim, aprendi desse jeito na EFA. E aí vai assim no diálogo. Na queimada mesmo, quando ele queima o sítio, a gente chega, eu falo pra ele pra não queimar, pra não causar erosão, compactar o solo. E aí ele vai acreditando. E também tem a atividade retorno, que a gente aprende aqui na semana [...] depois do culto, eu peço pra todo mundo ficar uma meia hora, aí eu elaboro tipo uma folha assim e passo pra eles o que eu aprendi aqui. [...] Por exemplo, eu vou de casa em casa, eu vou elaborar uma folha para o que aprendeu sobre a criação de cabra. [...] Aí eu fiz uma palestra lá. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano).

Todos os entrevistados reforçaram a aplicação dos conhecimentos fora da escola. Essa aplicação dá-se principalmente na comunidade e na propriedade em que vive o jovem. Destaca-se a aplicação desses conhecimentos nesses ambientes como uma forma de desenvolver a capacidade de liderança e a autonomia dos alunos, o que contribui para o seu crescimento pessoal.

Para outros, as atividades tornam-se momentos para sanar dúvidas.

Tira a dúvida. A gente vai pra comunidade, chegando lá, a gente faz a pesquisa com o morador que é mais experiente, aí vai arriscando as perguntas pra passar pra escola, aí a gente faz a síntese e, assim, a dificuldade que a gente teve ou que a gente não soube, assim, eles tá passando pra gente, pra gente entender melhor. A gente faz uma síntese coletiva, o que a gente fez através da pesquisa, a gente tá colocando para as outras pessoas. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

A realização de pesquisas coloca o jovem em condição de interagir com o conhecimento e com a comunidade. Talvez essa questão seja um fator de promoção da autoestima e da liderança que pode influenciar no protagonismo deste jovem nesses meios.

A opinião de alguns jovens sobre as atividades do PE centra-se na questão do conhecimento.

Eu acho muito boa, porque se a gente vai fazer as pesquisas, a gente já vai saber alguma coisa e vai aprender assim com o entrevistado da gente e, quando a gente retorna para a escola, a gente fica sabendo mais através do livro e do professor. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Na visão de outro:

Atividades práticas é onde que você pega um conhecimento, ambas as partes. Bom, aqui, quando a pessoa não tem condição de tá fazendo isso na casa deles, acho que aqui ele tem oportunidade de fazer entendeu, aí ele fica sentindo como se fosse deles. As (atividades) domésticas acho, assim, quando escolhem assim, acho muito importante participar de cada umas das tarefas. (Lauro, 18 anos, 2º ano).

Quanto às atividades de estudos na comunidade, por meio das aulas práticas, são percebidas pelos jovens como fontes de conhecimento, quando podem tirar suas dúvidas através da ligação teoria e prática.

Os conhecimentos que os alunos adquirem na EFA Bontempo, acreditam os professores pesquisados, estão tendo alguma utilidade para a vida deles. Um profissional destaca a aplicação desses conhecimentos pelo jovem que se dá no trabalho, na comunidade e na propriedade que vive, pela atividade de retorno, instrumento pedagógico utilizado na EFA, no qual o aluno realiza a pesquisa, socializa os conhecimentos na escola e os desenvolve na comunidade. (Basílio, professor/ monitor) Segundo ele:

Têm muitos alunos que trabalham e têm um grupo muito grande nosso. Nós temos alunos aqui que hoje tá estudando, têm aluno que tá dentro de uma entidade que tá envolvida com o meio rural, têm muitos alunos que tão trabalhando aí como monitores de escola, então têm muitos alunos colocando em prática o que foi discutido aqui durante esses três anos. (Basílio, professor/monitor).

Outro professor ressalta as atividades práticas no meio socioprofissional como instrumento da Pedagogia da Alternância, nas quais, por meio das atividades de retorno, o aluno apresenta os relatórios de técnicas praticadas geralmente em suas propriedades, prestando, ainda, assistência a sindicatos e organizações comunitárias, conhecimentos considerados pelo profissional como sendo úteis à vida do jovem. (Caio, professor/monitor)

Outro profissional ressalta o acompanhamento que a escola faz sob a forma de visitas às famílias do jovem. Essa prática, segundo ela, monitora as atividades do aluno no sentido de perceber a aplicação desses conhecimentos nesses meios. Além disso, os alunos apresentam uma síntese das pesquisas realizadas que são trabalhadas entre os eles. (Letícia, professora)

Outra profissional percebe a aplicação de conhecimentos por muitos alunos no meio socioprofissional, visto sob forma de relatório, de informações e pelo caderno da realidade que o aluno apresenta. Ainda segundo ela: “Eles aplicam ensinando pra família e pra comunidade deles o que eles aprendem ali, ou eles fazem um curso ou eles fazem uma palestra, ou eles vão à horta do pai e ensina o que tem que fazer, ou eles vão ao pomar de um vizinho.” (Luisa, coordenadora).

Em geral, os educadores acreditam que os alunos praticam os conhecimentos principalmente através da atividade de retorno, colocando em prática, na própria casa, o que viram na escola, ou repassando informações à comunidade, através de palestras. Atuam na horta, no pomar do vizinho e fazendo experimentos. Segundo os educadores, há ex-alunos fazendo parte do quadro de funcionários da escola, outros em fazendas, escolas e muitos realizando trabalhos diversos nas propriedades dos pais.

5.14 Projetos de vida dos jovens

Um aspecto importante ao se discutir a relação entre a escola e os jovens refere-se ao significado dessa instituição e o seu impacto em termos de constituição de projetos futuros. Trata-se de se perguntar qual o lugar ocupado pela instituição escolar na vida dos jovens e qual a sua relação com seus sonhos e perspectivas de vida.

5.14.1 Saída da EFA – A perspectiva da formatura e o desafio de construir projetos para o futuro

Quanto aos projetos futuros, os depoimentos abaixo reúnem os sentimentos e a projeção de quem está prestes a sair da EFA, ou seja, terminando o 3º ano.

