

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO  
SOCIAL EM EDUCAÇÃO

Marinalva Jardim Franca Begnami

**INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS DO CAMPO:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA BONTEMPO**

Belo Horizonte

2010

Marinalva Jardim Franca Begnami

**INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE JOVENS DO CAMPO:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA  
AGRÍCOLA BONTEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010

Marinalva Jardim Franca Begnami

Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

---

Orientador: Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto – UFMG

---

Co-orientadora: Prf<sup>ª</sup>. Maria Isabel Antunes Rocha – UFMG

---

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz – UNB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Almeida Martins – UFMG

---

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão - UFMG

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2010

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270 - 901 – Brasil

Dedico este trabalho aos jovens do campo, em especial aos egressos da EFA Bontempo pela coautoria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem recorro no plano espiritual para alimentar a esperança em um mundo mais justo.

Aos meus pais, Etelvina e Ademar, pelo exemplo de luta através da vida no e do campo. Meus irmãos e suas famílias, Milton, Edson e Ademar; e minhas irmãs, Joana D'arc, Rosimere e Elizabete, pela força, amizade e apoio indispensáveis. A toda minha família, aqui representada por minha avó Benvinda, exemplo de mulher, que inspira coragem, alegria e esperança a todas as crianças, jovens e adultos da família.

Ao João, que, no trabalho e na luta por educação do campo, tornamo-nos colegas, amigos, companheiros, cônjuges e construímos uma família. Aos meus filhos queridos, Débora Franca, companheira de todas as horas, e Gabriel Benvindo, com sua alegria contagiante e sonhos de criança nos motiva a acreditar que o presente e o futuro têm que ser possíveis para todos.

À Associação EFA Bontempo, todas as famílias e lideranças dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais do Médio e Baixo Jequitinhonha, principais parceiros da EFA, pelo apoio e incentivo durante o trabalho de campo, aqui representados por Dona Eva, liderança sindical comprometida com a luta da população do campo, principalmente das mulheres.

À equipe de educadores da EFA Bontempo, em especial aos monitores, egressos da EFA: Ricardo, Gislaíne e Jocileide, jovens comprometidos com a educação e sustentabilidade. Aos estudantes de 2009 pelo apoio incondicional na realização do trabalho de campo. À Rosimere, coordenadora, pela atenção e solidariedade em todos os momentos deste trabalho. Aos ex-monitores da EFA, em especial à Ciária Freitas, primeira coordenadora, pela coragem de enfrentar os desafios da implantação da EFA Bontempo e pela relevante contribuição na formação dos egressos.

A todos os gestores das Associações EFAs de Minas Gerais e todos os educadores e jovens estudantes que, apesar dos desafios, não fogem à luta. Com vocês, aprendemos que o acesso dos jovens do campo à educação se dá na luta, e que os direitos só serão acessíveis por aqueles a quem a universalidade não atinge, se estes se colocarem na luta e no embate ao instituído.

À equipe da AMEFA, aqui representados por Vanessa, Idalino e Gilmar, pelo companheirismo e aprendizagem dos anos de convivência.

À Rede Mineira de Educação do Campo, pelas oportunidades de discussões e indignações coletivas.

Aos orientadores deste trabalho. Ao Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto, orientador, motivador, que durante todo o curso sempre reforçou que a prática busca respaldo na teoria e vice-versa, e, com isso, fez-me acreditar na relevância desse trabalho para a educação do campo. À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, coorientadora, que, para além, foi referência nesse processo, esforçando-se em proporcionar condições de realização desta pesquisa. Educadora persistente que nos motiva a acreditar que outra educação do campo é possível, urgente e necessária.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da FAE, concedeu-me bolsa de estudo, a partir do segundo ano do curso, imprescindível para a realização deste trabalho.

À equipe técnica, professores, estudantes e orientadores de aprendizagem do Educampo e Lecampo, pela rica convivência, em especial ao Alberto Mesaque, sempre solidário e amigo.

Aos professores da FAE, aqui representados pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes que, através da sua luta por justiça, principalmente com as questões étnico-raciais, é uma referência de educadora para além da sala de aula. Aos professores que fizeram parte da banca de avaliação do pré-projeto de pesquisa, Prof<sup>º</sup>. Dr. Fernando Fidalgo e Prof<sup>ª</sup> Dr. Daise Cunha, pelo crédito de confiança e apoio durante o curso. À Prof<sup>ª</sup>. Antônia Vitória Soares Aranha, pela acolhida na FAE enquanto diretora e pessoa humana que é, e pelas valiosas considerações no parecer do projeto de pesquisa. À equipe da secretaria de Pós-graduação, acolhedora e prestativa sempre. Às colegas, amigas e companheiras de curso, Cristiane, Jucélia, Sônia, Rosely, Adilene e Hasla, pelo apoio e incentivo.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram mandando energias positivas e desejando êxito nessa etapa da minha trajetória socioprofissional, em especial às amigas Cida e Míriam pelo apoio indispensável.

Por fim, ao Dr. Neilson Barroso, neurocirurgião, egresso dessa universidade, pelo cuidado com minha saúde física, condição indispensável para o término deste trabalho. Meu eterno muito obrigado!

“... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”

(Paulo Freire)

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva Jardim. Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a inserção socioprofissional de jovens do campo, a partir dos egressos da Escola Família Agrícola Bontempo, situada no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. A EFA Bontempo, criada em 2000, trabalha através da Pedagogia da Alternância, modalidade de educação regular, desenvolvida no Brasil há mais de cinquenta anos. A EFA Bontempo foi a primeira, em Minas Gerais, a ofertar o Ensino Médio de Nível Técnico, tendo como público prioritário os filhos dos agricultores familiares do Vale do Jequitinhonha. Buscou-se identificar e analisar os desafios e possibilidades vivenciados pelos egressos para inserção no espaço produtivo, social, político e cultural. Para tanto, a investigação teve como foco o projeto profissional, construído no percurso formativo da EFA, e considerado eixo mediador da inserção dos jovens. Adotou-se a abordagem quali-quantitativa por entender que são abordagens interligadas, essenciais na compreensão do objeto de estudo. Entre as fontes de coleta de dados, recorreu-se à pesquisa documental, ao questionário e entrevistas semiestruturadas. Do universo de 146 egressos da EFA Bontempo, compreendendo o período de 2003 a 2007, foram enviados questionários para 128 e destes, 90, deram retorno à pesquisa. A análise dos dados coletados através de questionários revela que, entre os noventa egressos participantes da pesquisa, 59 são do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Estão na faixa etária entre 19 e 42 anos, sendo a maioria entre 21 e 26 anos, tanto homens quanto mulheres. Entre eles, 85% são solteiros, e, entre os casados, os homens são maioria. A opção dos egressos pela EFA Bontempo foi prioritariamente por ser uma escola que oferecia Ensino Médio e Técnico. Constatou-se que 39% dos egressos, cursaram ou estão cursando Ensino Superior. Esse fenômeno revela que, para além da tendência de maior acesso das juventudes ao Ensino Superior, principalmente nos últimos anos, o prolongamento da escolarização está relacionado à falta de emprego, que também se dá no campo. Embora uma minoria dos egressos tenha colocado seus projetos profissionais em prática, boa parte tentou e não conseguiu e a maioria gostaria de colocá-lo em prática. O estudo revela que a escolha dos temas dos projetos está relacionada às atividades das famílias, que majoritariamente, se encontram na área da produção agropecuária. Dos desafios apresentados pelos egressos para aplicarem seus projetos, entre outros, destaca-se o acesso a terra e ao crédito, principalmente ao Pronaf Jovem. Os dados mostram que, direta ou indiretamente, a formação em alternância contribuiu para melhorar a participação social dos jovens, pois 89% participam de atividades sociais na comunidade. As atividades da agricultura familiar, comércio, educação, organização social, movimentos sociais e sindical são as áreas de maior inserção profissional dos egressos. Constatou-se que 63% dos egressos estão em ocupações compatíveis com a sua formação, no entanto, 98% desejam inserir. A análise desse fenômeno mostra a importância para os jovens do campo de ter oportunidades de acesso à formação profissional e trabalho, condições essenciais para usufruir do direito à liberdade de sair do campo, e mais especificamente, do Vale do Jequitinhonha, por opção, não por falta de oportunidades. Assim, concluímos que, apesar dos desafios postos aos jovens do campo, egressos da EFA Bontempo, o cenário é também de possibilidades de inserção em diversos espaços produtivos, social, cultural e político no campo e na cidade.

Palavras-chave: egressos, educação profissional, formação em alternância.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the socio-professional integration of young people from the rural areas, graduates from the “Escola Família Agrícola Bontempo”, located on Jequitinhonha valley, Minas Gerais. The “EFA Bontempo”, established in 2000, works through the alternation pedagogy, regular mode of education developed in Brazil for over fifty years. The “EFA Bontempo” was the first in Minas Gerais to offer technical courses in High School, whose primary audience was agriculturists’ sons from Jequitinhonha Valley. It was tried to identify and to analyze the challenges and opportunities experienced by the graduates during the insertion in the productive, social, political and cultural spaces. For this purpose, the research focused on the professional project built during the school formative path, which was also considered the center line to the inclusion of these young people. The approaches adopted were qualitative and quantitative, as it was understood that they are interconnected and essential to understand the study object. Among the sources of data collection, it was necessary to resort to desk research, questionnaire and semi-structured interviews. From the universe of 146 graduates, on the period from 2003 to 2006, 128 questionnaires were sent, and from these 90 gave return to the research. The analysis of the data collected through questionnaires reveals that among ninety graduates participants, 59 were male and 31 were female. They are aged between 19 and 42 years, mostly between 21 and 26 years old, both men and women. Among them, 85% are single, and, among the married graduates, men are the majority. The choice of graduates for studying at “EFA Bontempo” was primarily due to the fact that it is a school which offers High School and technical courses. It was found that 39% of the graduates attended or are attending college. This phenomenon shows that, overcoming the tendency of a bigger access of young people to Higher Education, especially nowadays, schooling extension is related to the lack of employment, which also occurs in the rural areas. Although a minority of graduates has put their professional projects into practice, most tried and failed it, and most of them would like to practice it. The study shows that the themes choice of the projects is related to families’ activities, mostly in the agricultural production area. The challenge presented by the students to implement their projects, among others, was the access to land and credit, especially to “Pronaf Jovem”. The data show that, directly or indirectly, the alternation pedagogy formation helped to improve social participation of young people, since 89% of them participate in social activities in their communities. The activities of family agriculture, commerce, education, social organization, and union and social movements are the biggest areas of employability of these graduates. It was found that 63% of them are in occupations which are consistent with their professional formation. However, 98% of them want to insert in their formation field. The analysis of this phenomenon shows the importance, for rural youth, of having the opportunity to access professional formation and work, which are essential conditions to exercise the right of being free to leave the rural areas, and more specifically Jequitinhonha Valley, by their own choice, not by lack of opportunities. Thus, in conclusion, despite the challenges faced by the rural youth who graduated from “EFA Bontempo”, the scenario is also of possibilities of insertion in several social, cultural and political productive spaces, in the field and in the city.

Key words: high school graduates, professional education, alternation pedagogy formation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada de um pavilhão do Instituto João Pinheiro	36
Figura 2 - Foto da EFA Bontempo	81
Figura 3 - Os quatro pilares dos CEFFAs	83
Figura 4 - Os parceiros da formação do jovem em uma EFA	84
Figura 5 – Foto da EFA Bontempo - Ato de mobilização das famílias, estudantes, egressos e parceiros contra a ação de despejo, em julho de 2008	86
Figura 6 - Mapa 1 - Municípios de origem dos egressos	93
Figura 7 - Mapa 2 - Municípios onde residiam os egressos em 2009	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo	88
Gráfico 2 - Declaração da raça/cor	89
Gráfico 3 - Estado Civil	91
Gráfico 4 - Local de moradia	91
Gráfico 5 - Residência dos egressos	92
Gráfico 6 - Importância de estudar na EFA Bontempo	97
Gráfico 7 - Acesso ao Ensino Superior	101
Gráfico 8 - Residência dos pais	104
Gráfico 9 - Período de residência da família	104
Gráfico 10 - Escolaridade do Pai	105
Gráfico 11 - Escolaridade da mãe	106
Gráfico 12 - Média de terras em hectares	108
Gráfico 13 - Apoio da família ao PPJ	112
Gráfico 14 - Espaços de maior abertura para participação do jovem	114
Gráfico 15 - Relação do Estágio com o PPJ	115
Gráfico 16 - A diversificação dos projetos	119
Gráfico 17 - Confiança no processo de elaboração do PPJ	121
Gráfico 18 - Proposta de trabalho com o PPJ	124
Gráfico 19 - Aplicação do PPJ	125
Gráfico 20 - Dificuldades para colocar o PPJ em prática	127
Gráfico 21 - Procura e acesso ao Crédito do PRONAF Jovem	128
Gráfico 22 - Preparação dos jovens para acessar programas de crédito do governo federal	130
Gráfico 23 - Apoio da família ao PPJ	133
Gráfico 24 - Mudança do tema do PPJ	134
Gráfico 25 - Ocupação dos egressos	135
Gráfico 26 - Exerce função compatível com a agropecuária	135
Gráfico 27 - Vínculo de trabalho	137
Gráfico 28 - Avaliação da participação na comunidade	140
Gráfico 29 - Prestação de serviços à comunidade	141
Gráfico 30 - Atividade voluntária	143
Gráfico 31 - Formação na EFA e continuidade do jovem no campo	146
Gráfico 32 - Formação em alternância e desenvolvimento familiar	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de matrícula e conclusão das turmas dos anos de 2002 a 2005 da EFA Bontempo	23
Quadro 2 - Dados de matrícula e conclusão das turmas dos anos de 2002 a 2005 da EFA Bontempo quanto à relação de gênero	24
Quadro 3 - Município onde residem e trabalham os egressos entrevistados	26
Quadro 4 - Escolas agrícolas no século XIX	33
Quadro 5 - Dados do Censo Agropecuário 2006 - Agricultura Familiar X Agronegócio	65
Quadro 6 - Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância	71
Quadro 7 - Taxas de matrículas de mulheres no curso de agropecuária	99

## LISTA DE SIGLAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Técnica  
AEFAMBAJ - Associação da escola família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha  
AIMFR - Associação Internacional das Maisons Familiares Rurais  
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas  
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais  
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância  
CFR - Casa familiar Rural  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONSEPA - Conselho Nacional dos Sistemas Estaduais de Pesquisa Agropecuária  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
EFA - Escola Família Agrícola  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
FaE - Faculdade de Educação  
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INSS - Instituto Nacional de Segurança Social  
IPEA - Instituto Pesquisas Econômicas Aplicadas  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC - Ministério da Educação  
MEPES - Movimento Educacional e Promoção do Espírito Santo  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
ONU - Organizações das Nações Unidas  
PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPJ - Projeto Profissional do Jovem  
PRODEMO - Programa de Apoio ao desenvolvimento da Mão-de-obra  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos  
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONERA - Programa Nacional Educação na reforma Agrária  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SIS - Síntese de Indicadores Sociais  
STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UNEFAB - União das escolas famílias Agrícolas do Brasil  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
<b>CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>20</b>
1.1 - Caracterização da pesquisa	20
1.2 - Etapas da pesquisa	22
1.2.1 - Relatos da primeira etapa	22
1.2.2 - Relatos da segunda etapa	25
<b>CAPÍTULO 2 - TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>28</b>
2.1 - Da relação trabalho-educação à relação educação-trabalho	28
2.2 - Raízes ideológicas da educação brasileira: origem do ensino profissionalizante	32
2.3 - Educação Profissional no Brasil	35
<b>CAPÍTULO 3 - JUVENTUDES, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES</b>	<b>43</b>
3.1 - Juventudes e diversidade: concepções em processo	43
3.2 - Juventudes e desigualdades	47
<b>CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E SUSTENTABILIDADE</b>	<b>50</b>
4.1 - Origem e trajetórias da formação em alternância no horizonte educativo: a experiência dos CEFFAs.	50
4.1.1 - Pedagogia da Alternância: conceitos em construção	53
4.2 - Educação do campo e seus cotejos com a Pedagogia da Alternância	57
4.3 - Desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade	60
4.4 - Mundo do trabalho do campo	68
4.5 - Projeto Profissional do Jovem	70
<b>CAPÍTULO 5 - TERRITÓRIOS DA PESQUISA: O VALE DO JEQUITINHONHA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BONTEMPO</b>	<b>74</b>
5.1 - Território do Vale do Jequitinhonha e identidade cultural	74
5.2 - Cenário da educação profissional	76
5.3 - Escola Família Agrícola Bontempo	79
5.3.1 - Plano de Formação	83
5.3.2 - Avanços, desafios e perspectivas da EFA Bontempo na atualidade	85
<b>CAPÍTULO 6 - INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EFA BONTEMPO</b>	<b>88</b>
6.1 - Caracterização dos egressos	88
6.1.1 - Perfil social	88
6.1.2 - Percursos escolares	96
6.1.2.1 - Ensino Médio: opção pela Escola Família Agrícola Bontempo	97
6.1.2.2 - Acesso ao Ensino Superior	101
6.1.3 - Perfil social, escolar e econômico das famílias dos egressos	103
6.2 - Projeto Profissional do Jovem	110
6.2.1 - Metodologia de trabalho e objetivo do PPJ	110
6.2.2 - Participação da família no processo do PPJ	112
6.2.3 - Relação do PPJ com os estágios	115

6.2.4 - Áreas de concentração dos PPJ e as dificuldades na escolha do tema	118
6.2.5 - Projetos para além da produção agrícola	119
6.2.6 - Dos limites da elaboração, motivação e da orientação do PPJ	120
6.2.7 - Possibilidades e desafios da aplicação do PPJ após o curso	126
6.3 - Inserção socioprofissional dos jovens egressos da EFA Bontempo	134
6.3.1- Inserção profissional	134
6.3.2 - Inserção social	139
6.4 - Contribuições do PPJ para a sustentabilidade do campo	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	
Anexo 1 - Carta de aceite da pesquisa	170
Anexo 2 - Questionário	172
Anexo 3 - Roteiro de Entrevista	183

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa que analisou a inserção socioprofissional de jovens do campo<sup>1</sup>, egressos da Escola Família Agrícola - EFA Bontempo, localizada no município de Itaobim, situado no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Neste trabalho, buscou-se identificar e analisar os desafios e possibilidades vivenciados pelos egressos para inserção no espaço produtivo, social, político e cultural. Para tanto, focalizamos o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), construído no percurso formativo dos egressos, como eixo mediador dessa inserção.