Terminar de formar, assim, arranjar um estudo, fazer uma faculdade. [...] Falaram muito em agronomia, eu penso muito em agronomia. No meu pensar, eu quero estudar, eu quero fazer um serviço em relação ao que eu tou estudando, ao que eu vou que eu quero fazer. (Ângelo, 18 anos, 3º ano)

Primeiro, o que eu tô pensando é o sentimento largar a galera aí, ficar, e num ver mais e ficar nem quinze dias aqui e nem quinze dias em casa. É um passo que a gente tá dando na vida da gente, e também, porém, eu tô pensando num sei se eu vou embora ou se eu fico em casa. [...] Se eu for embora, o que estudei aqui, nem por isso vai me garantir muita coisa, que lá fora eu vou entrar num emprego, numa indústria e não vai precisar muito usar o que eu aprendi. [...] eu tou indeciso, por causa que lá no meu município mesmo, conforme eu vou ter que trabalhar mesmo, depois que eu formar aqui, pelo jeito, tentar arrumar. E aí é o seguinte, se eu for embora, eu nem vou usar muito e também eu vou ficar longe da minha família. [...] Eu penso mais em ficar. [...] Ajudar lá no campo. [...] Fazer uns empréstimos. [...] Eu ficando no campo, o que eu penso é fazer umas lavouras bem boa lá na minha comunidade, na propriedade que pai vive. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano)

Nos planos futuro, eu penso trabalhar com uma atividade que eu viso a comunidade, assim que eu posso ajudar a comunidade mesmo. [...] Penso em trabalhar, tipo uma entidade que ajuda a comunidade como assistência técnica, essas coisas assim. [...]. Ligada tipo agricultura, agroindústria, qualquer coisa, criação de animal, alguma coisa assim que incentiva também os agricultores a tá praticando atividades, plantio. [...] Eu penso que eu posso fazer, que eu vou conseguir fazer é procurar ajuda primeiro, é claro, e oferecer o meu conhecimento que eu aprendi aqui, pra tá proporcionando a eles o que seu sei. (Leonardo, 17 anos, 3º ano)

Muitos dos jovens revelaram ter como projeto trabalhar na comunidade onde moram, exercendo atividades ligadas à área de assistência técnica, agricultura, agroindústria e pecuária.

No geral, percebe-se que os jovens constroem diferentes planos para a sua saída da EFA, os quais se constituem em desafios. Seus planos contemplam o desejo de fazer faculdade, a dúvida entre sair para a cidade em busca de trabalho ou ficar no campo aplicando

os conhecimentos na propriedade, e/ou trabalhar em uma entidade prestando assistência técnica no meio rural. Praticamente todos eles sonham com a possibilidade de um emprego em que possam ajudar a comunidade pela aplicação dos conhecimentos adquiridos e melhorar a propriedade em que vivem, por meio de investimentos principalmente com a utilização de novas técnicas. Três deles, por estarem no 3º ano, expressam saudades dos amigos que construíram na sua experiência escolar: “Já tou acostumado sabe, a ficar longe da família.(...) Tá sendo difícil a tristeza que já tá em pouco tempo, já tou formando, já tou sentindo triste” (Ângelo, 18 anos, 3º ano).

O clima de amizade, a convivência, o sentimento de pertencimento na escola são sentidos pelo jovem sob forma de saudades.

Com relação ao futuro, projetos e expectativas se revelaram de maneiras variadas. Conseguir um emprego constitui-se no principal projeto deles. Ao mesmo tempo, mais da metade revelou o desejo de continuar os estudos, fazendo cursos ligados à área agrícola. Ao mesmo tempo, os jovens apontam a necessidade de trabalho para se manterem nos estudos:

Se eu conseguir estudar essas coisas, assim, eu quero dar continuidade aos meus estudos, nessa área, mas se eu não conseguir e outras portas se abrirem, se eu encontrar um trabalho, primeiro eu acho que eu vou trabalhar, pela falta, pela dificuldade financeira mesmo. (Ada, 17 anos, 2º ano)

Sua fala revela seus projetos de continuidade de estudos, porém, a necessidade de trabalho se coloca com força tendo em vista a situação financeira, que parece ser um traço comum dos jovens das camadas populares tanto urbanos quanto do campo.

Dos pesquisados, dois revelaram-se incertos quanto aos projetos de futuro, expressando um impasse entre ir embora para centros urbanos ou permanecer no campo. O depoimento a seguir expressa essa dúvida:

Sempre muitas pessoas ah! vou pra cidade grande, às vezes é melhor, às vezes é melhor, ajuda e, às vezes, é pior. [...] A gente que nasceu num lugar, a gente tem vontade de ter a experiência de como é viver na cidade grande e tá trabalhando lá. Só que aí, eu fico indeciso por causa que aqui, na nossa comunidade, tem essas escolas EFA e sempre sai algum professor. Aí, nessas parte, assim de tá ajudando, sempre, na zona rural, tem mais esse negócio de lavoura, agricultura e se num tiver, como eu tá viajando pra cidade grande e se tiver um serviço assim área de trabalho na parte de escola, tá ajudando a pessoa da minha comunidade ajudasse. Hoje que negócio de agricultura sempre ajuda mais o meio ambiente e assim num caso de num tá

arrumando um serviço na cidade grande, eu arrumando aqui mesmo, pra mim tanto faz. O modo de eu tá trabalhando assim pra mim já tá me ajudando, eu num vou escolher em qual área, se é na cidade ou no campo mesmo. (Oto, 19 anos, 1º ano).

Percebe-se, nas duas falas, o conflito em ir trabalhar nos grandes centros ou em permanecer no campo. As entrevistas indicam que o trabalho é uma questão central na vida dos jovens, ao mesmo tempo em que está marcado pela incerteza. O jovem visualiza a possibilidade de trabalhos na própria comunidade, ligados à agricultura e no investimento e melhoria da propriedade em que vive.

Ainda sobre o futuro, para um dos entrevistados:

Eu não vejo não somente o meu futuro, mas a questão que eu vejo o futuro de todos os alunos aqui, o jovem do campo, eu acredito que a gente vai conseguir é obter todos os que a gente deseja. Eu não sei bem o que eu vou ser lá, mas eu espero que tenha alguma coisa boa. Acho que seja um resultado bom do trabalho que a gente tá fazendo hoje, na escola, na comunidade, então, a questão social, não só como contribuir profissionalmente, mas como pessoa mesmo, a gente acredita que a gente vai ser bem melhor. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

A fala ressalta a expectativa de futuro melhor tendo em vista a experiência adquirida na EFA. Apesar da incerteza, há uma percepção positiva em relação aos projetos e ao futuro, havendo, assim, uma expectativa de que o jovem do campo possa contribuir de forma útil no seu meio, a partir de suas vivências e de sua profissionalização.

Carneiro (2005, p.252), ao tratar da condição juvenil em uma pesquisa nacional realizada com jovens do meio rural, destaca que:

Apesar das dificuldades atuais enfrentadas pelos jovens rurais para se estabelecerem no mercado de trabalho e da precariedade das condições a que são submetidos, a avaliação que fazem do futuro próximo é, paradoxalmente, otimista. A quase-totalidade deles vislumbram um futuro melhor para suas vidas pessoais com base em dois principais fatores: a possibilidade de virem a trabalhar (ou de terem uma profissão) e o término da formação escolar (um associado ao outro).

Diante disso, a pesquisa revela que, embora tenham consciência das dificuldades no mercado de trabalho, os jovens brasileiros atribuem um sentido ao trabalho como passaporte para um futuro melhor e possibilidade de avanço nos estudos.

No que diz respeito às condições para a concretização de seus projetos, alguns dos entrevistados apontam a necessidade de apoio para a sua realização.

Eu acho que tá mais perto do que longe. O que falta pra mim é eu terminar aqui, igual eu te falei, entregar tudo que eu preciso de entregar, pegar meu diploma e ficar livre de, assim, livre assim em questão de atividade com a escola e conseguir um apoio assim, uma entidade de apoio. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

A fala do entrevistado parece ressaltar o fim do ensino médio como a saída dele da condição de estudante. Um ponto fundamental que apresenta é a liberdade para inserir no mercado de trabalho que se adquire ao concluir o Ensino Médio.

A necessidade de apoio é reforçada na fala de outra jovem:

Acho que tá não tão perto e não tão longe. Não sei. Com a ajuda de alguma pessoa, com a mão de Deus, eu posso conseguir. Tendo força de vontade, eu posso conseguir. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

Na visão desses dois jovens, a ajuda de terceiros, incluindo entidades e organizações, somadas ao esforço pessoal ajudariam na concretização de seus projetos. Assim, embora otimistas, reconhecem as dificuldades e a incerteza de contar com essa ajuda.

Outros veem os seus projetos ainda distantes de serem realizados:

Tá um pouquinho longe. Além da dificuldade, que, às vezes, numa faculdade federal é bem difícil conseguir e na particular eu não tenho condições pra tá pagando, pra tá fazendo. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

A fala indica planos em longo prazo, já que a estudante ainda está no seu período inicial na EFA, e vê dificuldades na realização de seus projetos em virtude de sua condição social, questão também reforçada por outro jovem:

Sou de família muito humilde e tal, talvez quando eu sair daqui, eu num vou ter uma, assim, condição financeira para tá pagando estudo e pra mim fazer um vestibular, alguma coisa assim, eu vou tentar sim. [...] Talvez, aí, assim, eu pretendo trabalhar, arranjar um emprego aqui, sempre guardar alguma coisa, pra um dia eu voltar a estudar, entendeu, dar continuidade. (Lauro, 18 anos, 2º ano).

A situação financeira que se encontra o jovem do campo o coloca diante da necessidade de trabalho como questão primeira, o que o distancia ainda mais da realização de seus projetos, seus sonhos e suas expectativas.

Sobre como pretendem fazer para a realização de seus projetos, algumas estratégias são vislumbradas:

Tentar esforçar o máximo pra vê se consegue, assim, uma bolsa ou pagada (paga). (Ângelo, 18 anos, 3º ano);

Oferecer o meu conhecimento que eu aprendi aqui pra tá proporcionando a eles o que seu sei. E também a associação que minha mãe mais meu pai trabalha, eu pretendo ajudar eles também, igual lá mesmo, falta muito uma pessoa assim jovem, porque jovem tem lá, que pretende entrar lá mesmo, tem um ou dois, comigo assim. (Leonardo, 17 anos, 3º ano);

Eu pretendo estudar bastante pra mim conseguir. (Tereza, 15 anos, 1º ano);

Vou me formar, procurar, vou procurar, assim, um trabalho bom assim pra mim. Às vezes, se for assim ganhando pouco e num dar pra pagar uma faculdade, mas mesmo assim eu vou trabalhar, porque a gente tem de começar do baixo, as coisas não são fáccis. (Beatriz, 17 anos, 1º ano);

Melhorar a propriedade que eu vivo. (Tarcísio, 18 anos, 3º ano)

A gente tá tentando, pelo menos de entrada, a gente adquirir sementes e produzir as mudas no próprio viveiro da escola. [...] apoio do sindicato ou prefeitura por causa do transporte. (Berenice, 19 anos, 2º ano).

Conseguir bolsa de estudo, ingressar em associação onde mora, estudar, investir na melhoria da propriedade em que vive, conseguir trabalho e buscar apoio de órgãos governamentais são citados por eles como condição para a realização de seus projetos.

Segundo os dados, 90,74% dos alunos pretendem fazer vestibular, o que revela uma expectativa entre os jovens quanto a dar continuidade aos estudos.