Quando pensado o projeto de pesquisa, tínhamos como foco analisar a inserção dos egressos no espaço produtivo, isto é, averiguar como o projeto contribuía para esse processo. Naquele momento, indicávamos algumas contradições, refletidas no âmbito da formação por alternância e a educação do campo, que deram sustentação para a investigação, tais como: formação para fixar o jovem no campo X formação para oportunizar o jovem poder escolher entre sair ou ficar no campo; PPJ para o trabalho na agricultura familiar ou PPJ para o mundo do trabalho do campo; direito ao crédito X condições de acesso ao crédito. Alguns autores, a exemplo de (BEGNAMI 2003, p.117), mostram essa centralidade na função do PPJ, como “uma das possibilidades fundamentais para intervir concretamente no processo de geração de trabalho e renda”.

Portanto, este estudo se justifica na necessidade de produzir e socializar conhecimentos sobre a juventude do campo, sobre a experiência das EFAs no Brasil e Minas Gerais, bem como sobre os instrumentos pedagógicos utilizados na Pedagogia da Alternância, dentre eles, o Projeto Profissional do Jovem. Segundo Queiroz (2004), poucos são os registros de pesquisa sobre os resultados dos projetos profissionais nas EFAs, sendo um desafio a ausência desses dados e informações organizadas sobre os egressos concludentes nas EFAs.

Em Minas Gerais, não há registro de pesquisas com egressos das EFAs. As pesquisas realizadas, a exemplo de Lima (2004) que pesquisou a EFA Bontempo, tiveram como objetivo a análise do Projeto Pedagógico da EFA e a participação das famílias. A EFA Bontempo não tem um estudo sistematizado dos seus egressos, mas se preocupa em saber como e onde estão. No entanto, os registros se limitam às informações de terceiros, através dos familiares e parceiros, por isso a necessidade de conhecimentos mais sistematizados a partir dos próprios egressos.

---

<sup>1</sup> Neste texto, a opção pela expressão campo se insere na proposta de conceber o campo uma expressão que supera a dicotomia entre rural e urbano, tendo o rural como lugar de atraso. O campo e a cidade são espaços diferentes que coexistem, não existe um melhor que o outro.

O estudo com os jovens, egressos de uma EFA, vincula-se também com as preocupações com o perfil educacional da população do campo. Segundo o último Censo Demográfico de 2000, do total de brasileiros com 25 anos ou mais, 15% não são alfabetizados ou não concluíram o primeiro nível de escolaridade, 18% concluíram a primeira série, mas não terminaram o primeiro ciclo de escolaridade, 13% terminaram apenas o ensino fundamental e 23% concluíram o ensino médio. Nesse cenário, a população do campo é a mais prejudicada com a desigualdade, liderando os baixos índices de educação em todos os níveis da educação regular.

Nas pesquisas sobre a juventude, a população do campo ainda tem pouca visibilidade. Encontramos trabalhos com abrangência regional, principalmente na região Sul do Brasil, a exemplo de Abramo (2005) e Carneiro (2005). Os resultados desses estudos indicam que essa juventude lidera as estatísticas relativas ao êxodo rural, aos baixos níveis de escolaridade e às precárias condições de trabalho às quais tem acesso na cidade. Nesse sentido, observa-se que há necessidade de ampliar as pesquisas com jovens do campo, diversificando as regiões do Brasil, principalmente em território onde a agricultura familiar é preponderante, e que essas pesquisas avaliem a concepção de educação que os jovens acessam e como esta reflete em sua vida profissional.

Este estudo também se vincula à necessidade de contribuir com as discussões em torno do papel da educação no fortalecimento da agricultura familiar. A Escola Família Agrícola, como integrante dos Centros Familiares de Formação por Alternância, e por sua proposta de formação integrada à vida no e do campo, é considerada uma das referências no que diz respeito a esse tema, requer investigações que possam contribuir para avaliar e acompanhar seus procedimentos.

De uma forma mais ampla, esta pesquisa se insere também nas discussões sobre o mundo do trabalho e da inserção dos jovens, principalmente os jovens do campo, nas novas configurações e arranjos do espaço produtivo. Na primeira década do novo milênio, os dados e análises de pesquisas nacionais, segundo Abramo e Branco (2005), têm mostrado que o trabalho é tema central quando se trata do interesse da juventude brasileira.

Embora nos últimos anos, no Brasil, tenham registrado maiores médias de escolarização, e melhorado a formalização do trabalho, ainda não há oferta de empregos que corresponda à demanda de jovens desempregados. Para Guimarães (2005, p. 12):

“ é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca.”

Partindo dessa discussão, é relevante saber como a juventude do campo tem reagido ao “medo de sobrar”, às inseguranças e angústias dos jovens diante do mundo do trabalho no qual estão inseridos ou à procura de inserção, Novaes (2007). Observa-se que os jovens do campo têm mais dificuldades para se inserirem no mundo do trabalho. Buscando a compreensão sobre esse fenômeno, depara-se com inúmeras explicações. Uma delas é o modelo capitalista que regula a sociedade no mundo globalizado. Consequência dessa política são os modelos de desenvolvimento que caracterizam o meio rural brasileiro.

De um lado, o modelo da agropecuária moderna, empresarial, baseada nas tecnologias de precisão, vinculada ao modelo do agronegócio - modelo este hegemônico nas políticas governamentais, por sua força política no Congresso Nacional, defendido pelo poder da bancada parlamentar ruralista.<sup>2</sup> Nesse cenário, nos últimos anos, a novidade que chama atenção de pesquisadores é o desemprego. Segundo Assunção e Chein (2007), quando se refere à população rural, os desafios são maiores, principalmente as dificuldades associadas ao contrato de crédito, como a informação e a falta de conhecimento dos agricultores familiares. Nesse contexto, a escola se torna cada vez mais relevante.

Ocorre que a escola, quando existente, é precária. Na atualidade, os jovens que pretendem estudar percorrem o difícil caminho para as escolas da cidade. Diante dos desafios de acesso e permanência na escola, postos aos jovens do campo, em que precisam dividir o tempo entre trabalhar, deslocar entre casa e escola e estudar, resta o abandono à escola, uma vez que não podem abandonar o trabalho, pois dele dependem a sua sobrevivência e, em muitas realidades, a sobrevivência de seus familiares. A juventude do campo, sem condições de acesso à escolarização básica e à profissionalização, e, muitas vezes, sem perspectivas de trabalho no seu próprio meio, encontra-se diante de uma lógica paradoxal: sair ou ficar no campo.

O problema posto, na maioria dos casos, revela que em nenhuma das duas possibilidades houve a oportunidade de escolha. O ficar no campo, sem ter sido por opção, representa, muitas vezes, o fatalismo. O sair, por falta de oportunidade, representa, na maioria dos casos, um processo de expulsão. Nesse sentido, o agravo da falta de escolarização e profissionalização representa para os jovens que ficam não ter as condições mínimas de inovar e conseguir melhorias com base nos conhecimentos necessários para desenvolver-se no campo.

No entanto, elevar a escolarização não garante empregabilidade. Segundo Basílio (2006), apesar da elevação da escolaridade dos jovens, hoje, em relação aos seus pais, a opção de ir para a cidade, não concede, na maioria das vezes, a realização de seus objetivos, pois a competição

---

<sup>2</sup> Bancada Ruralista é a denominação de um grupo de parlamentares federais que se une na defesa do agronegócio.

com jovens urbanos é desfavorável aos jovens do campo, dentre os motivos, a falta de apoio familiar.

Condição que tem como consequência, entre outras, a baixa autoestima, a falta de estímulo para os estudos, pouca qualificação, o alto índice de gravidez na adolescência, o aumento de alcoolismo e, conseqüentemente, o desemprego Basílio (2006). Nesse sentido, o processo de exclusão ou permanência dos jovens do campo está “imerso na realidade da exclusão social do “jovem” oriundo de famílias de baixa renda, e ainda, da reprodução das hierarquias sociais entre campo e cidade” (CASTRO, 2005, p. 263).

De outro lado, o modelo da agricultura familiar<sup>3</sup> que também demonstra sua força através das organizações e movimentos sociais no campo, pela capacidade de gerar trabalho e renda, bem como gerar alimentos para o consumo e mercado interno e contribuir para a segurança alimentar do povo brasileiro. Essa força da agricultura familiar pode ser atestada pelo último Censo agropecuário brasileiro de 2006, que, no embate ao agronegócio, embora proporcionando mais trabalho e emprego no campo, a agricultura familiar fica com os ônus dessa disputa, pois enfrenta dificuldades de acesso às políticas públicas específicas existentes, a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o PRONAF Jovem.

Para a agricultura familiar, a educação pode ser um espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção e reprodução da vida no campo. Acompanhando o pensamento de Freire (2008), de que a escola sozinha não transforma a sociedade, tampouco a sociedade muda sem a escola, entende-se que a educação é processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana, enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado.

Quero registrar também que o interesse pela inserção socioprofissional de jovens do campo está igualmente relacionado à minha origem, filha de agricultores familiares, e minha trajetória de escolarização e inserção socioprofissional. Trajetória marcada pela separação da família e saída do campo aos doze anos para continuar os estudos, na condição de trabalhar para autossustentar; pela inserção na política municipal, como porta-voz da juventude, pela indignação com a desigualdade social do meu município e região; marcada pela opção em fazer Ensino Médio e Profissional quando precisei migrar para fora do meu território, em outro Estado, nas mesmas condições de estudar e trabalhar e, por fim, marcada pela opção de retornar ao campo, através de convite de lideranças que estavam implantando a EFA de Itinga, meu município de origem. Aliado à oportunidade de voltar na condição de ter trabalho e renda, o desejo de voltar a ficar junto da família também foi motivador do retorno ao campo.

---

<sup>3</sup> O tema da Agricultura Familiar será tratado com mais detalhes no capítulo 5 deste trabalho.

O interesse pela juventude e educação profissional, quando ainda estudava Pedagogia, motivou-me a fazer dois estágios na área de supervisão escolar, em espaços distintos. Vivenciei a educação profissional na cidade, através de estágio em um colégio técnico da área de informática e, no campo, através do estágio na EFA de Vinhático, região Norte do Espírito Santo. Experiências que contribuíram para reafirmar meu interesse pela educação profissional dos jovens do campo.

Ao participar do primeiro seminário de socialização dos Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ) da EFA Bontempo, realizado em dezembro de 2003, na época representando a equipe pedagógica da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) surgiram as primeiras indagações sobre a inserção socioprofissional daqueles jovens e dos egressos em geral. O desejo de presenciar, naquele momento de conclusão do curso, não somente a apresentação dos projetos, mas também relatos da viabilidade da aplicação dos PPJ no território do Vale do Jequitinhonha motivaram questões sobre o caminho que tomariam aqueles jovens com seus projetos, enquanto egressos da EFA.

Após desvincular da AMEFA, onde trabalhei nove anos, essas inquietações deram sustentação para o projeto de pesquisa com egressos da EFA Bontempo, por ser a primeira EFA a ofertar o Ensino Médio e Técnico em Minas Gerais e por sua abrangência regional. Para tanto a pesquisa incluiu todas as turmas que concluíram o curso na EFA no período de 2003 a 2007, ano que foi elaborado o projeto de pesquisa.

Espera-se, portanto, que a pesquisa contribua também para o registro de uma experiência de educação profissional implementada com a participação dos jovens e para os jovens agricultores familiares da região do Território do Médio Jequitinhonha, Minas Gerais, onde o *marketing* da pobreza omite experiências.

Como enfatiza Souza Santos (2006), é preciso que as experiências venham à tona, tenham voz, falem por si, sejam protagonistas e reproduzam outras experiências. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir na perspectiva de dar visibilidade ao jovem do campo, reforçando, pelo diálogo com as ciências pedagógicas, a importância das práticas de educação do campo e do diálogo entre as EFAs, o mundo do trabalho e a realidade onde estão inseridas.

O texto está organizado em seis capítulos. Após esta introdução, no capítulo 1 é apresentada os procedimentos metodológicos desta pesquisa, nos capítulos 2, 3 e 4, uma revisão da literatura sobre três temas: trabalho e educação; juventude e desigualdade; e formação em alternância e sustentabilidade. No capítulo 5, tratou-se de fazer um histórico do Vale do Jequitinhonha e da Escola Família Agrícola Bontempo, territórios da pesquisa. Por fim, no capítulo 6, são apresentados os dados e análise da pesquisa com os egressos pesquisados.

## **CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Pesquisar os egressos de uma instituição escolar no universo da educação profissional e, mais especificamente, da educação profissional em alternância, é ver a floresta e escolher uma árvore para observar de perto, dialogar, entender a sua especificidade; pois se entende que, em uma pesquisa, “é fundamental encontrar a árvore que podemos tratar melhor, seja porque já lemos algo a seu respeito, discutimos algo em torno dela” (DEMO, 2002, p.161).

Entendendo que a educação deve compreender a sua própria realidade, investigar os egressos é uma forma de compreender a realidade em que a escola está inserida e para a qual propõe contribuir.

No âmbito da legislação da educação brasileira, é com a Lei nº 9.394/96 que o termo “egresso” ganha destaque pela primeira vez. No Capítulo III, “Da Educação Profissional”, Art. 39, “egresso” se refere aos alunos formados do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nesse sentido, a pesquisa abrange os egressos diplomados, ou seja, aqueles que concluíram o Ensino Médio de Nível Técnico na EFA Bontempo.

Nesta pesquisa, consideramos os egressos pesquisados, jovens, por critério de idade, pois 92% deles estão na faixa-etária entre os 19 a 29 anos, recorte etário aprovado pelo Conselho Nacional da Juventude, em 2008.