TABELA 25
Curso pretendido

Curso	Frequência	%
Outros cursos não vinculados ao meio rural (Informática, Psicologia, Alistar marinha/fuzileiro naval, Biologia, Serviço Social, Letras, Enfermagem, Engenharia Civil, Fotografia, Jornalismo, Artes Cênicas, Direito, Direito/Música, Educação Física, Pedagogia, Administração, Engenharia.	22	37,29
Outros cursos vinculados ao meio rural (Administração Rural, Agroindústria, Agroecologia, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental, Zootecnia, Engenharia de alimentos, Curso Agropecuária, Agricultura, Administração Rural/Agronomia)	17	28,81
Agronomia	11	18,64
Veterinária	6	10,17
Outros cursos vinculados ao meio rural combinados a cursos que não são voltados para o campo (Agronomia/Geografia, Agroindústria/Comunicação Social, Agronomia/Engenharia Mecânica)	3	5,09
Total	59	100

Nota: quatro jovens, sendo três homens e uma mulher, fizeram citação ao curso de Administração e apenas um do sexo masculino fez menção ao curso de Engenharia, porém, os mesmos não especificaram a que área estavam voltados. Assim sendo, foram computados como outros cursos não vinculados ao meio rural.

Dos jovens que manifestaram alguma ideia de qual curso pretende fazer 54,63%, percebe-se que os cursos voltados para a área rural representam a maioria da preferência 57,62%, com destaque para o curso de Agronomia 18,64%, seguido do curso de Veterinária 10,17%. Outros cursos vinculados ao meio rural combinados a cursos que não são voltados para o campo também foram citados 5,08%. Outros cursos que não estão voltados para a área rural também foram citados 37,29%. Torna-se interessante destacar que uma boa parte dos

jovens tem como projeto para o curso superior diversos cursos relacionados a áreas que não estão voltadas para o meio rural, tradicionalmente identificados como do meio urbano.

TABELA 26
Curso / sexo

Curso	Masculino		Feminino	
	Frequência	%	Frequência	%
Outros cursos não vinculados ao meio rural (Informática, Psicologia, Alistar marinha/fuzileiro naval, Biologia, Serviço Social, Letras, Enfermagem, Engenharia Civil, Fotografia, Jornalismo, Artes Cênicas, Direito, Direito/Música, Educação Física, Pedagogia, Administração, Engenharia.	12	20,34	10	16,95
Outros cursos vinculados ao meio rural (Administração Rural, Agroindústria, Agroecologia, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental, Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Curso Agropecuária, Agricultura, Administração Rural/Agronomia)	11	18,65	6	10,17
Agronomia	9	15,25	2	3,39
Veterinária	2	3,39	4	6,78
Outros cursos vinculados ao meio rural combinados a cursos que não são voltados para o campo (Agronomia/Geografia, Agroindústria/comunicação Social, Agronomia/Engenharia mecânica)	2	3,39	1	1,69
Total	36	61,02	23	38,98

Podemos concluir que, embora a escola tenha como eixo central de sua proposta a formação profissional para o campo, alguns projetos futuros não se inclinaram para essa perspectiva. Isso parece impor a necessidade de se considerar outras perspectivas e demandas, como as manifestadas pelos jovens.

Quanto à concentração de profissões idealizadas entre os jovens por sexo, para os homens, os cursos de Agronomia, Veterinária e outros vinculados ao meio rural apresentaram

maior frequência 40,74% em comparação às mulheres 22,22%. No tocante a outros cursos que não têm relação com o meio rural, há uma predominância do sexo feminino 16,67%.

Todos os entrevistados acreditam que a EFA teve influência na formulação desses projetos, com destaque para a fala de um deles:

Porque quando a gente chega aqui, a gente já começa a ter uma visão assim diferente. A EFA começa a passar pra gente como é importante tá ajudando a comunidade, trabalhar e tal com a comunidade, ajudar a comunidade crescer, assim, em prol disso aí, a gente acaba tendo uma visão diferente, vê como é importante o trabalho, essas coisas assim. (Leonardo, 17 anos, 3º ano).

Ainda na visão de dois entrevistados, a EFA não somente influencia na formulação desses projetos e expectativas como também reforça o gosto pela agricultura.

Porque, assim, se eu tivesse estudando em outra escola, escola tradicional, acho que eu tava pensando em fazer outro curso, agora que eu vim pra cá, comecei a gostar mais da parte da agricultura. (Tereza, 15 anos, 1º ano).

Se tivesse numa outra escola, eu num ia ter em mente assim que eu ia fazer vestibular, de agricultura, sobre agricultura. Aí depois que eu vim pra cá, eu comecei a gostar assim de roça, sobre a agricultura assim em si, aí depois eu cheguei e teve essa aqui. (Beatriz, 17 anos, 1º ano).

A fala reflete a influência da EFA nos projetos de vida, por meio de um ensino voltado para a o campo. Para outros, o incentivo da EFA, dos seus colegas e dos seus professores tornou-se um elemento de valorização e de autoestima.

Porque todo aluno que sai daqui, desde quando ele entrou aqui dentro, desde quando eu entrei aqui dentro, eu tive aquele suporte, eu tive aquelas pessoas que falaram que eu sempre dizia que eu não chegava a lugar nenhum, que eu não conseguia nada, nunca ia conseguir nada. Todos nós somos capazes, aí, por exemplo, assim, toda vez que eu chegava aqui, que até hoje eu tou aqui, eu tenho que agradecer muito aos meus colegas e professores, aí eu acho que é uma oportunidade. (Ada, 17 anos, 2º ano).

Percebe-se pela fala da entrevistada o alcance da autoestima, da confiança na sua capacidade de se desenvolver, atribuindo à escola esse crescimento.

Até porque se não fosse ela (EFA), eu teria, eu pararia na oitava série, talvez bem mais tarde, às vezes, eu poderia fazer, completar, só que num seria o normalmente, eu

ia fazer um EJA, uma coisa assim, e assim ela foi de extrema importância pra que eu possa para mim desenvolver nesse aspecto, entendeu. (Lauro, 18 anos, 2º ano).

A EFA parece ter criado as condições para a formulação de seus anseios e expectativas futuras, por meio da oportunidade de escolarização oferecida. Todos os pesquisados acreditam que a EFA ajuda na realização desses sonhos.

Diante das questões colocadas pelos jovens, percebe-se que a oportunidade de estudo por meio da profissionalização faz com que os jovens acreditem que terão mais possibilidades de emprego e de aplicação dos seus conhecimentos.

Há alunos que registraram o crescimento pessoal que alcançaram por meio de estágios realizados e do esforço pelos estudos. A escola representa para o aluno uma possibilidade de emprego, já que se trata de um ensino profissionalizante.

Pra mim, o que ajudou foi em tudo. Por causa que eu nem saía de casa, daqui de casa é longe, precisou viajar um cado, conhecer lugar, estágio, já fui no CAV em Turmalina. Pra mim é uma experiência nova. A gente faz encontro da AMEFA em Jacaré, na EFA de lá e também quando a gente estuda na escola, nessa EFA Bontempo, por exemplo, a gente fica conhecido aqui na região, muito. Por exemplo: quando a gente fala assim EFA Bontempo, aí o povo tem uma visão melhor da gente e num trata a gente de certa forma e também aqui é tipo uma escola, que você já sai daqui com o seu emprego garantido. [...] Termina o curso em técnico agropecuária aqui, tem hora que antes de você sair daqui já tem uma entidade te procurando, pro você fazer estágio lá pra ver como é seu comportamento, o que você sabe, para quando você formar, você trabalhar naquela área. Muitos alunos colegas meus já saiu daqui já indo pra outras EFAs, pra EMATER, visão mundial, essas coisas. (Tarcisio, 18 anos, 3º ano).

As falas expressam como resultado de sua experiência na EFA o favorecimento de trocas pela formação, a experiência da interação por meio de intercâmbios com outras escolas. Percebe-se, também, que a EFA amplia no jovem a visão de estudos, favorece a participação, a capacidade de liderança e maior inserção nas comunidades por meio das atividades de intervenção que se dão principalmente pelas atividades de estágio. Os jovens percebem esse momento como sendo enriquecedor, pela interação que têm com as pessoas, sobretudo com as da comunidade.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este estudo constitui-se em um desafio diante de tantas questões suscitadas. Ao mesmo tempo, significa certo conforto tendo em vista uma sensação de dever realizado.

A presente pesquisa teve como proposta conhecer a juventude rural no campo da Educação, na qual se buscou compreender as trajetórias juvenis, as experiências de escolarização e sua relação com a EFA Bontempo. Nesse sentido, este trabalho tentou contribuir para dar maior visibilidade aos estudos sobre a juventude rural no âmbito da educação, haja vista que a produção de pesquisas sobre essa temática, no meio acadêmico, ainda se mostra de maneira escassa, sobretudo no que se refere à juventude da região do Vale do Jequitinhonha.

A partir da pesquisa, ao recuperar o percurso histórico da educação no campo, foi possível perceber que ela ainda enfrenta grandes desafios, havendo muito caminho a ser trilhado para que avance cada vez mais e alcance patamares melhores. Percebeu-se, nessa história, que algumas questões se repetem como a problemática de financiamento. Embora se reconheça seus limites e dificuldades, isso não implica negar os seus avanços históricos, sobretudo legais, bem como as conquistas relacionadas às articulações dos envolvidos nesse processo.

Desse modo, no quadro histórico de lutas pela escolarização das pessoas que vivem e/ou trabalham no meio rural, experiências são praticadas por iniciativas autônomas organizadas por diferentes movimentos sociais: ONGs, igrejas, sindicatos e associações. Nesse contexto, encontra-se a EFA Bontempo, que se coloca o desafio de promover uma educação do/no campo, por meio de projetos alternativos, tendo como preceito a Pedagogia da Alternância. Não cabe aqui idealizar o modelo de educação adotado pela EFA Bontempo, mas ressaltar seus limites, avanços e a sua importância enquanto uma alternativa possível de escolarização para os jovens rurais pesquisados. Não compete aqui também generalizar essa proposta de educação a ser enquadrada a todos os jovens rurais, pois acredita-se que há jovens inseridos no meio rural que não se depararam com as dificuldades explicitadas pelos jovens nesta entrevista. Essas questões não foram alvo desta investigação, o que serve de abertura

para outros estudos. A Escola Família Agrícola Bontempo se apresenta como uma possibilidade de escolarização diante das dificuldades explicitadas pelos jovens entrevistados em seu percurso escolar, sobretudo para aqueles que apresentaram dificuldades de acesso às escolas públicas por meio do ensino regular.

No tocante à trajetória juvenil, a pesquisa ressalta as experiências de vida e de escolarização dos jovens, atravessada por limitações, principalmente no que se refere ao acesso às escolas públicas. A proposta da escola pela Pedagogia da Alternância representa uma alternativa de educação para os alunos pesquisados. Embora a EFA Bontempo se constitua em um meio de promover a escolarização de jovens rurais, esse projeto revela seus limites diante da escassez de recursos financeiros suficientes que permitam aprimorar suas condições de funcionamento e estrutura. Os depoimentos revelaram as limitações à experiência quanto às condições salariais e de trabalho dos professores, às dificuldades quanto à realização de algumas atividades práticas. Além disso, há o desafio de que a proposta atenda a um maior número de pessoas diante da demanda de escolarização de jovens inseridos no meio rural, o que exige investimentos maiores em políticas públicas de educação no campo.

A contribuição desta pesquisa ressalta ainda a dimensão da relação dos jovens com a EFA Bontempo, na qual os alunos evidenciaram uma forte identificação com a proposta da escola, com o ambiente, com os colegas. Para a maioria deles, a escola representava uma extensão da família, por não significar apenas uma alternativa de educação, como também um espaço de respeito, de aceitação e de sociabilidades. Desse modo, o espaço escolar era algo especial para eles, diferente de muitas escolas do meio urbano pelas quais passaram. Para eles, a escola era um lugar de construção de sentidos e de possibilidades para a concretização de seus sonhos, projetos de vida, possibilidades de estudo, profissionalização e trabalho, questões diferentemente sentidas por eles em escolas públicas, onde a maior parte de suas experiências não foi significativa.