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

### **1.1. Caracterização da pesquisa**

Adotamos nesta pesquisa uma abordagem quali-quantitativa. A opção por essa abordagem se deve por entender que são abordagens interligadas, pois

“Os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si.” (GATTI, 2007, p.29)

Exceto os estudos de análise de dados da avaliação de rendimentos escolar realizados em alguns sistemas educacionais no Brasil, são poucos os estudos na área da educação que empregam a metodologia quantitativa, Gatti (2004).

Para a autora, “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p.13). Visão compartilhada por Oliveira (1974), quando afirma que os dados estatísticos têm dupla função: prática e científica. Se a prática é estudada para embasar conhecimentos científicos, o conhecimento científico é estudado para embasar resoluções práticas. Duplicidade universal, conforme a autora, válido para todos os ramos do saber, logo, indispensável à educação. Nesse sentido, (GATTI, 2004, p.26) enfatiza que “é inegável que sem dados de natureza quantitativa, muitas questões socioeducacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas”.

As características dos estudos qualitativos, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), são a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalista. Da visão holística, compreende-se o significado de um comportamento, que só é possível a partir da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. Na abordagem indutiva, o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse despontem progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados, enquanto a abordagem naturalística é aquela em que a intervenção do investigador no contexto observado é a mínima.

Sendo assim, na perspectiva qualitativa, optamos pelo Estudo de Caso por entender a pesquisa com egressos de uma escola, essencial para compreender a realidade peculiar dos sujeitos, jovens do campo. Para Yin (2005), no estudo de caso, diversas fontes de coleta de dados podem e devem ser usadas com objetivo de tornar a investigação mais convincente. Nesse sentido, nesta pesquisa, recorreu-se à revisão de literatura, análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas.

“Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER 1999: p.169). A entrevista semiestruturada está entre os métodos de entrevista estruturados e os focalizados, como afirma

May (2004), pois utiliza técnicas de ambas. Embora as perguntas sejam especificadas, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador seja “mais livre para ir além das respostas e, assim estabelecer um diálogo com o entrevistado” (MAY, 2004, p. 148). Além disso, esse método de entrevista dá mais liberdade aos entrevistados, permite que eles usem sua própria linguagem.

## **1.2 - Etapas da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três etapas dependentes. Uma primeira se deu a partir da pesquisa de documentos na secretaria da EFA Bontempo, com objetivo de conhecer a escola e fazer o quadro de egressos, por meio de levantamento para análise dos seguintes arquivos: projeto político pedagógico, plano de formação, livro de matrícula e de conclusão, ficha individual do aluno e projetos profissionais dos jovens.

A segunda etapa teve como objetivo fazer o levantamento da inserção socioprofissional dos egressos, através da aplicação de questionários, conforme Anexo 2, com todos os egressos concluintes dos anos de 2003 a 2007, período correspondente as cinco primeiras turmas de egressos, sendo uma turma por ano.

Para a terceira etapa, a partir de entrevistas semiestruturadas, conforme Anexo 3, foi realizada depois da sistematização e análises dos questionários. Para essa etapa foram selecionados doze egressos que contemplaram as categorias diferenciadas de gênero, raça/cor, idade e tipo de inserções em espaços socioprofissionais diferenciados.

### **1.2.1 - Relatos da primeira etapa**

A princípio, a pesquisa visava trabalhar com os diversos sujeitos envolvidos na formação dos jovens egressos da EFA Bontempo. No desenvolver das reflexões, optou-se por investigar somente os jovens egressos, em função do limite de tempo de uma pesquisa de mestrado, e pela importância de se dar vez e voz aos jovens.

Nessa etapa, a partir da leitura do livro de registro de matrícula e conclusão da EFA Bontempo, fez-se um levantamento das cinco primeiras turmas que ingressaram na EFA Bontempo, quanto ao registro de matrícula e conclusão, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Dados de matrícula e conclusão das turmas dos anos de 2002 a 2005 da EFA Bontempo

ANO	MATRICULADOS	DESISTENTES	TRANSFERIDOS	CONCUINTES
2001	48	11 <sup>4</sup>	04	31
2002	35	04	01	30
2003	33	-	03	30
2004	32	05	02	25
2005	34	02	01	30
<b>TOTAL</b>	<b>182</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>146</b>

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa documental realizada na EFA Bontempo, em 2009.

A partir desses dados, analisou-se que a taxa de evasão escolar da EFA Bontempo, do período pesquisado, variou entre 5,9% a 15,1%, sendo a média de 11%. Taxas consideradas abaixo da média nacional, que embora tenha reduzido nos últimos anos, no Censo Educacional de 2007, registrou taxa de 29% no Ensino Médio.

Observa-se que no ano de 2003 não foi registrada nenhuma desistência, no ano de 2005 a taxa caiu significativamente para 5,9%. Um dos motivos que pode ter levado a queda da taxa de abandono escolar na EFA pode ter relação com o subsídio financeiro<sup>5</sup> da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a partir de 2005, através da Bolsa Aluno. Esse subsídio é repassado à EFA Bontempo, anualmente, assim como as demais EFAs de Minas Gerais, funcionando em conformidade com a Lei, 9394/96 e os pré-requisitos da Pedagogia da Alternância.

Quando comparado aos índices de evasão e repetência de escolas agrotécnicas federais, os índices da EFA Bontempo são ainda menores. Por exemplo, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena - EAFB, conforme Almeida (2009), registrou taxas de evasão e repetência no período de 2006, de 69%, em 2007, de 63% e em 2008, de 51,6%. Para a autora, fatores extraescolares e intraescolares contribuem para esses altos índices de evasão e repetência na EAFB. No caso da EFA Bontempo, vale uma pesquisa sobre os índices de evasão e os possíveis fatores que contribuem para esses índices.

Quanto à relação de gênero, conforme Quadro 02, os dados mostram um cenário relevante para entender a realidade dos jovens do campo quanto ao acesso e permanência na EFA pesquisada.

<sup>4</sup> Entre os 11 desistentes, 8 foram matriculados, mas não chegaram a frequentar a EFA nenhum dia, como estavam registrados no livro de matrícula foram computados. Nesse caso somente 3 jovens são desistentes de fato, ou seja, matricularam, frequentaram a EFA e desistiram.

<sup>5</sup> Subsídio assegurado pela Lei nº Lei 14.614 de 31 de março de 2003, que cria o Programa de apoio financeiro às EFAs de Minas Gerais, através de bolsa de estudo.

Quadros 2 - Dados de matrícula e conclusão das turmas dos anos de 2002 a 2005 da EFA Bontempo quanto à relação de gênero

ANO	MULHERES		HOMENS	
	Matricularam	Concluíram	Matricularam	Concluíram
2001	11	07	37	24
2002	14	13	21	17
2003	12	11	21	19
2004	07	07	25	18
2005	15	14	19	17
Total	59	52	123	95

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa documental realizada na EFA Bontempo, em 2009.

A frequência das mulheres na EFA Bontempo é significativamente maior que os homens, logo, a taxa de abandono escolar das mulheres é menor. Esses dados indicam uma maior dificuldade de permanência dos homens na escola, cujos motivos requerem investigação junto à EFA e aos jovens egressos que abandonaram a EFA.

Nessa fase, antes de aplicar o questionário ao conjunto dos egressos, foi feito um pré-teste com três deles, visando os ajustes indispensáveis no formulário final.

Para mediar a aplicação dos questionários, foi fundamental a colaboração voluntária dos estudantes do ano de 2009, do 1º ao 3º ano. Depois de uma reunião com as três turmas, explicando o objetivo da pesquisa com os egressos, todos aceitaram o convite para ajudar levando os questionários até aos jovens que conheciam ou até aos seus familiares e estes encaminhavam aos jovens que não moravam mais com a família. Por iniciativa própria, a turma do 3º ano organizou uma comissão de estudantes, representando os municípios dos egressos, responsabilizando-se pela mobilização da pesquisa, visando o maior retorno de questionários.

A colaboração dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais - STRs, principais colaboradores da pesquisa na primeira fase, foi relevante por terem mais contato com os egressos e seus familiares. Alguns sindicatos se empenharam e conseguiram fazer com que quase 100% dos egressos de sua abrangência respondessem ao questionário como foi o caso dos STRs de Cachoeira de Pajeú e Medina.

A comunicação para a coleta dos questionários foi assídua. Após enviar os questionários para os sindicatos, era feito contato por telefone, *e-mail* e recados para saber se tinham recebido, assim como proceder ao agradecimento pela colaboração.

A aplicação do questionário foi realizada no período de junho a setembro de 2009, quando foi feita a sistematização parcial para a escolha dos egressos para a segunda fase da pesquisa. No entanto, ainda foram recebidos alguns questionários em outubro e novembro, quando foi concluída a sistematização.

A sistematização dos dados foi feita com auxílio do software SPSS for Windows versão 12. Nesse trabalho foi feito o recorte da relação de gênero e relação raça/cor.

Do universo de cento e quarenta e seis egressos da EFA Bontempo, que concluíram o curso nos anos 2003 a 2007, foram enviados questionários a cento e vinte e oito, sendo que para os dezoito restantes não foi possível fazer contato. Dos cento e vinte e oito questionários enviados, foram retornados noventa, destes, vinte e três por *e-mail* e sessenta e sete por correio ou pelas mãos de atuais estudantes da EFA, pais, pelos próprios egressos e outros parceiros da EFA como os membros dos STRs do Vale do Jequitinhonha.

Dos vinte e três municípios de origem dos egressos da EFA Bontempo, vinte e dois deram retorno à pesquisa. O maior retorno dos questionários, coincidentemente, veio dos municípios que possuem o maior número de egressos, tais como Medina, Cachoeira do Pajeú, Itinga e Itaobim. Destes, Berilo e Itaobim deram retorno de 100%. Somente o município de Rio do Prado, que tem uma egressa, não deu retorno à pesquisa.

Os egressos pesquisados foram os jovens que concluíram o curso na EFA Bontempo entre os anos de 2003 a 2007. Respectivamente eles ingressam nos anos 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005, sem nenhum registro de reprovação. A maior percentagem dos pesquisados são concluintes do ano de 2005, 27,8%, seguido do ano 2003 com 18,9%, 2004 e 2007 com 17,8% 2006 com 11,1%.

Observou-se que a turma de 2005 tem um envolvimento maior, tanto através de redes sociais da internet, quanto com a equipe da EFA, o que pode explicar o maior acesso para conseguir contato e consequentemente a maior porcentagem de egressos participantes da pesquisa.

### **1.2.2 - Relatos da segunda etapa**

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas as entrevistas com doze egressos. A seleção dos egressos para essa fase foi feita a partir dos dados da sistematização do questionário, respeitando alguns critérios: município com maior número de egressos, gênero, ocupação profissional, ano de conclusão e situação do PPJ.

O critério da atual ocupação dos jovens se deu com aquelas com maior representatividade na análise dos questionários: agricultura familiar, técnico de organização social e órgãos públicos, monitor de EFAs e comerciários.

Foram entrevistados doze jovens, sendo seis mulheres e seis homens. Embora entre os egressos o número de mulheres seja menor que o número de homens, a escolha pela equidade de

gênero entre os selecionados se deu pela importância de analisar a participação da mulher, jovem do campo, no mundo do trabalho, na região do Médio Vale do Jequitinhonha.

Das doze entrevistas, somente uma foi realizada fora do domicílio do jovem. A opção por entrevistar os jovens em seus locais de trabalho ou no município onde residem foi uma estratégia para conhecer melhor o egresso, a partir de onde ele vive atualmente. Entende-se que esse procedimento possibilita conhecer mais o jovem e suas relações socioprofissionais.

Conseguir agendar com os jovens uma entrevista foi um desafio não previsto. A primeira visita a campo para a realização das entrevistas, no Vale do Jequitinhonha, tinha como objetivo entrevistar seis jovens egressos. No entanto, não foram feitos contatos anteriormente. Pensava-se que era só chegar lá, ligar e marcar a entrevista, uma vez que o jovem estava em uma cidade pequena com facilidade de contato e tempo. Mero engano, e porque não um preconceito, de achar que o jovem do campo não tem agenda, é acessível a qualquer tempo e lugar. Na primeira viagem, das seis entrevistas previstas, foram realizadas somente duas. Com a aprendizagem, para a segunda viagem, foram feitos contatos por telefone e por *e-mail* com antecedência e, mesmo assim, não foi tão fácil conseguir o dia e hora que conciliasse com a agenda de todas as entrevistas. Devido aos imprevistos das chuvas e as consequentes dificuldades de acesso às residências e locais de trabalho dos egressos, ainda não foi possível atingir a meta previamente planejada, pois dois anteriormente agendados não foi possível realizar entrevistas. Isso implicou na necessidade de substituições.

Dos doze entrevistados, conforme Quadro 3, quatro são da turma 2003, um da turma 2004, três da turma 2005, um da turma 2006 e três da turma 2007. Foram selecionados dois egressos por turma, mas devido ao período de chuvas, dificuldades de acesso em alguns lugares, nessa etapa da pesquisa, em duas turmas foi possível entrevistar somente um de cada.

Quadro 3 – Município onde residem e trabalham os egressos entrevistados

<b>Nº</b>	<b>Município de origem</b>	<b>Município onde trabalha</b>
01	Medina – onde reside	Itaobim
02	Itinga	Itinga
03	Cachoeira do Pajeú	Cachoeira do Pajeú
04	Pedra Azul	Pedra Azul
05	Coronel Murta	Belo Horizonte
06	Virgem da Lapa	Virgem da Lapa
07	Itinga	Virgem da Lapa
08	Araçuaí	Araçuaí
09	Itinga	Itinga
10	Almenara	Almenara
11	Coronel Murta	Itaobim
12	Rubim	Rubim-Almenara

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa de campo realizada em 2009

Dentre os doze egressos entrevistados, conforme relação no Quadro 3, oito deles residem e trabalham no mesmo município, enquanto quatro deles residem e trabalham em municípios diferentes. Observa-se que há equidade de gênero entre os egressos, tanto entre aqueles que residem e moram no mesmo município, como entre os egressos que trabalham em outros municípios.

Neste trabalho, os nomes dos egressos entrevistados estão citados de forma abreviada. Entre os entrevistados, apenas uma egressa, preferiu usar pseudônimo, cujo nome, também foi abreviado.

Respeitando o princípio da “relação social e política” (MARTINS 2007.p. 296), entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, pesquisador e pesquisados, a realização do trabalho se deu em um clima de colaboração, confiança e respeito mútuo.

## **CAPÍTULO 2 - TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Para compreender a inserção socioprofissional dos jovens egressos, empreendemos neste capítulo, estudos sobre as origens da relação trabalho-educação, bem como o lugar que a educação, notadamente a escolar, ocupa nesse contexto. O capitalismo, como modo de produção econômica e social, traz consigo as contradições. A escola, como uma das principais instituições de sustentação dessa forma de produção, também é marcada pela contradição. Esse movimento é o que possibilita ver a escola como um espaço de produção de elementos que podem contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento baseado no capitalismo. O texto foi elaborado na perspectiva de realizar um breve resgate da relação trabalho-educação.

### **2.1 - Da relação trabalho-educação à relação educação-trabalho**

O vínculo entre trabalho e educação é próprio do vínculo ontológico-histórico do ser homem. É uma relação de identidade, por isso a própria expressão deve ser trabalho-educação, pois os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, é na produção que eles se educam e educam as novas gerações, Saviani (2007).

A expressão “educação é vida” tem origem, no modo de produção comunal, na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo, logo, a educação identifica com a vida, identifica-se com o trabalho, Saviani (2007). Para o autor, são esses os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, ou seja, fundamento histórico, porque se refere a um processo produzido e desenvolvido ao longo dos tempos pela ação dos próprios homens e ontológico, porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Na sociedade grega, pela Lei de Atenas no início do Século VI, época em que o trabalho manual era louvável, ensinar um ofício ao filho era uma forma de os pais garantirem a sustentação de sua velhice, Cunha (2000). Já no interior da sociedade onde o trabalho é predominantemente escravo, o conceito de trabalho, tem o sentido de tortura, Nosella (1989). Nessa mesma sociedade,

“educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do *tripalium* do qual naturalmente faziam parte” (NOSELLA, 1989, p. 31).