O estudo propiciou também conhecer um pouco da condição juvenil no campo, a partir do recorte dos jovens moradores da região do Vale do Jequitinhonha. Um traço comum a eles se refere à experiência da condição de aluno e trabalhador na agricultura. Uma das dimensões reveladas mostra que o trabalho representa a possibilidade de provimento do sustento próprio, em muitas situações, servindo ainda de ajuda financeira para a família. Essa condição social vivida pelos jovens de certa forma “retarda” a realização de seus sonhos, trazendo impactos

na construção de seus projetos e expectativas futuras. Suas principais preocupações quase sempre estão voltadas para a melhoria de suas famílias, da comunidade e pela busca da profissionalização por meio da escolarização. Apesar desses elementos em comum, não se encontrou um modelo uniforme de juventude, mas juventudes que se apresentam na sua diversidade de padrões de comportamentos, de práticas sociais e culturais, de tipos de sociabilidade e de acesso ao lazer.

Outra questão observada, nesta dissertação, revela que a EFA procurava fomentar a participação dos seus alunos em diferentes espaços. Muitos deles participavam de reuniões nas comunidades, em atividades nas igrejas, nas associações e sindicatos. Outros ministravam palestras sobre os conteúdos aprendidos na EFA. Praticamente a totalidade deles tem acesso a tecnologias de informação na escola, o que faz com que esse jovem interaja com os diversos tipos de espaços sociais e desenvolva diferentes experiências e sociabilidades. Essa interação influencia o modo de ser do jovem, suas relações, sua cultura, estreitando-se assim, cada vez mais, as interações com os modos e estilos de vida dos jovens urbanos. Isso exige uma postura de buscar compreender quem são esses jovens, quais suas demandas, aspirações e necessidades para além das idealizações e estereótipos.

Várias lacunas não puderam ser exploradas nesta dissertação, seja por problemas na própria condução dos trabalhos de campo, seja porque certos temas somente se apresentaram no momento da conclusão do trabalho. Temas como as relações raciais e de gênero no campo, as práticas culturais, a dimensão do contato com as novas mídias e mesmo um maior aprofundamento nos estudos sobre as políticas educacionais no campo são perspectivas importantes que a dissertação não conseguiu abordar. Ao ressaltar tais lacunas, espera-se incentivar novos estudos que permitam ampliar a compreensão acerca da complexidade que marca a realidade camponesa no Brasil, contribuindo assim para as ações que garantam o acesso dessa população a vários direitos sociais já consagrados pelas sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.5/6, p. 25-36, mai/jun/jul/ago/set/out/nov/dez. 1997.

_____. *Cenas Juvenis*. 1ª Ed. São Paulo: Página Aberta, 1994. p.1,2,23,61,62.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola*. Identidades juvenis e dinâmicas da escolaridade. Celta. 2003. p. 15, 33.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 148, 166, 167, 168.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M.; Sonia A. de JESUS (orgs.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional. 2004. p. 6.

_____. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun. 2003.

BONI, Valdete ; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. v.2, nº 1, p.68-80, jan/jul. 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2007.

_____. _____. n.4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<http://.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 28 dez. 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n.1. p.35-64, mar./jun. 2009.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243, 245, 251, 252, 257.

_____. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**. p. 53-75, out. 1998.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

_____. **Juventude e Cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 114,118, 121.

CASTELO BRANCO, Maria Tereza. **Jovens sem-terra: identidades e movimentos**. Curitiba. EFPR, 2003. p. 169.

CHAMUSCA, Adelaide; DELAMORA, Michiele; HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio. In: **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAID 2. Brasília. 2007. p. 11, 14

CHIZZOOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**. Universidade de Minho. Braga. Portugal. v. 16, n.2, p. 221- 236. 2003.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens operários e operárias – experiência fabril e sentidos do trabalho. **Revista Perspectiva**. UFSC. v. 22, n. 02, p.425-449, jul./dez. 2004.

DAYRELL, J. Tarcísio. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. P.1-34. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php>. Acesso em 05 out. 2007.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e Processos de Reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004, p.53.

FERNANDES, B. M. Silva. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna.(Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 28,37. 2006.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro. **A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social**. p. 2, 16, 18. 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../mariaameliacastrogiovanetti.rtf>. Acesso em 2 set. 2009.

GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista Brasileira de Estudos de População**. v.19, n.1, jan/jun, p.35. 2002.

_____. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**. De Trajetórias e Sentimentos, n.1, Campinas: Unicamp, p. 74-75. 1993. (mimeo).

GOMES, Lino Nilma; DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A juventude no Brasil*. 2005. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/acervo.php>. Acesso em 05 out. 2007.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? . In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p 149-174.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.73.

MANNHEIM, Karl. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. In: FORACCHI, Marialice; PETEIRA, Luiz. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1967. p. 95.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5/6, p. 5-14, mai/jun/jul/Ago/set/out/nov/dez. 1997.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. **Revista da UFG**, v.7, n. 01, jun. 2004.

_____. **Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina**. VIII Encontro Regional de Geografia (EREGEO) Goiás. 2003. p.9. (Mimeo).

NOVAES, Regina. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo e SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Jovens, trabalho e futuro. 2ª ed. 2005. p. 58.

_____. **Culturas juvenis**. Imprensa nacional – Casa da Moeda, 2003. p. 29.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, mai/jun/jul/ago/set/out/nov/dez. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 191 (Mimeo).

ROCHA, Marisa Lopes da. Contexto do Adolescente. In: **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. CONTINI, Maria de Lourdes J.; KOLLER, Silvia Helena.(Orgs) Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 28.

RODRIGUES, Roberto Nascimento. Diagnóstico socioeconômico e perspectivas de Educação Continuada no Médio Jequitinhonha. 2005. Disponível em: <www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Desen_2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2007

SAMPAIO, Carlos E. Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 85, n. p. 137-142, jan./dez. 2004.

SARTI, Cynthia Anderson. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Ceres Salete Ribas da. **Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma introdução ao projeto forma Vale**. 2007. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 05 out. 2007.

SILVA, L. Helena. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternância em Minas Gerais. In: 28ª Reunião da ANPED, 2005, Caxambu, 2005. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, v. 1, p. 1-18. 2005.

SILVA, L. *et al.* Educação do campo em Minas gerais – sua história e desafios. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia – MG. p. 2543, 2547, 2551, 2552.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 61, 62, 68. 2006.

SOUZA, E. Cristina Landi. **Relação Professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula**. Psicologia da Educação. 2001. (Mimeo). Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/elizabethlandisouzat20.rtf>. Acesso em: 15 set. 2009.

SOUZA, João Valdir A. Pedagogia da Alternância: Uma alternativa consistente de escolarização rural?. In: 31 Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu/MG. **Anais da 31 Reunião Anual da ANPED**, 2008. v. 1, p. 1-16.

SOUZA, R. Fátima de. Tempos de infância, tempos e escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n.2, p. 127-143, jul/dez. 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da juventude brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 91, 98, 123.

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **Estado do conhecimento**. 2000. (Mimeo)

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, mai/jun/jul/ago/set/out/nov/dez. 1997.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. As experiências e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n.02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. *Juventude Rural: uma categoria social em construção*. In: SBS XII Congresso Brasileiro de Sociologia, SBS XII. Sociologia da Infância e Juventude. (mimeo) p. 3, 17, 21. 2005.

_____. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC. 2006. p.210, 290.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Estudos NEAD; 7, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. Disponível em: <www.nead.gov.br/download.php?form=.pdf&id=313>. Acesso em 23 out. 2008.

APÊNDICE “A”

Roteiro de Entrevista – Coordenador

I – Trajetória anterior e inserção na EFA

1. Diga-me seu nome, onde mora e qual a função que exercia na EFA Bontempo?
2. Fale-me sobre a sua formação, onde estudou, quando começou a trabalhar e como foi a sua inserção na EFA Bontempo. Como foi a sua saída da Efa.
3. Além de ter atuado na escola, você exercia outra atividade profissional? Qual? Como era esse trabalho?

II – A Pedagogia da Alternância e a EFA Bontempo:

4. Como você vê a proposta da pedagogia da alternância de uma maneira geral?
5. Fale um pouco sobre a EFA Bontempo. Qual é a proposta da escola? Como você vê essa proposta para o trabalho com os jovens? Fale-me sobre o funcionamento da escola e seu cotidiano; as condições de funcionamento. Diga-me como era a relação da escola com as famílias, com os movimentos sociais, com os professores e alunos. Diga-me como é o ensino na EFA Bontempo? Como você via esse ensino? Sobre as regras, fale um pouco sobre elas. Como os jovens as vêem?
6. Como se dão os relacionamentos na escola? Como relacionavam os alunos entre si? Como é o relacionamento dos alunos com os Monitores? E com os professores? E com o pessoal administrativo? Como era o relacionamento dos professores/Monitores/educadores?

III – Os jovens da EFA Bontempo:

7. Como é o aluno da EFA Bontempo?
8. Na sua visão, como está sendo a experiência dos jovens na escola?
9. Você acha que os conhecimentos que os alunos adquirem na EFA Bontempo estão tendo alguma utilidade para a vida deles? Acredita que os alunos aplicam os conhecimentos fora da escola? Como?

IV – A experiência como Educadora/Coordenadora da EFA Bontempo:

10. O que você achava de trabalhar com jovens com esse perfil?
11. Fale um pouco da sua experiência na Efa Bontempo?
12. E com relação especificamente à sua atuação na Efa. Fale-me um pouco sobre como era a sua atuação. Como você avalia a sua atuação? Como você planejava as atividades para o trabalho com os jovens? Como era o seu relacionamento com os jovens? E com os professores? E com os Monitores?
13. Quais eram os seus desejos e suas expectativas frente ao processo de formação dos alunos?
14. Você gostaria de fazer algum comentário, falar alguma coisa que não lhe?

APÊNDICE “B”

Roteiro de Entrevista Professor / Monitor

I – Trajetória anterior e inserção na EFA

1. Diga-me seu nome, onde mora e qual a função que exerce na EFA Bontempo?
2. Fale-me sobre a sua formação, onde estudou, quando começou a e como foi a sua inserção na EFA Bontempo.
3. Além de atuar na escola, você exerce outra atividade profissional? Qual? Como é esse trabalho?

II – A Pedagogia da Alternância e a EFA Bontempo:

4. Como você vê a proposta da pedagogia da alternância de uma maneira geral?
5. Fale um pouco sobre a Efa Bontempo: Qual é a proposta da escola? Como você percebe essa proposta?
6. Como é o ensino na EFA Bontempo? Quais aspectos positivos e negativos você poderia citar?
7. Como se dão os relacionamentos na escola? Como relacionam os alunos entre si? Como é o relacionamento dos alunos com os Monitores? E com os professores? E com o pessoal administrativo? Como é o relacionamento dos professores/Monitores/educadores?

III – Os jovens da Efa Bontempo:

8. Como é o aluno da EFA Bontempo?
9. Na sua visão, como está sendo a experiência dos jovens aqui na escola?
10. Você acha que os conhecimentos que os alunos adquirem na EFA Bontempo estão tendo alguma utilidade para a vida deles? Acredita que os alunos aplicam os conhecimentos fora da escola? Como?

IV – A experiência como professor/monitor da Efa Bontempo:

11. O que você acha de trabalhar com jovens com esse perfil?
12. Fale um pouco da sua experiência na Efa Bontempo?

13. E com relação especificamente à sua disciplina? Gostaria de saber como você trabalha o seu conteúdo e a avaliação.
14. Quais são os seus desejos e suas expectativas frente ao processo de formação dos alunos?
15. Você gostaria de fazer algum comentário, falar alguma coisa que não lhe perguntei?