É a partir do século XVII que “o trabalhador adquire nome e cidadania desde o seu nascimento, e, com labor, nova forma de trabalho” (NOSELLA, 1989, p.31). Para tanto, uma das estratégias capitalistas foi a abolição da escravidão, pois,

“para constituir-se, todavia, necessita além do surgimento da propriedade privada – da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres, ou seja, não proprietários de meios e instrumentos de produção e tampouco de propriedades de senhores ou donos” (FRIGOTTO, 2002, p. 16).

A partir dessa concepção, o trabalho passa a ser considerado pela classe capitalista como positivo, nobre, desfazendo o estereótipo herdado do *tripalium*. Isto é, enaltecer o trabalho se torna um *marketing* para convencer o trabalhador a vender sua força de trabalho e se tornar um alienado. Segundo Frigotto (2002, p. 17), “alienar é uma palavra que vem do latim e significa transferir a outrem o seu direito de propriedade”. Sendo assim, no processo de alienação capitalista provocado pela exploração dos proprietários aos não-proprietários dos meios de produção, surge o trabalho enquanto emprego, o trabalho assalariado.

Processo que aliena, pois, na ação de vender a sua força de trabalho, que é sua propriedade, o trabalhador sem reflexão consciente do processo de exploração se torna um alienado. A disposição que hoje é exigida do “bom” trabalhador, do “bom” empregado, é a disposição para ser alienado, ou seja, produzir o máximo possível sem questionar suas condições de trabalho. E a escola, com o aval do Estado, é obediente às exigências do mercado. Lógica que inverte a relação trabalho-educação para educação-trabalho, pois a educação se coloca a serviço da dinâmica mercadológica capitalista.

A educação burguesa se encarregou da tarefa de aprimorar a “livre força de trabalho humano” para os mercados de trabalho. Encarregou-se de tornar a mão de obra mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Nesse sentido, afirma Nosella,

“ a educação para o trabalho ao invés de cultivar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta o amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil” (NOSELLA,1989, p.33).

Concepções de educação essas que têm como princípios a pedagogia do capital, das competências e da empregabilidade, “pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e de explorar” (FRIGOTTO, 2002, p.26). Paulo Freire (2008), contrapõe essa concepção de educação, propondo a educação libertadora dos homens que se dá a partir de sua

realidade, ou seja, da sua vida, do seu trabalho, uma educação que dialogue, que comunique, que questione a condição de vida do homem, logo a sua condição de trabalhador. É preciso conceber que a educação, assim como o trabalho são práticas sociais, por isso, conforme Nosella (1989), devem ser considerados unidade dialética, ou seja, são indissociáveis.

Partindo desse pressuposto, pensar educação para a mudança é pensar educação para mudanças também de paradigmas que diminuam o homem a mera mercadoria, força de trabalho à venda, mas concepções de educação que edifiquem o homem como ser histórico-ontológico. Se é o trabalho que diferencia o homem de todo o resto da humanidade, e por isso é a atividade constituidora da humanidade do homem, como já disse Marx, a educação, incluindo a educação formal, não pode dissociar trabalho e educação, ao contrário, nega a humanidade do homem, Frigotto (2002).

Para a classe trabalhadora tornar-se uma classe de sujeitos conscientes e em condições de se libertar da exploração capitalista, é fundamental uma concepção de educação que proporcione o diálogo permanente entre trabalho e educação. Trabalho que constitui a vida dos seres humanos em relação aos outros. Trabalho “que, para Marx, tem dupla centralidade, quando concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo” (FRIGOTTO, 2002, p.13). É no trabalho, na ação, reflexão que os homens se fazem, por isso não tem como desvincular a formação dos homens de seu trabalho, Freire (1987).

Nesse sentido, segundo Gramsci, não pode haver separação de teoria e prática, por isso defendeu a escola Unitária, Manacorda (1989). A escola Unitária de Gramsci é uma proposta de escola que equilibra trabalho manual e trabalho intelectual,

“escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (MANACORDA 1989, p.33).

A proposta de escola unitária de Gramsci visava à superação da dicotomia entre escola profissional e escola formativa, o que para ele reproduzia as diferenças sociais. Nesse sentido, para Gramsci, o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, pois se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método, Manacorda (1989).

A escola do trabalho, para Pistrak (2000), tem como princípio básico a relação com a realidade atual e como objetivo estudar a realidade atual, penetrá-la e viver nela. Portanto, entende-se que a concepção de trabalho como princípio educativo precede a educação profissional, pode e deve ser praticada pela escola desde a educação infantil na cidade e no campo.

Segundo Nosella (2009), o princípio educativo do trabalho se faz presente na vida das pessoas, logo, pode e deve ser trabalhado desde a infância. As brincadeiras de crianças materializam o princípio educativo do trabalho, embora os pais, a família e principalmente a escola não tenham consciência desse princípio. Nas brincadeiras, é momento de trabalhar com as crianças, a partir da história do seu brinquedo, da sua brincadeira, na sua linguagem, as contradições da sociedade que geram desigualdade.

Nessa perspectiva, o princípio educativo do trabalho na vida das pessoas, na prática, dá-se desde crianças, ainda que as instituições responsáveis pela formação das crianças não entenda que o seja. Quando a brincadeira não é levada a sério, a escola contribui para a manutenção e reprodução da ideologia dominante presente nas regras das brincadeiras.

Na vida das crianças do campo não é diferente, principalmente porque os tipos de brincadeiras das crianças do campo não são visíveis. Para Leite (1996), ainda é predominante a sectarização das crianças do campo como criança-tralhador, criança-sem-infância e oprimida.

Em sua pesquisa sobre trabalho infantil no campo, a autora optou por investigar as crianças do campo, tomando-as enquanto ser social, situadas no tempo e espaço, pois compreende-se que as crianças do campo são seres sociais que constroem a sua história a partir da realidade de sua família, comunidade, humanidade, transcendendo e extrapolando a sua realidade, logo construindo sua história.

“Observei que meninos e meninas brincam nas estradas de terra batida, na lama, no riacho que passa. Brincam de puxar lata, rodar pneu, colher fruta, andar na bicicleta dos pais, de catar capim na horta, de recolher o gado, de amarrar a cabra no pasto, de bola, de comprar na venda, de correr. O trabalhar e o brincar da criança nesta comunidade caminham entrelaçados” (LEITE, 1996, p.8)

Nesse sentido é que se entende a relevância de ter o trabalho como princípio educativo desde a infância. Se é para a infância, é também para a adolescência e juventude. No entanto, na história da educação brasileira, conforme texto a seguir, é no Ensino Médio que tem se investido em tentativas de integrar a educação geral e formação para o trabalho, sem necessariamente, nesse processo, o trabalho real, a produção da vida, ser de fato princípio educativo.

## 2.2 - Raízes ideológicas da educação brasileira: origem do ensino profissionalizante

A conjuntura econômica do Brasil desde a época da independência, com as limitações do tráfico negreiro e logo a elevação dos custos de reposição dos escravos<sup>6</sup>, forjou pensar estratégias que substituíssem a força de trabalho escravo por trabalho livre. Diante do temor de que a força de trabalho escravo, uma vez livre, pudesse resistir a se vender por salário, a educação para o trabalho é vista pelos intelectuais capitalistas do Império como uma estratégia para tornar essa força de trabalho alienada, Cunha (2000).

A implantação do desenvolvimento industrial no Brasil, nos moldes dos princípios capitalistas, conseqüentemente demandou mão de obra qualificada para a indústria. Os novos consumidores da sociedade industrial passaram a demandar alimentos agrícolas em quantidade e qualidade, Azevedo (1999). Os primeiros registros da intervenção do Estado sobre a educação profissional no Brasil deu-se em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando foi revogado o Alvará de 1785 que proibia a existência de fábricas no Brasil.

“O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil”, (Alvará de 05.01.1785 in Fonseca, 1961).

Com a revogação, D. João VI cria o colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

A segunda intervenção do Estado, para atender às necessidades e exigências da sociedade burguesa por alimentos em quantidade e qualidade, foi a qualificação de mão de obra para o setor agrícola. Para tanto, foi criado, em 1812, por D. João VI, por meio da Carta Régia de 25/06/1812, o curso de Agricultura da Bahia, Azevedo(1999). A esperança de melhoras com a independência do Brasil, em 1822, não se concretizou. A promessa de instrução primária e gratuita para todos os brasileiros, conforme a Constituição de 1823, não foi realizada. O projeto de organização do ensino nacional, em que a agricultura era componente curricular obrigatório,

---

<sup>6</sup> A origem etimológica da palavra escravo, da língua portuguesa, vem do termo *slav*, que designa um grupo étnico da Europa central e oriental que perdeu a liberdade depois que Carlos Magno tomou a região em que habitavam. A palavra original gerou "sclavus" em latim medieval, que por sua vez deu origem a palavras semelhantes em várias línguas: *slave* em inglês, *esclavo* em espanhol, *esclave* em francês e *Sklave* em alemão.

feito pela comissão de instrução pública da Câmara, em 1826, também não teve êxito, Azevedo (1999).

Contexto favorável às escolas humanistas que ofertavam ensino propedêutico à classe dominante, enquanto os cursos destinados aos trabalhadores foram relegados. Assim, segundo Azevedo (1999), com relação ao ensino agrícola, ainda que isoladas, sem diretrizes ou mesmo coordenação nacional, em diversos Estados brasileiros, surgiram iniciativas, principalmente do poder legislativo. Veja, no quadro 4, abaixo, registros desse período.

Quadro 4 – Escolas agrícolas no século XIX

ESTADO	ANO	MODALIDADE DE ENSINO
Rio de Janeiro	1854	Instrução primária e secundária (entre os conteúdos, noções de zoologia, botânica, mineralogia e agricultura)
Paraná	1857	Ensino Prático Agrícola
Alagoas	1857	Estabelecimento de Aprendizes Agrícolas (antes, Colégio de Estudantes Artífices)
Paraíba	1858	Escola de Agricultura Teórica e Prática
Maranhão	1859	Demandou da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, comissão para criação de projeto de escolas práticas em agricultura.
Rio de Janeiro	1860	Escola Prática de agricultura - com internato ( fruto do projeto do Maranhão)
Pará	1860	Escola de agricultura, teoria e prática
Bahia	1862	Ensino Normal  (entre os conteúdos, noções de Agricultura, Higiene e Agrimensura)
Minas Gerais	1865	- Criação de comissão para estudar o ensino agrícola.  - Criação da Escola Prática de Agricultura no povoado de Juiz de Fora.
	1869	

Fonte: elaboração própria, a partir de Azevedo (1999, p.77)

Destinadas às crianças pobres e órfãs, essas iniciativas de escolas, depois de criadas, eram deficitárias, tinham poucos alunos e, sem responsáveis legais para sua manutenção, tiveram vida curta. Esse cenário de total descaso com a educação pode ser ilustrado, com dados do Censo brasileiro de 1872. Com uma população de 10 milhões de habitantes, apenas 150 mil crianças frequentavam a escola primária, Azevedo (1999). Do ponto de vista dos intelectuais do Império brasileiro, a questão da educação do povo não pode ser entendida separada da questão da escravidão:

“Os milhões de brancos, mulatos e caboclos dispersos pelo território brasileiro - formalmente livres - não se comportariam como assalariados num país com abundância de terras. Eles precisaram ser educados para verem o trabalho como um dever” (CUNHA, 2000, p.145).

Nessa perspectiva, as matrizes ideológicas que motivaram o pensamento dos intelectuais do Império brasileiro, principalmente sobre a educação popular, são fontes de autores europeus,

ingleses e franceses, lidos pelos homens cultos, Cunha (2000). Para Lepape (1995) citado por Cunha (2000), uma dessas matrizes era defendida por Voltaire:

“Voltaire dizia em carta a Louis-René de La Chalotais, futuro animador da revolta do parlamento bretão contra o governo e autor, em 1763, de um ensaio de educação nacional: grato por proibir o estudo entre lavradores. Eu, que cultivo a terra, requisito mão de obra e não clérigos tonsurados. Mande-me principalmente irmãos ignorantes (religiosos da Ordem de São João de Deus) que saibam atrelar e conduzir minhas charruas”. (LEPAPE,1995, p 249-50, apud CUNHA,2000, p.147)

Embora tivessem ideias opostas a Voltaire, mas com os mesmos objetivos, economistas da mesma classe já viam a importância da educação da classe popular, pois consideravam que

“ um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso. Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e mais aptas a discernir quanto às denúncias suspeitas de facção e de sedição, pelo que são menos susceptíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do Governo” (SMITH, 1983, p.217-8, apud CUNHA, 2000, p.147 )

A educação do povo vista como elemento da manutenção da ordem pelos intelectuais da época, segundo Cunha (2000), justificava-se na relevância de um pouco de educação para o operário ir além da repetição monótona de seu trabalho, evitar o embrutecimento que prejudicava a geração de lucro.

Diante de um crescimento da população não proporcional ao crescimento da produção, e com isso a eminência de uma crise social, a educação devia ser conjugada à obrigatoriedade do trabalho. Com esse propósito, as práticas caritativas foram consideradas deseducativas, uma vez que poderiam induzir os pobres à ociosidade. Nessa lógica, a importância da educação, segundo Cunha (2000), é cristalizada pela burguesia no final do séc. XIX, quando parte do pressuposto que cada “escola que abre fecha uma prisão”.

“as instruções das massas preveniriam as insurreições e as transgressões a todas as normas sociais, dispensando o Estado de manter um grande e dispendioso aparelho repressivo. Ao contrário do que temia Voltaire, portanto, pela ação da escola, o povo permanecia “em seu lugar”, aquele que lhe teria sido designado por Deus e pela sociedade”.( CUNHA, 2000, p.148).

Em um país eminentemente agrícola no final do século XIX, “o atraso das artes industriais”, logo, o despreparo da força de trabalho, considerado resultado do regime escravista, segundo Cunha (2000), era considerado uma das causas que impedia o desenvolvimento da indústria brasileira que era cada vez mais tributária dos grandes centros de civilização europeia. Com isso, era necessária uma educação que convencesse o homem livre da importância do trabalho das artes.

Nesse sentido, uma vez justificada a importância da educação para a classe trabalhadora, a tarefa de traçar objetivos distintos da educação no Brasil foi simples:

“Para os trabalhadores uma escola rudimentar de arte aplicada às diferentes ramificações da indústria fabril manufatureira”, para a burguesia, uma “escola superior de estudo da arte levada ao seu maior grau de perfeição”. A partir dessas premissas, no final do século XIX foram lançadas as sementes que nasceram, cresceram e criaram as raízes da educação dual no Brasil” (CUNHA,2000, p.149)

Ou seja, para a classe dos proprietários, educação para o comando, para a classe dos não proprietários, portanto dos trabalhadores, a educação para a obediência, logo, para a ordem e progresso. Herança que encontrou terreno fértil no século XX e adentrou para o século XXI. Com essas premissas, conforme breve resgate dessa história, a educação profissional se constituiu no Brasil no início do século XX.

### **2.3 - Educação Profissional no Brasil**

Ao completar o centenário da formação profissional no Brasil, 1909-2009, como responsabilidade do Estado, é relevante refletir sobre a origem e evolução dessa modalidade de ensino.

No período que vai de 1909 a 1932, foi uma fase da preparação de trabalhadores voltada às demandas do processo produtivo em que davam início às atividades nos setores secundários e terciários, segundo Kuenzer (2005). Após um século da criação do primeiro colégio criado pelo poder público, é criado o Decreto nº 7566 de 26 de setembro de 1909, no Governo do então Presidente da República, Nilo Peçanha (1909 a 1910). Esse decreto se tornou um dos primeiros marcos legais de expansão da educação profissional no Brasil.

Embora estivesse no regime republicano, início do século XX, o objetivo do decreto não difere dos propósitos da educação do Império nos anos 80 do século XIX. Com o decreto, o objetivo foi a criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices que “obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua.” (KUENZER, 2005, p.27).

Minas Gerais foi um dos Estados pioneiros na criação de institutos que obedeciam às finalidades do Decreto, a exemplo do Instituto João Pinheiro, criado em 1909, em Belo Horizonte, “representou a primeira instituição do gênero fundada pelo estado para criar e educar, nesta perspectiva” (ibidem, 2005, p.89).