APÊNDICE “C”

Roteiro de Entrevista - Jovem

A – Condição juvenil: alguns antecedentes e experiência atual

1. Gostaria que falasse sobre a sua história de vida. Como foi sua infância, sua trajetória escolar, onde estudou suas dificuldades e superações? Como foram suas primeiras vivências na escola?
2. E em relação ao trabalho? Você começou a trabalhar com quantos anos? Em quê? Você exerce alguma atividade profissional hoje? Qual? Como é esse trabalho?
3. Você participa de algum grupo? Se sim, quando começou a participar? O que te levou a participar desse grupo? Fale um pouco sobre isso.
4. Quando você está na escola, o que você faz nos tempos livres? E fora da escola, nos finais de semana, o que costuma fazer no seu tempo livre?

B – O ingresso na EFA Bontempo:

1. Como foi o seu ingresso na EFA Bontempo? Foi você quem escolheu ou sua família? Por quê?
2. O que você esperava ao entrar na EFA Bontempo?
3. Como a sua família vê a EFA Bontempo?

C – A experiência na EFA Bontempo:

4. Como está sendo esta experiência na EFA Bontempo?
5. Quais atividades você mais gosta de fazer na EFA Bontempo? Como é a sua participação? Qual a sua opinião sobre essas atividades?
6. Como é o ensino na EFA?
7. Das disciplinas trabalhadas, quais são aquelas que você mais gosta? Por quê?
8. E sobre as atividades de avaliação dos alunos, dos professores e da escola. O que você acha delas?
9. Os conhecimentos que você aprende na escola estão tendo alguma utilidade para a sua vida? Você aplica esses conhecimentos fora da escola? Como?
10. A escola dá espaço para o diálogo e expressão de suas idéias? O que você pensa a esse respeito?
11. Na Instituição existem regras! O que você acha delas?

12. Como se dão os relacionamentos na escola? Como relacionam os alunos entre si? Como é o relacionamento dos alunos com os Monitores? E com os professores? E com o pessoal administrativo?
13. E você, como é o seu relacionamento com os colegas, com os monitores, com os professores e com o pessoal administrativo?
14. Você tem amigos na EFA Bontempo?

D – A Pedagogia da Alternância, projetos e perspectivas de futuro:

15. O que você acha da Pedagogia da Alternância?
16. Você acha que para o jovem do campo a Pedagogia da Alternância é uma boa experiência?
17. E para você, que impacto tem estudar nesse tipo de experiência?
18. Com relação ao futuro, quais são seus projetos e expectativas?
19. Você acha que tem condições de realizá-los? Está perto ou distante de realizá-los?
20. Como você pretende fazer para realizar esses projetos?
21. Você acha que EFA teve alguma influência na formulação desses projetos e expectativas? Você acha que a EFA ajuda ou não na realização desses sonhos?

APÊNDICE “D”

Questionário sobre o perfil do jovem estudante na EFA Bontempo

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome do jovem: _____
- b) Data nascimento: ____/____/____
- c) Município onde reside: _____
- d) Local residência: () zona rural () zona urbana
- e) Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () outra situação _____
- f) Sexo: () masculino () feminino
- g) Possui religião? () sim. Se sim, qual? _____ () não
- h) Tem filhos? () sim. Se sim, quantos? _____ () não
- i) Você trabalha? () não () sim. Se sim, qual ocupação? _____
- j) Condição de trabalho:
- () Assalariado sem registro em carteira
 - () Assalariado com registro em carteira
 - () Trabalhador(a) em agricultura familiar
 - () Auxiliar de família sem remuneração fixa () doméstica () comércio () outro _____
 - () Trabalhador(a) por conta própria (temporário/bicos)
- Em média, quanto você recebe por esse trabalho? R\$ _____
- Qual a Carga horária semanal dedicada ao trabalho _____
- k) Com quantos anos trabalhou pela primeira vez? _____
- l) Qual foi a ocupação? _____
- m) Tem vínculo com a EFA povo (Município Ponto dos Volantes) () sim () não

1. PERFIL DA FAMÍLIA

- a) Qual é a renda mensal da sua família?

_____ até um salário mínimo (até R\$ 415,00)

_____ de 1 a 2 salários mínimos (de R\$415,00 a R\$ 830,00)

_____ de 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 830,00 a R\$ 1.245,00)

_____ mais de 3 salários mínimos (acima de R\$ 1.245,00)

Qual é a fonte dessa renda?

() Bolsa Família () benefício de INSS () propriedade rural () outro _____

b) Principal responsável pelo sustento familiar:

() pai () mãe () avós () outro. Qual? _____

c) Com quem você mora?

() pai () mãe () irmãos () avós () outros parentes _____

d) Composição familiar:

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade	Estuda (Sim/Não)	Série

2. TRAJETORIA ESCOLAR

a) Idade em que começou a estudar? _____

b) Em que ano concluiu o Ensino Fundamental (8 série)? _____

c) Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental:

() Escola pública estadual () Escola pública municipal () Escola particular

() Outra. Qual natureza? _____

d) Ano que ingressou na EFA Bom Tempo _____

e) Série que está cursando atualmente _____

f) Como tomou conhecimento da escola que estuda? _____

Qual foi o motivo da escolha da EFA? _____

h) Você gosta de estudar na EFA Bontempo? () sim () não.

Comente _____

Pretende fazer vestibular () sim () não.

Se, afirmativo, tem idéia de qual curso pretende? () não () sim.

Qual? _____

a) O que mais lhe atrai na escola? _____

O que menos você gosta na escola? _____

PERFIL SÓCIO-CULTURAL

a) Você participa regularmente de algum grupo ou movimento social?

() sim () não Qual?

b) O que você costuma fazer em seu tempo livre? _____

O que você costuma fazer nos finais de semana _____

Você lê jornais com freqüência? () sim () não Onde? _____

c) Quantos livros você leu nos últimos 12 meses? _____

d) Você tem celular próprio? () sim () não

e) Você faz uso de computador? () sim () não

Onde? () em casa () na escola () na casa de amigos

() outro _____

Com que frequência? diariamente uma vez por semana

de duas a três vezes por semana quatro vezes ou mais por semana

f) Você faz uso da internet? sim não

Onde? em casa na escola na casa de amigos

outro _____

Com que frequência? diariamente uma vez por semana

de duas a três vezes por semana quatro vezes ou mais por semana

Data: ____/____/____