Figura 1 - Fachada de um pavilhão do Instituto João Pinheiro  
FONTE: Revista Ilustração (1929)

Segundo Almeida (2009), o objetivo “capital” da instituição era preparar lavradores para a prática agrícola e aliada a essa formação oferecia outro ofício. No entanto, a premissa da formação a partir do trabalho agrícola era justificada em valores educativos desse ofício, pois

“O trabalho na lavoura exige o conhecimento da natureza e o respeito pelas leis naturais, favorecendo o desenvolvimento físico do aluno, que lhe proporciona saúde e vida regular, paciente e tranquila. O trabalho rural habitua o lado sério e grave da vida pela lição diária, de que só é digno de si e da sociedade aquele que amassa com o suor do rosto o pão que o alimenta.” (ALMEIDA, 2009, p.60),

Além da perspectiva moralizadora da formação profissional, o interesse de fazer com que os educandos adquirissem hábitos de trabalho profícuo, o que os afastaria da ociosidade, escola do vício e do crime, tornou-se um dos deveres do Governo, com vistas a formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909). Com trajetórias diferentes para as diferentes classes sociais, a formação profissional, no Brasil, foi se constituindo, segundo Kuenzer, a partir da categoria dualidade estrutural.

“ uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro”. ( KUENZER,2005, p.27)

O sistema dual, além de descaracterizar o caráter social da educação, que tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas e de seu meio, contribuía para fortalecer a desigualdade.

A segunda fase tem registro com a reforma Capanema que ajustou as propostas pedagógicas existentes da formação de trabalhadores e intelectuais conforme as mudanças no mundo do trabalho, ocorridas no início da década de 40, Kuenzer (2005).

Nessa fase, experimentou-se a articulação entre as modalidades científicas e clássicas e as profissionalizantes, que davam direito aos alunos da modalidade profissional a participarem de processos de seleção para o ensino superior.

Para os trabalhadores, o acesso ao nível médio e cursos profissionais de nível médio, como o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal. Um avanço, mas que não proporcionam aos trabalhadores as mesmas oportunidades da elite, pois estes não tinham acesso ao ensino superior.

Experiência que reafirma a dualidade do ensino e a confirmação de que os saberes da classe dominante são “os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes.” (Kuenzer, 2005, p.28).

Uma das heranças dessa fase para os trabalhadores foi a criação de escolas e serviços com objetivos de qualificar os trabalhadores para a demanda de formação profissional para a indústria e o comércio. Para a formação de trabalhadores técnicos, foram criadas escolas técnicas de ensino regular, em 1942, que substituíram as escolas de artes e ofícios. Para a qualificação de mão de obra, sem escolaridade, foi criado o sistema particular de ensino, com a criação dos serviços nacionais, com objetivo de qualificar mão de obra para a indústria e comércio. Portanto, foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Apoio à Indústria - SENAI e, em 1946, o Serviço Nacional de Apoio ao Comércio - SENAC.

“A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (FRIGOTTO, 2007).

Enquanto isso, para a modernização da agricultura, motivado pelo modelo econômico capitalista dos Estados Unidos pós 2ª Guerra Mundial, é implantado o modelo de modernização da agricultura e urbanização brasileira.

Depois de implantados os serviços que tinham como objetivo atender a demanda da industrialização, em 1948, foi implantado, no Estado de Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Técnica – ACAR. Com objetivo de tecnificar a produção, adquirir máquinas, reformar casas e comprar máquinas e equipamentos domésticos, até 1952, a assistência era essencialmente creditícia. Influenciadas pelas teorias do americano *Seaman*, o trabalho para a assistência técnica se baseava na demonstração técnica e de resultados, Ruas (2006). Recursos audiovisuais como projetor de *slides* e álbum seriado, considerados inovadores para a época,

foram usados para alcançar o objetivo de convencer o produtor da importância de adquirir o crédito que logo se converteria em desejada modernização da agricultura.

Aos jovens do campo, somente qualificação, nenhum programa, projeto que proporcionasse acesso à escolarização. O trabalho desenvolvido junto a então juventude rural, entre 10 e 18 anos, também fazia parte do pacote importado dos Estados Unidos, traduzido no Brasil como Clube 4S (Saber, Sentir, Saúde e Servir). Com 70% da população morando no meio rural, o objetivo principal do Clube 4S

“era formar futuros agricultores numa visão favorável às mudanças tecnológicas, além de desenvolver a formação cívica e influenciar, através dos jovens, adoção de inovações tecnológicas pelos adultos”. (RUAS, 2006, p.14)

No entanto, a transposição do modelo de desenvolvimento americano não teve avanço no Brasil. A cultura da população brasileira, principalmente rural, que tinha um modo de vida fundamentado em princípios morais, valores, tradições e religiosidade próprias, não adotou as ditas inovações tecnológicas, Ruas (2006).

Para além da diferença cultural entre americanos e brasileiros, um dos fatores que contribuiu para a resistência à mudança dos agricultores, além dos pacotes prontos impostos aos produtores, era a metodologia impositiva da assistência técnica. A mesma concepção de educação bancária trabalhada nas escolas era trabalhada na assistência técnica. Para o técnico, o agricultor só tinha ouvidos. O saber dos agricultores não tinha nenhum valor, por isso bastava ouvir o que de novo e moderno o técnico tinha a dizer.

Fruto dessas reflexões é o que mais tarde Freire (1982) nomeia de “Extensão ou comunicação?”, quando faz uma crítica à relação autoritária da assistência técnica para com os agricultores e da importância do serviço se pautado na lógica da comunicação, do diálogo e do respeito aos saberes dos agricultores. Depois de 45 anos da criação dos serviços que visavam à formação da mão de obra da indústria e comércio, em dezembro de 1991, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR.

O desenvolvimento dos setores secundário e terciário requer novos ramos profissionais e novamente a educação é convocada a repensar seus objetivos. Atendendo a essas exigências, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N 4.024/1961.

Nesse contexto, o êxodo rural era a solução para a população do meio rural de todo o Brasil. A década de 60 foi ímpar na história do êxodo rural brasileiro e especificamente da região Sudeste. Conforme Martini,

“ a única década em que a maior parte dos migrantes rurais brasileiros não teve origem no Nordeste. Nenhuma região brasileira, em qualquer momento de sua história, sofreu uma emigração tão importante quanto o Sudeste rural dos anos 60: nada menos que 6 milhões de pessoas deixam o meio rural da região, metade de toda a migração rural nacional e 46,5% dos que habitavam o meio rural do Sudeste em 1960.” (MARTINE, 1990, p.)

É também no final dessa década que surge a primeira Escola Família Agrícola no Brasil, resultado do trabalho de organizações sociais que se preocupavam com o êxodo rural das famílias e que via na organização em associação das famílias dos trabalhadores do campo a saída para a continuidade no meio rural, sendo a educação dos adolescentes e jovens indispensáveis. E, com esses objetivos, foi implantada a primeira Escola Família Agrícola, cujo projeto e resultados serão trabalhados no capítulo 3.

Sob o regime do autoritarismo militar e no auge do fenômeno “milagre brasileiro”, considerado período de expansão econômica, foi criada a Lei nº 5.692/71 que tornou obrigatória a integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional.

Com a profissionalização em massa da população, segundo Cunha (1973), o objetivo da nova lei foi reduzir a demanda pelo ensino superior. No entanto, a proposta de integração foi duramente criticada pelos dirigentes das escolas privadas, pois a introdução de disciplinas profissionalizantes diminuía a carga horária da formação geral, considerada prejudicial para os objetivos dessas escolas, que tinham o vestibular como foco, Pires (2002). A partir dessas e outras críticas, a Lei 5.692/71 foi considerada um fracasso. Fracasso que, dentre outros motivos, deu-se porque a reestruturação não trouxe resultados esperados devido a fatores como a deficiência de recursos humanos; a carência de recursos financeiros; o exagero na utilização de métodos tecnicistas e a fragmentação do ensino, Queiroz (2004).

Fragmentação essa que, segundo Nosella, tinha seus objetivos ideológicos, pois,

“na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes, ou de controladores dos dirigentes, fundamental princípio unitário da escola média secundária. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a unitariedade do sistema escolar cortando a parte melhor da dualidade”. (NOSELLA, 2009, p.7)

Diante da necessidade de mão de obra para “alavancar o desenvolvimento pretendido”, após a promulgação do então Parecer nº 45 foram criadas as secretarias e órgãos, que passaram a ofertar a formação profissional, como Secretaria Nacional de Mão de obra, em 1974; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 1976; o Programa de Apoio ao desenvolvimento da Mão de obra - PRODEMO, em 1977, o que corresponde hoje ao Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. O SENAR atendia aos jovens do campo enquanto educação informal,

capacitação, não se preocupava com a escolarização dos jovens, com a formação básica, ou seja, contribuía para a manutenção de uma divisão social entre rural e urbano.

Assim como a proposta do ensino técnico nas Escolas Agrotécnicas e o Sistema Escola-Fazenda, esses programas reforçavam a importância do desenvolvimento econômico e não das pessoas, Menezes Neto (2003). A rede federal de educação profissional, ou seja, as escolas técnicas federais foram as maiores beneficiadas com a lei da obrigatoriedade do Ensino Médio de nível técnico, pois passaram a ser mantidas com recursos do MEC e os subsídios de convênios com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Por isso, a Lei nº 5.692/71, foi o marco para a ascensão da rede federal de educação profissional no Brasil, “se tornando referência na sociedade e a opção para jovens de classe média que queriam prosseguir os estudos superiores em profissões relacionadas às oferecidas por tais escolas” (PIRES, 2002, p. 80).

Nesse contexto, começam as críticas à função da escola técnica federal, já que sua ênfase não é a preparação técnica, mas a preparação dos jovens para o ingresso na universidade, o que reforça as críticas sobre a função das escolas técnicas federais.

No entanto, é a Lei nº 7044 de 1982 a mais polêmica, pois suspende a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau em todas as escolas, substituindo a proposição de qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho. A proposta não fortalece a formação profissional, mas “retorna-se assim à velha dualidade estrutural do modelo anterior a 1971, ou seja, as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores” (PIRES, 2002, p. 71).

Embora a educação profissional fosse direcionada aos trabalhadores, esta servia aos trabalhadores dos grandes centros urbanos, onde estavam as indústrias, o comércio, ou nas regiões de monoculturas, como exemplo, as regiões do centro-sul, sul e triângulo de Minas Gerais, onde foram criadas a grande maioria das Escolas Agrotécnicas Federais. Na década de 1960, mesmo com 55,3% da população brasileira vivendo no e do campo, o compromisso das escolas profissionalizantes agrícolas era formar técnicos para o mercado da monocultura, ou seja, técnicos para servir as empresas agrícolas de grande porte. O desenvolvimento da agricultura familiar e seus sujeitos não tinham espaço no então projeto de desenvolvimento do Brasil.

Perante as discordâncias e desigualdades da legislação da educação em vigor, com a participação, ainda que tímida, da sociedade e dos movimentos sociais, é promulgada, em 1996, a nova LDB 9394/96. Na nova lei, o Ensino Fundamental, composto por 8 anos de estudo, tendo direito as crianças a partir de 7 anos, passa a ser público, gratuito e obrigatório, de obrigação do Estado e responsabilidade da família. No Ensino Médio, conforme Art. 36, o aluno passa a ter duas opções: optar pelo Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento do Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante. A lei tem como objetivo, além da formação de técnicos de nível médio, a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização

para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior.

Pela primeira vez, a população do campo é mencionada na LDB. Conforme Art. 3º, “O Poder público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação profissionalizante de Nível Técnico”.

Com o Decreto nº 2.208/1997, conforme Art.3º, I, II, III, a estrutura da educação profissional é classificada em três níveis: a) Básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos egressos do Ensino Médio Técnico.

Nessa proposta, a formação técnica é desintegrada da formação geral. Para tanto, o currículo passa a ser organizado em módulos, quando 75% deveriam ser direcionados à formação geral e 25% para formação técnica, a critério de cada escola. O estudante passa a ter duas opções de formação profissional concomitantes ao Ensino Médio, em escolas diferentes ou na mesma escola, mas com matrículas separadas, devido à separação dos currículos. Segundo Nosella, esse Decreto também teve seus objetivos ideológicos não explícitos, pois,

“Assim, como os governos militares quiseram estabelecer a unitariedade do ensino médio cortando o ensino secundário "retórico e inútil", o governo FHC pretendeu estabelecer a unitariedade cortando o ensino técnico-profissional, isto é, tornando-o administrativamente autônomo e, portanto, "livre" de maiores controles.” (NOSELLA, 2009, p.8)

Separação que gerou protestos de professores e, principalmente de pesquisadores, que reivindicaram a revogação do decreto. Diante desse cenário, é aprovado o Decreto Nº 5.154/2004 que tem como princípios e diretrizes a integração do Ensino Médio à educação profissional. Com a nova regulamentação, além do Ensino Médio integrado ao técnico, as instituições de Ensino Médio, podem continuar ofertando os cursos concomitantes e subsequentes.

Ante os impasses da implementação do então decreto, ou seja, da democratização do Ensino Médio, é criado um novo Decreto Nº 6.302/2007. Esse decreto tem como objetivo estimular o Ensino Médio Integrado à Educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos das vocações sociais, culturais, econômicas, locais e regionais (BRASIL, 2007).

A partir desse Decreto, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa à assistência financeira e formativa às instituições de ensino. É com o PDE que se materializa a política de educação profissional destinada a jovens e adultos trabalhadores. Dentre as ações desse plano, estão os programas de educação de jovens e adultos que visam acesso ao ensino fundamental integrado à qualificação profissional dos trabalhadores que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na escola. Exemplo desses programas são o PROEJA, Programa Escola de Fábrica e o Projovem.

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), por processarem mediante programas focais e contingenciais, essa política reforça a dualidade da educação profissional. Nesse sentido, Kuenzer (2005) reitera que as finalidades do Ensino Médio, com a nova LDB, devem ser tomadas como ponto de chegada, e só serão concretizadas quando a educação tecnológica e de qualidade estiver ao alcance de todos. Para tanto, a verdadeira democratização do Ensino Médio e Profissional será realidade quando a juventude, na sua diversidade, for atendida sem discriminação.

## CAPÍTULO 3 - JUVENTUDES, DIVERSIDADE E DESIGUALDADES

“A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (Paulo Freire)

A desigualdade existente na sociedade brasileira, causada pela divisão de classe, reforçada pelo capitalismo neoliberal, inviabiliza a riqueza da diversidade e contribui para a reprodução da desigualdade tornando um grupo submisso ao outro e contribuindo para as práticas preconceituosas, entre outras de origem, raça, classe e gênero. Este capítulo aborda a temática juventude, situando a juventude do campo no contexto da diversidade e desigualdade das juventudes brasileiras.

### 3.1 - Juventudes e diversidade: concepções em processo

Na primeira década desse milênio, as pesquisas com objetivos de entender a categoria juventude, tornaram-se mais evidentes, tanto no âmbito da academia como no âmbito das políticas públicas do governo federal.

Nos últimos anos, vem se consolidando o entendimento da necessidade de compreender a juventude “enquanto uma construção social, cultural e história dinâmica, sobre a qual se impõe diferentes mecanismos de interação social” (WEISHEIMER 2009, p.66). No campo empírico, representa uma crescente diversidade. No campo da pesquisa social, está constituindo-se como “uma categoria multidimensional compreendida como um conceito polissêmico que resiste a ser reduzido a uma única definição” (Ibidem).

Portanto, é necessário reconhecer e compreender esse fenômeno sociológico. Para tanto, a primeira compreensão é que a juventude é uma categoria sociológica, cujos sentidos são produzidos em diversos contextos de interação social, Weisheimer (2009).

Nos estudos da sociologia da juventude, os jovens podem ser definidos como

“agentes”, isto é, como indivíduos socialmente constituídos na totalidade de suas determinações e dotados de poder de produzir impactos significativos na ordem social, quanto como “atores”, ou seja, aqueles que desempenham papéis específicos e pré-definidos”. (WEISHEIMER 2009, p.86)

Essa definição e poder de interferência dependem da condição e situação da juventude. Ou seja, dependem da condição juvenil, da hierarquia social, da subordinação aos adultos e da situação juvenil que compreende a vida real dos jovens, de trabalho, estudos assim como os percursos experimentados pela condição.

Para a compreensão da categoria juventude rural, Weisheimer (2009) retoma cinco aspectos que envolvem a construção analítica sobre juventude: a juventude como faixa etária; como transição para a vida adulta; a ênfase nas culturas juvenis; as representações sociais; e o enfoque geracional.

A juventude como faixa etária é uma concepção que tem a idade como critério de compreensão do “ser jovem”, que tem como fundamento os indicadores geográficos e padrões estabelecidos por organismos internacionais. Como faixa etária, a juventude está intimamente ligada a um critério de medição cronológica da existência individual, Weisheimer (2009).

Há divergências entre o entendimento de países e os organismos internacionais sobre a caracterização da juventude quanto à questão da abordagem cronológica. Instituições de pesquisas, para fins de investigação, definem a juventude a partir da abordagem cronológica de idade. Na Colômbia, a juventude é considerada àqueles entre 16 e 28 anos; no Quênia, crianças a partir dos oito anos de idade são consideradas jovens, Abramovay( 1998). Segundo o autor, a Organização Mundial da Saúde – OMS, considera jovens as pessoas em idades entre 10 a 24 anos, enquanto a Organização das Nações Unidas compreende como juventude o período de 15 a 24 anos e a CEPAL estende até os 29 anos, quando se trata de jovens rurais.

Para (ABRAMOVAY 1998, p.37), a delimitação de idade para definição de juventude é deficiente, pois “não existe uma definição universalmente aceita para os limites de idade em que se encontra a juventude”. O autor acredita que a principal característica da fase da juventude é a continuidade do modo de vida dos pais, sendo as características dos jovens do campo semelhantes às vivenciadas pelos jovens urbanos, Abramovay (1998).

O recorte etário adotado no Brasil, em 2008, para a viabilização de políticas públicas, é o recorte etário de 15 a 29 anos, aprovado pelo Estatuto da Juventude e incorporado pelo Conselho Nacional de Juventude para se referir à juventude de 15 a 29 anos. Entretanto, como afirma o IPEA (2008), o novo recorte etário não é exclusividade brasileira, pois há uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas para a juventude.

Para o IPEA (2008), dois fatores contribuíram para a ampliação do recorte etário, a maior expectativa de vida da população em geral e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das mudanças no mundo do trabalho. Por isso, a maioria das tentativas de caracterização da juventude gira em torno de uma geração que se prepara para a autonomia, que

está sob a autoridade da família e que tem o trabalho como meio de se libertar, ou seja, de se tornar autônomo, IPEA (2008).

Para Durston, a juventude não tem demarcação de idade, pois “a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo” (DURSTON, 1994, p. 14-15). No entanto, Como revela a pesquisa de Abramo (2005), no Brasil, 22% dos jovens casados, na faixa etária de 15 a 24 anos, dependem de sua família de origem, o que reforça a importância da autonomia juvenil para constituir sua família e logo a condição de adulto. Portanto,

“idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.” (BOURDIEU. 1983:113).

Manipulação que reforça a corrente que caracteriza a juventude pela faixa etária, que desconhece a diversidade e, conseqüentemente, gera desigualdades, principalmente em relação às juventudes não visíveis, entre essas, a juventude do campo.

- A juventude como transição para a vida adulta

Nessa concepção, a juventude é entendida como um período transitório, passageiro e preparatório. Essa transição implica diversas mudanças, entre outras, “a mudança da família de orientação para a família de procriação; do aprendizado para a produtividade; e da crescente ascensão da autonomia” (WEISHEIMER, 2009, p.76). A juventude nessa concepção vivencia “condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e independência mais amplas do que as das crianças, e não tão completas quanto à dos adultos”, (ABRAMO 1994, p.11).

Na busca por autonomia da sua condição de dependente da sua família de origem, a inserção profissional do jovem é elemento central dessa transição. No entanto, no contexto de desemprego e de desestruturação do emprego, a exemplo do Brasil, a inserção do jovem, principalmente do jovem da classe trabalhadora, é um desafio, o que torna “a transição mais complexa e menos linear”. (WEISHEIMER, 2009, p.76). Sendo assim, a compreensão de juventude como período de transição para a vida adulta, para Weishemer (2009), tem pouca precisão analítica, se considerar as diversidades históricas, sociais e culturais em que procedem as transições.

- Juventude como cultura ou modo de vida

É uma compreensão de juventude como expressão da cultura de massa.

“ aponta mais para as formas em que as experiências juvenis se expressam de maneira coletiva, mediante estilos de vida distintos, tendo como referência principal o tempo livre” (MAGNANI,2005, p.176, apud WEISHEIMER,2009,p.79)

Nesse sentido, o tipo de vestimentas, acessórios, linguagens, gosto musical, lazer e práticas esportivas se tornam características da juventude nessa concepção. Com a difusão da cultura jovem através dos meios de comunicação, mas que também se dá na escola, “ocorreram processos de hibridização que os jovens sentem de forma intensa”, (WEISHEIMER,2009, p.80).

Dessa forma, pesquisadores que estudam jovens do campo “tendem a identificar, com certa surpresa, a utilização de signos juvenis tidos como urbanos” (Idem). Processo que Carneiro (1999) nomeia de “rurbano”, por combinar práticas e valores originários de universos culturais distintos em que os jovens rurais reelaboram suas identidades sociais e passam a questionar os de reprodução da vida no campo. Fenômeno que, para Weisheimer, contribui para a compreensão da juventude rural, mas requer cuidado, pois, em princípio, essa compreensão não supera a dicotomia urbano-rural,

“o urbano permanece como noção subjacente do entendimento sobre a manifestação do fenômeno juvenil no campo. Deste modo, ser jovem implicaria, necessariamente, negar o modo de vida da agricultura familiar, obstruindo a possibilidade do reconhecimento da especificidade da condição juvenil neste contexto” ( WEISHEIMER,2009, p.81)

Contrariando essa compreensão, Weisheimer (2009) propõe a inversão da lógica da compreensão do processo de hibridização, tendo como centralidade a juvenilidade em contraponto a urbanidade, pois considera-se que, o que o jovem do campo reivindica é um ideal juvenil, não um ideal urbano. Ou seja, independente do espaço onde o jovem está inserido, ele quer viver o ideal de jovem, conforme o ideal jovem que a mídia, a escola e seus pares difundem. Sendo assim, (WEISHEIMER,2009, p. 82) considera que reconhecer a cultura juvenil em geral, e em específico, entre os agricultores familiares, é reconhecer a sua “complexidade enigmática”. Para tanto, é relevante quando se quer compreender a cultura juvenil entre agricultores familiares, ir além da “compreensão do que é comum, e buscar o que se encontra encoberto pelas aparências da similitude”.

A juventude como representação social é compreendida como um conjunto de relações socialmente determinadas. Essa concepção atribui especificidades a cada grupo social, entendendo a juventude enquanto realidades múltiplas. Compartilha da ideia de que a alternância

de papéis sociais e de processos de socialização que marcam a condição juvenil está voltada a assegurar a reprodução ou a continuidade social.

Os jovens também elaboram suas representações sociais e tendem a “perceber a juventude como um tempo de relativa liberdade de escolhas e experimentações, de vivência do presente mais plenamente possível, e com importância em si mesmo” (WEISHEMER, 2009, p.84). Por isso é uma abordagem que não se restringe a faixa etária ou período de transição, e ao enfatizar a *determinação sociocultural* da juventude torna o significado da juventude, do ser jovem relacional a outras categorias, Weisheimer (2009).

O enfoque geracional é uma abordagem que tem como centralidade o enfoque das gerações. Nessa concepção, os ritmos de mudanças sociais proporcionam novas ideias e valores que tendem a ser incorporados pelos jovens. Para abordar o enfoque geracional, Weisheimer (2009) recorreu às formulações de Karl Mannheim (1982), quando este enfatiza que a criação e acumulação cultural nunca são realizadas pelos mesmos indivíduos, cada geração tem, a seu tempo, um contato original com a herança cultural acumulada a partir do enfoque teórico sobre as características fundamentais da sociedade.

Na abordagem de gerações, segundo (WEISHEIMER, 2009, p.69), por sua dimensão dialética, permite perceber que, sociologicamente, “a juventude é um veículo de ligação entre o passado e o futuro; por meio dela, a sociedade se renova permanentemente”. Aspecto que é central para compreender o conceito de geração e de sua relevância à compreensão dos impasses atuais na reprodução social da agricultura familiar, por serem justamente as relações familiares e parentesco os elementos decisivos para se pensar a conformação e sucessão das gerações, Weisheimer (2009).

Nessa perspectiva, considerando os diferentes contextos de vida dos jovens rurais, seus espaços de formação e socialização, suas trajetórias escolares, seus projetos pessoais e coletivos, seus projetos profissionais e de vida, entende-se que não existe uma definição de juventude rural, mas conceitos de juventudes em construção.

### **3.2 - Juventudes e desigualdades**

A desigualdade existente na sociedade brasileira, causada principalmente pela divisão de classe, invisibiliza a riqueza da diversidade e contribui para a reprodução da desigualdade colaborando para as práticas preconceituosas de origem (meio urbano, meio rural, capital, interior), cultural (etnias, identidades religiosas, valores), social (classes sociais) e gênero, entre outras.

Nesse contexto, não dá para falar de juventude, mas, como afirma Dayrell (2003), é necessário falar de juventudes:

“é muito diferente, por exemplo, a noção do que é o jovem, de como vivencia esta fase e de como é tratado em famílias de classe média ou de camadas populares, em um grande centro urbano ou no meio rural. Nesta perspectiva, podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade” (DAYRELL, 2003, p.03).

Nessa perspectiva, ver a juventude como juventudes é ver a diversidade: juventude que trabalha; juventude que estuda; juventude que trabalha e estuda; juventude que não trabalha e nem estuda; juventude do campo, entre esta, ribeirinha, indígena, quilombola; juventude urbana; juventude heterossexual e homossexual. Reconhecer essa diversidade é reconhecer também as condições de desigualdades de classe, raça e gênero que essa população vivencia.

A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho, na faixa etária entre 15 a 24 anos, conforme a pesquisa<sup>7</sup> “Perfil da Juventude Brasileira”, revela um quadro de desigualdade, principalmente de gênero. Entre os jovens, 36% estão trabalhando, 32% já trabalharam e estão desempregados, 24% nunca trabalharam, nem procuraram trabalho e 8% nunca procuraram, mas estão procurando trabalho. Entre homens e mulheres, a desigualdade é maior entre a população que está trabalhando, na faixa etária entre 18 a 24 anos. Enquanto entre os 21 a 24 anos os homens registram uma taxa de ocupação de 63%, entre as jovens, a taxa é de 34%. No entanto, entre aqueles que procuram trabalho, enquanto entre os homens, na faixa de 18 a 20 anos, a taxa é de 8%, entre as mulheres é de 14%.

A posição na ocupação por idade é outro dado relevante sobre a inserção no mercado de trabalho da juventude brasileira. Entre os jovens do campo, 60% estão no mercado informal, entre os jovens da cidade são 37% na mesma situação. No mercado formal, estão inseridos 34% dos jovens da cidade. Entre eles, 27% são assalariados com carteira assinada, 3% trabalham por conta própria pagando INSS, 3% são funcionários públicos e 1% autônomos, universitários ou profissionais liberais. Enquanto os dados do mercado informal trazem informações do trabalho na agricultura familiar e no campo, nos dados do mercado formal não aparece nenhuma das ocupações do trabalho no campo. Cenário que contribui para a invisibilidade da juventude do campo.

Nesse contexto, pesquisas, a exemplo de Carneiro (2005), apontam que, entre moças e rapazes, são as moças as mais motivadas a migrar para a cidade. Camarano & Abramoway (1999) afirmam ser as jovens as maiores vítimas da divisão do trabalho na agricultura familiar e,

---

<sup>7</sup> Pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, realizada em 2003, pela Fundação Perseu Abramo. Recorreu-se a essa pesquisa, por ser a mais recente sobre a juventude brasileira e principalmente por incluir os jovens do campo em sua amostra.

sem perspectivas de renda, a migração para a cidade acaba sendo uma das alternativas para conseguir emprego.

Em 2008, o Brasil registrou 92,4 milhões de ocupados, destes, 65,8% eram empregos assalariados, ou mais de 60 milhões de pessoas, IPEA (2008). Enquanto 66% estavam garantidos pela Lei trabalhista, 34% não tinham nenhum contrato de trabalho. Dos 31,6 brasileiros ocupados, não assalariados, 20,2% trabalhavam por conta própria, 5% sem remuneração, 4,6% em atividades próprias e 4,4% de empregadores. Esse quadro revela como os meios de produção estão concentrados em poucas mãos, enquanto a maioria é vendedora da sua força de trabalho.

Em relação à população de 15 anos ou mais ocupada, com carteira assinada, 39,1% são homens e 29,5% mulheres; sem carteira, 19,7% homens e 13,7% mulheres. Por conta própria, são 23,8% dos homens e 16,0% das mulheres; empregadores: 5,7% homens, 2,9% mulheres; trabalho não remunerado: 2,8% homens, 6,3 mulheres; trabalho na produção para o próprio consumo: 2,9% homens e 3,6% mulheres, IPEA (2010). Nas ocupações consideradas precárias, as mulheres são 42,1%, enquanto os homens são 26,2%.

Nesse cenário, a inserção socioprofissional do jovem do campo está diretamente relacionada à sua condição de vida no campo. Condição e situação historicamente violadas pelos modelos de desenvolvimento de modernização do meio rural predominante no Brasil, ao longo do século XX. Consequências que traduzem-se em prejuízo como precárias condições de trabalho e êxodo rural.

## **CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E SUSTENTABILIDADE**

“Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”. (Paulo Freire)

Este capítulo aborda a formação em alternância e sustentabilidade, a partir da compreensão conceitual da Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA, da Educação do Campo e da compreensão do desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade. Esta compreensão está articulada em cinco partes, sendo a primeira sobre a trajetória da formação em alternância; a segunda sobre a educação do campo e seus cotejos com a Pedagogia da Alternância; a terceira sobre o desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade; a quarta sobre o mundo do trabalho do campo e a quinta sobre o Projeto Profissional do Jovem.

### **4.1 - Origem e trajetórias da formação em alternância no horizonte educativo: a experiência dos CEFFAs.**

Ao abordar a educação neste capítulo, buscou-se compreender a educação em alternância praticada pelos Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFA. O termo CEFFA é uma criação brasileira, adotado em 2001, para designar a diversidade de experiências e de nomes de centros educativos que utilizam dos mesmos princípios do sistema pedagógico da Alternância, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais entre outras. No Brasil, as experiências mais difundidas são as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e as Casas Familiares Rurais - CFRs.

As EFAs iniciaram sua trajetória no Brasil por volta da década de 1960 do século XX e se encontram organizadas e articuladas em Associações locais, regionais por Estados e em âmbito Nacional, na União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB). As CFRs se articulam em Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). A ARCAFAR SUL, situada nos três Estados do Sul do Brasil, iniciou suas atividades em 1987 e a ARCAFAR Nordeste e Norte, situada no Maranhão, iniciou suas atividades na primeira metade da década de 1990. Os CEFFAs, ao longo de sua trajetória, desenvolveram o que se convencionou chamar de

uma Pedagogia da Alternância. Falar dessa pedagogia pressupõe falar dos contextos onde ela emergiu, evoluiu e se expandiu<sup>8</sup>, constituindo numa rede internacional de educação e numa referência para muitas experiências de educação do campo no Brasil.

A alternância praticada no contexto dos CEFFAs do Brasil tem sua origem e evolução no seio das Maisons Familiares Rurales (Casas Familiares Rurais) da França, iniciadas na década de 1930 do século XX. Porém, as pesquisas que aprofundam essa temática revelam que a alternância é estratégia pedagógica presente em processos formativos e educativos que antecede as MFRs. Longe de ser uma experiência inédita e um patrimônio exclusivo do movimento CEFFA, a alternância é uma experiência de longa data, afirma GIMONET (2007). Para o autor, os processos de alternância entre a teoria e a prática existiram em tempos mais remotos<sup>9</sup>.

As Maisons Familiares Rurales (MFRs) surgem na primeira metade do século XX de uma forma intuitiva, entre agricultores franceses que, segundo Gimonet (2007), representaram a fórmula mais significativa da formação por alternância.

Os CEFFAs aprofundam e sistematizam a formação em alternância com bases numa longa vivência de educação alternada que, segundo (DUFFAURE 1993, p.71), “surgiu de uma experiência fortuita, pois não se buscou a alternância *a priori*”. As primeiras experiências de pedagogização da alternância no seio dos CEFFAs se deram logo a seguir ao fim da segunda grande guerra mundial com o processo de retomada da organização da União Nacional das Maisons Familiares Rurales Francesas. André Duffaure, Daniel Chartier, entre outros, são considerados os primeiros pedagogos e teóricos do movimento CEFFA, afirma Garcia-Marirrodriaga (2010). Pedagogos que partiram do princípio de que o estudante precisa ser motivado para aprender, e uma das motivações pode ser o estudo da realidade.

“Partir das atividades dos jovens e do seu meio. Levá-los a observar, a se interrogar e a formular suas interrogações. Responder às necessidades expressas fornecendo-lhes os elementos necessários para encontrar respostas às suas interrogações. Ajudá-los a resolver seus problemas atuais da melhor maneira para que eles pudessem compreender o futuro e as perspectivas dos agricultores”. (DUFFAURE, 1993, p.71).

---

<sup>8</sup> Ver estudo de Silva (2003), Queiroz (2004) e Begnami (2004)

<sup>9</sup> Exemplos de formação em alternância antes das Maisons Familiares Rurales: Na França Medieval, os Compagnonages. Era um tipo de associação corporativa que promovia a instrução profissional. O aprendiz-companheiro se formava por meio da prática num canteiro de obra ou numa oficina, em alternância com uma formação teórica dada por companheiros-docentes em casas de acolhimento e de vida, as escolas de instrução das crianças do povo nos séculos XVI e XVII, as escolas das pontes e estradas criadas no século XVIII, posteriormente, no período da industrialização europeia, surgem as escolas industriais que associam o ensino elementar e o trabalho manual em fábricas, no século XIX, surgem as escolas socialistas do trabalho, baseadas nas ideias de Marx, cuja teoria da educação é unir educação e trabalho, onde o trabalho apresenta um imenso potencial formativo e educativo e permite ao homem realizar-se, criar um homem novo (GIMONET, 2007), na Alemanha, desenvolveu-se um forte sistema de aprendizagem em alternância, no século XX, denominado de *sistema dual*, o qual associa, de maneira estreita, as empresas e as escolas básicas e superiores. Comentários alusivos sobre a pertinência ou não de tais práticas educativas(,) vêm ao caso neste texto. Percebe-se, nesses casos, uma integração profissional (integração ou inserção, precisa de dado para ilustrar a afirmação) maior dos jovens egressos desses sistemas.

Pesquisadores da alternância afirmam que com essa formulação começa-se a esboçar o método pedagógico da alternância. Ela vai se construindo na contradição entre aqueles que a concebiam e a realizavam como uma prática inovadora e aqueles que não compreendiam e resistiam a essas inovações. No entanto, nem sempre foi consensual entre os educadores da alternância que os alunos e sua realidade deveriam ser prioridade e ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. As contradições ajudaram a aprofundar e a delinear a alternância a partir de um longo caminho de experiências inspiradas nos “métodos ativos” que favoreceu o surgimento de atividades e instrumentos pedagógicos orientadores da alternância no movimento, Silva (2003).

Assim, os instrumentos pedagógicos foram surgindo nas práticas educativas mediatizados pela realidade dos alunos e pelas reflexões dos pedagogos orgânicos do movimento. E, paulatinamente, eles vão emergindo, conforme são conhecidos hoje: “Caderno da Realidade”, “Planos de Estudo”, “Colocação em Comum”, “Visitas de Estudo”, “Intervenções Externas”, “Visitas às Famílias”, “Acompanhamento Personalizado”, “Caderno da Alternância”, “O Projeto Profissional do Jovem”, entre outros.

Os instrumentos pedagógicos são meios de fazer com que haja “aprendizagem contínua, numa descontinuidade de atividades e de espaços e tempos, escola-família” (Ibidem, 1993, p. 85). Foram surgindo na prática dos CEFFAs para ajudarem “os alunos a darem sentido às suas experiências, portanto, são meios e não fins em si mesmos”, afirma (BEGNAMI 2003, p.110). Não são apenas meios para facilitar a relação professor-aluno-conhecimento. Apontam para uma relação mais complexa que envolve a realidade do aluno, os sujeitos que se envolvem na formação, as instituições do meio, os métodos, as relações dos saberes, entre outros.

É a partir de 1960 que se fala, pela primeira vez, em Pedagogia da Alternância. Ou seja, primeiro se praticou e, progressivamente, foi se introduzindo um processo de pedagogização da alternância, Nosella (1977). Nesse processo de experimentação e aprender fazendo, o modelo pedagógico dos CEFFAs é uma construção que vem sendo feita há mais de 70 anos.

“As constatações históricas nos levam a compreender que o modelo pedagógico *dos CEFFAs* foi um processo sempre em construção. A proposta pedagógica da alternância nasceu, desenvolveu e continua se constituindo sempre a partir da prática e não de teorias formuladas *a priori* em gabinetes dos sistemas convencionais oficiais do ensino ou dos intelectuais nas academias. A teorização sobre a prática da alternância iniciou bem depois do seu nascimento. A maior parte dos textos é recente, sobretudo, a partir da década de 1980.” (BEGNAMI, 2003, p.111-112)

E os seus artesãos afirmam que a Alternância é uma Pedagogia em construção, que possui potencialidades e muitas possibilidades a serem ainda dinamizadas, Gimonet, (2007). A introdução do termo alternância nas ciências da educação, segundo Silva (2003), ocorreu na

década de 1970, tendo por um dos marcos o Colóquio de Rennes, cujo tema foi “L’enseignement superior em alternance”. No entanto, para Gimonet (1984, apud Silva, 2000), antes desse acontecimento, a alternância há 40 anos já constituía uma prática pedagógica expressiva na Europa, sobretudo, na França. É considerada uma novidade pedagógica para as autoridades políticas e educacionais francesas e europeias, pela inovação da escola que se encontrava em crise profunda nos anos 60 e 70, e pelas autoridades acadêmicas da França que a analisam como uma possibilidade de “ruptura ou de renovação”, ou apenas uma “adaptação frente ao sistema educacional fracassado e contestado”, conforme afirma Bachelard (1994, apud Silva, 2003).

A descoberta e o reconhecimento das práticas de educação alternadas pelas ciências da educação, pelo sistema de ensino oficial e toda a tendência à generalização da proposta com a possibilidade de universalizá-la pelo sistema educacional oficial levam o movimento CEFFA, de maneira mais incisiva na França, a aprofundar mais suas práticas, a sistematizar e a produzir “modelizações, numa abordagem científica”, construindo teorias que vão corroborar com o surgimento e a consolidação da Pedagogia da Alternância.

No Brasil, a formação em alternância vem sendo praticada em escolas do campo há 40 anos. O processo de reconhecimento do modelo pedagógico foi passo a passo sendo reconhecido pelas autoridades educacionais como “experiência pedagógica”. Pela primeira vez na história da educação brasileira, após quase vinte anos de experiência com os CEFFAs, a alternância é mencionada no Artigo 23 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei N° 9394/96. Um marco histórico, de reconhecimento ainda que implícito, após quase 30 anos de prática.

A partir do respaldo legal e reivindicações da Rede CEFFAs, foi aprovado o Parecer n° 01/2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministro da Educação. O Parecer é favorável à proposta referente aos dias considerados letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Brasil, 2006).

#### **4.1.1 - Pedagogia da Alternância: conceitos em construção**

Buscou-se apresentar uma trajetória da alternância perpassando por sua origem e evolução, sobretudo, no âmbito dos CEFFAs. Neste item, busca-se conceituar a Pedagogia da Alternância dentro de uma compreensão de conceitualização condicionada aos espaços e tempos históricos, pois a alternância não é uma pedagogia acabada. A pesquisa acadêmica revela pelo

menos três tipologias<sup>10</sup> de alternância sendo praticadas: a falsa ou dissociada, a aproximativa ou associada e a real ou integrativa. Quando se pratica a alternância, mas a escola e a vida não se tocam, está em curso a falsa alternância, pois são dissociadas.

Quando há uma relação aproximada entre teoria e prática, mas a prática é uma mera aplicação da teoria, pratica-se a alternância associada, pois aproxima teoria e prática, mas não tem compromisso de interferência. A alternância real busca, na prática, a interação dos saberes práticos e teóricos. Através de um plano de formação, articula os saberes da vida com os saberes escolares, integra a formação geral e profissional, realiza reflexão sobre a experiência numa perspectiva de mudanças. Essas práticas são analisadas como a de uma alternância real ou integrativa, Gimonet (2007).

Para (GARCIA-MARIRRODRIGA 2007, p.33), “Os ritmos de alternância não é a alternância”. Por isso, desde os tempos dos primeiros pedagogos orgânicos dos CEFFAs, buscou-se uma definição de alternância numa perspectiva integrativa dos espaços e tempos, dos diferentes saberes e das diversas atividades.

Nos CEFFAs, ao praticar a alternância integrativa, compreende que

“... o ensino por alternância constitui um tempo completo, de estudo realizado numa sucessão de períodos de trabalho em um mundo econômico de verdadeira grandeza e de períodos de estudos de tempo completo em estabelecimentos de formação. (...) O essencial, segundo minha opinião, reside no estreito vínculo que saberá reunir estes distintos momentos a fim de constituir uma unidade de formação. Esta unidade de formação nos parece fundamental. Se trata em todo caso de realizar uma continuidade de formação em uma descontinuidade de atividades.” (DUFFAURE, 1993, pp.81 e 85)

Paolo Nosella, o primeiro a pesquisar a formação em alternância no Brasil, em 1977, enfatizou a contribuição da Pedagogia da Alternância na valorização da cultura camponesa.

“A fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre prática e teoria.” (NOSELLA, 2006, p. 8)

No entanto, nem todas as análises da formação em alternância consideram suas especificidades, seu caráter político-pedagógico. É comum a alternância ser apresentada de uma forma reducionista como uma simples *relação binária* entre teoria e prática, ou escola e família, estudo e trabalho, ação e reflexão, escola e vida. Segundo Gimonet (2007), na prática, muitas vezes, essas relações são dicotômicas e não interativas. Na verdade, a alternância supõe duas entidades a serem vividas sucessivamente, mas cada uma dessas entidades com suas

---

<sup>10</sup> Sobre os modelos de Alternância, vejam estudos de Calvo (2001), Silva (2003)

especificidades, dentro de um equilíbrio, de modo a não privilegiar um ou outro tempo e espaço. Se o CEFFA opta por uma formação integral do ser humano, toda a vida cotidiana da pessoa em formação deverá ser levada em conta no processo educativo Gimonet (2007). Sendo assim, a alternância é caracterizada como uma “pedagogia da relação”:

“Seja entre as instituições: família, empresa, comunidade, escola. Seja entre os atores: pais, alternantes, formadores, mestres de estágio. Seja, ainda, entre a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhados: empíricos, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais. Seja entre os processos: ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, ou ainda, problematização, conceitualização.” (GIMONET 2007, p.121).

Essa relação menos reduzida aponta, nas pesquisas mais recentes, para uma “abordagem multidimensional e complexa da alternância”, (GIMONET, 2007, p.122). O autor afirma que a Pedagogia da Alternância é uma *pedagogia da complexidade* pelo fato de

“... contemplar finalidades ambiciosas (formação integral e sustentabilidade da pessoa e do meio), negar os isolamentos, as simplificações e os reducionismos, ser uma pedagogia da relação, das interfaces... tecer elos e relações humanas, implicar na cooperação e parcerias, permitir viver aprendizagens em continuidade experienciais e científico-prático...” (GIMONET 2007, p.122)

Para além de um simples método, a alternância “se configura como um sistema educativo”, (GIMONET 2004, pp. 21-31). Nesse sentido, segundo o autor, sete características básicas ou elementos constitutivos do sistema da alternância corroboram para essa perspectiva.

Primeira, os sujeitos em formação como atores-chave do processo, responsáveis e sujeitos de sua própria formação. Por isso, nos CEFFAs, os estudantes são atores socioprofissionais, Gimonet (2007). Segunda, as finalidades do projeto político pedagógico que busca relacionar educação e sustentabilidade das pessoas e do meio numa perspectiva de dar sentido e utilidade à formação. Daí a importância do Projeto Profissional do Jovem e de uma visão de escola para além de suas cercas. Terceira, “a experiência como prioridade, ponto de partida e de chegada no processo educativo”. A alternância prima pela relação com a experiência, o trabalho, o mundo da produção e da vida dos estudantes. Quarta, a “rede de colaboradores na formação”: o alternante *como* primeiro sujeito que se torna autor de si mesmo, as famílias, os mestres de estágio e os educadores (monitores), considerados como os animadores do processo. Quinta, “o conjunto dos instrumentos pedagógicos específicos” necessários para a articulação dos tempos e espaços, para integrar o quotidiano da vida e a escola, otimizando as aprendizagens. Sexta, “o ambiente educativo”, envolvendo a vida de grupo no internato. “As condições materiais, organizativas, mas, principalmente, psicoafetivas que garantam as condições para uma qualidade de vida e um clima favorável às aprendizagens.” Sétima, uma “concepção específica dos educadores,

considerados monitores”. Para conseguir êxito nesse sistema, exige-se um trabalho em equipe. Uma equipe educativa que além de competências técnicas precisa reunir compromisso político com o projeto educativo e as causas dos sujeitos envolvidos.

A Pedagogia da Alternância tem sua trajetória com mais de 70 anos de práticas e seus pressupostos teóricos e metodológicos formulados em mais de quatro décadas de pesquisas científicas. Ela vem construindo o seu caminho próprio, mas possui contornos e componentes que aproximam de diversas tendências do pensamento pedagógico moderno baseado nos paradigmas emancipadores.

Identifica-se com os princípios da escola do trabalho defendida por Pistrak (2000), principalmente por ter como base os princípios da relação com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Na Pedagogia da Alternância, a formação do jovem se dá a partir da sua realidade, da sua vivência, da sua experiência de vida social e profissional, ou seja, da sua ação-reflexão-ação. Pistrak defende que na escola do trabalho “o objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também deixar impregnar-se por ela.” (PISTRAK, 2000, p.34).

Pode também ser nomeada de uma pedagogia conscientizadora, fundada na epistemologia da práxis humana, conforme o pensamento de Paulo Freire, Manfio (1999). Segundo o autor, a conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do espaço e do tempo de cada um. Numa perspectiva crítica e emancipatória, o ser humano pode ser sujeito para além do estar no mundo como mero reflexo. Ele pode distanciar-se do aqui e agora, pensar para além da realidade imediata e por isso pode contribuir para mudá-la.

As convergências da conscientização com a Pedagogia da Alternância, segundo Manfio (1999) podem ser identificados numa longa lista de semelhanças.

“Ambas as formulações nascem fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade. Ambas floresceram dentro do contexto de intensa mobilização popular, no Brasil, na época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista e na França, impulsionados pelo movimento Sillon. Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente. Ambas afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático e o teórico e o experiencial se articulam e se imbricam”. (MANFIO 1999, pp. 52-53)

Embora haja contradições entre os vários sujeitos que aplicam a Pedagogia da Alternância, conforme Ribeiro (2010), ela está se tornando uma modalidade pedagógica em plena expansão. Para além do movimento CEFFA e para além da educação básica e profissional no Ensino Médio, serviu de base inspiradora do funcionamento dos cursos superiores de

Licenciatura em Educação do Campo<sup>11</sup>. No entanto, o desafio posto é a necessidade de pesquisa permanente para o seu aprofundamento. Segundo o modelo de alternância integrativa, a Pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs está para além do alternar físico, ou seja, os ritmos de alternância entre escola e comunidade ou estudo e trabalho que, por si só, não é alternância.

Nos CEFFAs, a alternância integrativa foi construindo sua identidade na medida em que foi se tornando um sistema educativo para além de um simples método pedagógico. Como método, a alternância poderá ser um componente de qualquer sistema de ensino. Nos CEFFAs, a alternância é um dos componentes, integrando um sistema mais complexo. A alternância implica na responsabilização e participação efetiva das famílias, das comunidades do entorno, de profissionais, organizações e movimentos sociais parceiros que se envolvem por meio da Associação e da autogestão dos centros educativos.

Nessa perspectiva, a alternância será mais ou menos integrativa, dependendo do nível de envolvimento e da profundidade das relações entre os atores, as instituições, a integração e natureza dos saberes diferentes, entre outros, os processos ação-reflexão-ação.

#### **4.2 - Educação do campo e seus cotejos com a Pedagogia da Alternância**

A Educação do Campo, no Brasil, tem como principais protagonistas do processo de criação os “movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. (CALDART, 2009, p 40-41).

Analisada no bojo da práxis pedagógica dos movimentos sociais, a educação do campo assume um papel de crítica à sociedade capitalista e se compromete com um projeto de outra sociedade, pois ela origina na experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe, Caldart (2009).

A Educação do campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam as práticas sociais. Defende a tese de que não há saberes menores ou maiores, mas diferentes. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham o direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer a crítica, problematizar e construir novos saberes na interação dos diversos saberes. E que estes contribuam na solução de problemas e sejam referência para outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho na lógica dos princípios capitalistas.

---

<sup>11</sup> SECAD-MEC 2010 Decreto que normatiza os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A Educação do campo se caracteriza pela crítica à realidade da educação brasileira, com o foco principal na situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Ou seja, os povos do campo são, por excelência, os sujeitos da Educação do campo. Inicialmente, tratou-se de uma crítica prática, conforme afirma Caldart(2009), uma crítica projetiva, articulada com a realidade da luta pela terra e configurada com as demais lutas pelo direito aos direitos em todos os lugares em que ela aconteça.

Engendrada em um contexto histórico concreto, a educação do campo não é matéria para ser compreendida em si mesma ou como conceitos gerais da educação ou das teorias pedagógicas. Como um movimento prático com objetivos e fins concretos, segundo Caldart (2009), ela produz teorias que criticam certas concepções de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país. Essas interpretações da realidade são construídas em vista de orientar as lutas concretas dos movimentos sociais do campo.

“A Educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, [...] Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”). É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais.” (CALDART, 2009, p.42 )

Com essa concepção, a Educação do campo, hoje, no Brasil, segundo Caldart (2009) aponta pelo menos três interrogações importantes para a teoria pedagógica que desafiam a pesquisa acadêmica atual. A primeira diz respeito à dimensão educativa dos movimentos sociais e suas lutas coletivas. A práxis educativa dos movimentos sociais engendra uma “pedagogia do movimento” com uma matriz formadora constituída e constituidora da continuidade da luta desses movimentos e organizações sociais. A segunda interrogação diz respeito ao “vínculo entre educação e trabalho, até então, pensado desde uma perspectiva urbano-industrial, conforme Gramsci, Makarenko, Pistrak e de forma mais indiretamente por Freire em sua Pedagogia do Oprimido” (CALDART, 2009, p.44). O terceiro questionamento se coloca na direção da importância da democratização do conhecimento, não somente quanto ao acesso, mas à forma da sua produção, superando a lógica hierárquica da visão moderna capitalista e, sobretudo, aos valores e à apropriação de novas tecnologias que levam em conta a vida, os conhecimentos experienciais, numa lógica dialógica, (Ibidem).

Pelo exposto, sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do campo, pode-se dizer que ambas possuem pontos de aproximações em comum, quando se afirma que a Educação do campo é originária do protagonismo dos “movimentos sociais camponeses em estado de luta” e

que a bandeira de luta por uma educação do campo, no Brasil, foi erguida e vem sendo carregada por um conjunto diversificado de movimentos e organizações sociais do campo (Ibidem, p.40-41).

O movimento CEFFA participou ativamente dos processos de realização das duas grandes conferências nacionais da educação do campo, a primeira em 1998 e a segunda em 2004. Em Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola protagonizou o Fórum Mineiro da Educação do Campo, desde 1998, e atualmente colabora com a coordenação da Rede Mineira da Educação do Campo.

Tanto a educação do campo quanto a Pedagogia da Alternância, analisados sob o ponto de vista das práticas, ambas as formulações, nascem em contexto de organização da população do campo. Para o movimento educativo da alternância, não existe CEFFA sem a participação efetiva das famílias, pessoas, comunidades e entidades afins no campo. Portanto, um CEFFA se caracteriza como uma organização social e tem por princípio a autogestão comunitária. A participação social, organizada através de uma associação, é um dos pilares fundamentais e constitutivos de um CEFFA. Por essa razão, talvez, os sujeitos que os protagonizam se identificam e se compreendem com uma forma concreta de educação do campo.

Ambas nascem como uma crítica e, ao mesmo tempo, uma proposta concreta de educação apropriada à realidade do campo. Elas não nascem por si, mas dentro de um contexto social e econômico baseado no desenvolvimentismo capitalista que exclui o homem e a mulher do campo e considera o campo como mero lugar de negócio. Ambas surgem no contexto da luta pela universalização do acesso à escola, mas com o direito à diversidade, ou seja, a uma escola que se enraíza na realidade do campo, que garanta permanência e qualidade.

As duas apontam para a formação humanizadora, integral do ser humano, em vista do engajamento comprometido com a transformação da sociedade, pois não se humaniza através de práticas persuasivas, consideradas por Freire práticas de “invasão cultural, que reflete a visão do mundo daqueles que a levam, que passivamente se superpõe à daqueles que passivamente recebem” (FREIRE, 1980, p. 24). Elas consideram a realidade como ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem, no qual se respeita a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhadas: empíricos, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais e aplicam os processos: ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, ou ainda, problematização, conceitualização.

Relativizam a escola e a colocam para além de suas paredes e cercas. A Pedagogia da Alternância revoluciona os tempos e espaços escolares e elas defendem a educação unitária integral e integradora das lutas da classe trabalhadora. Apostam no diálogo dos saberes

populares, experienciais, práticos com os saberes escolares, científicos abstratos e que é necessário toda uma comunidade para educar as crianças, os jovens e os adultos.

Consideram a centralidade da relação educação e trabalho, mas vão além deste, já que se opta por uma formação integral do ser humano, toda a vida cotidiana da pessoa em formação deverá ser levada em conta no processo educativo. Nesse sentido, não somente o trabalho, mas a vida social, familiar, comunitária, política, cultural, as relações com o meio ambiente, com o transcendente, enfim, toda a dimensão do ser humano deve ser equalizada, não se restringindo ao mundo do trabalho e, quando se referir a este, não se trata de uma formação para, mas pelo trabalho, numa perspectiva da geração do trabalho e renda, numa perspectiva de economia solidária e de sustentabilidade.

Ambas têm como característica a cooperação, na qual o coletivo dos educadores se amplia para além dos professores restritos na escola, abrangendo um conjunto de colaboradores na formação: a começar com os educandos como sujeitos que devem ser os primeiros a se implicarem com a sua formação, as famílias, as comunidades com suas organizações sociais, lideranças, profissionais etc. Para tanto, apresentam como pressuposto a parceria para que a escola não se isole em si mesma e se concretize através da união de todas as forças sociais e políticas, numa relação de benefício mútuo, de retroalimentação, na perspectiva de mudanças, de transformações concretas, a partir do contexto no qual se insere a escola.

Suas organizações deparam-se com o paradoxo entre a necessidade de relacionar com o Estado para conquistar políticas públicas que viabilizem a concretização do funcionamento diferenciado da escola do campo e, ao mesmo tempo, fazer a crítica ao Estado na forma como ele funciona, ou seja, o tratamento igual aos desiguais. Enfim, ambas comungam uma visão de campo como lugar de possibilidades de produção e reprodução da vida com dignidade, em que o conhecimento se coloca a serviço da sustentabilidade dos povos do campo e do meio onde eles se inserem.

### **4.3 - Desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade**

A Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, pelo visto, não são fins em si, mas meios para se atingir finalidades mais ambiciosas, uma sociedade sustentável. Por isso, de uma forma breve, buscou-se fazer uma conceituação do desenvolvimento numa perspectiva das suas convergências com a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Conforme (BAPTISTA, 2003, p.5), diante de inúmeras concepções e propostas de desenvolvimento em jogo, “é fundamental precisar o ângulo, a partir do qual as reflexões e afirmações são feitas e

projetadas”. O foco precisa ser a soberania e segurança alimentar e nutricional, centradas na agricultura familiar camponesa e na agroecologia, Baptista (2003).

A população brasileira convive há mais de quatro séculos com um modelo de desenvolvimento capitalista baseado na exploração e acumulação de riquezas. Resultado de conflitos entre a elite agrária, que produz para a exportação, e os produtores familiares e comunitários responsáveis pela produção de alimentos. Modelo de desenvolvimento que, está “centrado, principalmente em elementos que geram pobreza, concentram riqueza e degradam o meio ambiente”, (BAPTISTA, 2003, p.05).

Para Furtado (2004), a mudança de sentido da história de desenvolvimento do Brasil se deu substituindo a meta de desenvolvimento, a princípio social pelo crescimento econômico, criador de desigualdades e privilégios. O Brasil foi um exemplo de “desenvolvimento não sustentável”, porque até meados do século XX a economia se baseava em recursos não renováveis e considerava que a superação do subdesenvolvimento do Brasil passava pela coletivização dos meios de produção, prioridade à satisfação das necessidades básicas e ganho de autonomia externa, mas não aconteceu, Furtado (2004).

Garcia-Marirrodriaga (2010, p. 138) afirmam que “os problemas de fome, pobreza, saúde, educação, meio ambiente e injustiças sociais não devem cingir exclusivamente a utilidade e rentabilidade econômica”. Os autores partem da premissa que o subdesenvolvimento não é um problema exclusivamente econômico, mas um tema profundamente humano, pois três quartos da população mundial sofrem suas consequências. Embora a interpretação clássica de desenvolvimento seja a de desenvolvimento econômico,

“ na evolução histórica do termo outras matizes conceituais foram incorporadas, tais como: “desenvolvimento local, desenvolvimento comunitário, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento endógeno, desenvolvimento rural, desenvolvimento urbano, desenvolvimento regional, desenvolvimento humano...” (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010, p.138),

No Brasil, o conceito que vigorou nas últimas décadas é o conceito de desenvolvimento sustentável. Este, definido “como o processo capaz de satisfazer às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (NACÕES UNIDAS, 1997).

Para (ALMEIDA, 1998, p. 41), “dentro deste modo de desenvolvimento, descrito como ‘moderno’ ou ‘avançado’ a diversidade e a diferenciação das formas de produção são consideradas como empecilhos ao desenvolvimento”. Esse processo, no âmbito do rural, dá-se, então, com a eliminação das unidades mais “atrasadas”, que não têm nenhuma chance de recuperar o atraso, e o privilégio das unidades mais “dinâmicas”, tornando o êxodo rural como

algo *inexorável*, Almeida (1998). Concepções que historicamente colocaram às margens o campesinato que, enquanto sujeito social, só é reconhecido na década de 1990 sob o novo nome de agricultura familiar.

A força social e política dos movimentos sociais, camponeses, por meio de suas diversas lutas, o Grito da Terra, as Marchas dos Sem-Terra, ocupações de latifúndios improdutivos, entre outros, resultam em políticas públicas que reconhecem a força e importância social, econômica, cultural, ambiental e política dos camponeses e começam a atender suas reivindicações. Tais políticas públicas estão expressas, a partir de 1995, na criação do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar)<sup>12</sup>, na criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) e na criação do MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário).

Esse processo de ascensão social vai ser reforçado por uma série de iniciativas de entidades que vão procurar apoiar, em nível local/regional, a implementação e o desenvolvimento de experiências alternativas junto aos agricultores familiares e suas organizações, baseados em valores, princípios, enfoques, métodos participativos e empreendimentos econômicos solidários, entre outros.

Nesse contexto, a última década do século XX marca, de certa forma, a tentativa de construção de um novo modelo de desenvolvimento rural no qual esses princípios, enfoques e métodos vão compor suas ideias centrais. No entanto, essas iniciativas reforçam o paradoxo entre os dois modelos de desenvolvimento do campo existentes no Brasil. De um lado, a lógica do agronegócio é avançar a fronteira agrícola e explorar, extrair ao máximo os potenciais produtivos dos territórios numa perspectiva simplificadora dos ecossistemas (terra-mercadoria) e poupadora de mão de obra. De outro lado, a lógica camponesa é de enraizamento territorial (terra para viver, habitar), portanto, agregadora do trabalho e de mão de obra familiar, portadora de sustentabilidade pela sua diversificação na produção, Mazzetto-Silva (2008).

Um novo modelo de campo para o Brasil deve estar prenhe das noções de emancipação social e democracia participativa. Essas são noções transformadoras e não pasteurizadas de sustentabilidade. O conceito de *sustentabilidade* tem sido foco de diversas abordagens e diversas interpretações em função do caráter ao mesmo tempo vago, amplo e indefinido da noção de *desenvolvimento sustentável*. Essa noção, construída diplomaticamente no âmbito das relações internacionais (Carvalho, Amazonas e Nobre, 2002), serviu para diluir e disfarçar as contradições entre economia baseada no crescimento econômico capitalista e conservação e preservação ambiental.

---

<sup>12</sup> Regulamentado por Decreto Federal em 1996 e transformado na Lei nº 11.326, aprovada em 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

Segundo Mazzetto-Silva (2003), a noção de sustentabilidade que deveria aparecer como substantivo vem complementando o desenvolvimento para amenizar sua forte componente econômica mercantilista e capitalista. Nessa direção, a sustentabilidade deve ser associada à noção de sociedades sustentáveis. E a sustentabilidade de uma sociedade deve ser balizada em valores sociais, econômicos, ambientais, culturais e políticos que possam ajudar a construir mudanças nas suas várias dimensões:

“Social: valores da equidade (classes, raças/etnias, gêneros), da justiça, da solidariedade; Econômica: valores do trabalho, da distribuição, da cooperação, da inclusão; Ambiental: valor do pertencimento à natureza, da integração com os ecossistemas, do respeito aos limites naturais; Cultural: valor da diferença, da diversidade, da troca, do diálogo de saberes (Leff, 2003); Política – valores da democracia participativa, da autonomia, da autogestão; Autossuficiência e autonomia: valor de uso, pequena escala, pouca disponibilidade de capital, redução de insumos, potencialização dos recursos internos/locais são características, valores e estratégias camponesas que se manifestam diferenciadamente nos países de composição e miscigenação étnica diversa da puramente europeia-ocidental.” (MAZZETTO-SILVA, 2003, p. 13)

Esse ideal de sustentabilidade representa uma força, mas uma forma em ascensão diante do capitalismo hegemônico nos dias atuais. Segundo Fávero (2007), o debate contemporâneo sobre o desenvolvimento, para os setores hegemônicos, tem origem na ideia de um projeto civilizatório, consubstanciado nas ideias de dominação da natureza por meio da ciência e da técnica, responsáveis por progresso contínuo e infinito de mudanças, cuja utopia é da igualdade social. Logo, para o autor, desse modo, o desenvolvimento se definiria em des-envolvimento, que, segundo Porto-Gonçalves, significa.

“... tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantêm com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantêm suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destes com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os” (PORTO-GONÇALVES, 2004a, p.39).

E para des-envolver, individualizar o trabalhador do campo, a principal estratégia do capitalismo, e a mais violenta, foi e é a expulsão das famílias do campo, Fávero (2007). Uma vez escassa a população do campo, o capitalismo apropria do discurso, acrítico, de que com as novas transformações do campo brasileiro, e dentre essas transformações a diminuição da população do campo, é necessário a emergência de uma nova agricultura do negócio, o agronegócio.

Dois discursos polemizam esse novo negócio da agricultura, conforme Fabrini (2008) e Fávero (2007). De um lado, quem defende, dentre estes, capitalistas e governo, diz que os benefícios econômicos se traduziriam em benefícios sociais, de outro, quem critica, discorda, a exemplo dos movimentos sociais, afirma que o agronegócio é uma grande propriedade rural

produtiva, responsável pela pobreza, miséria, degradação ambiental, violências, dentre outros prejuízos causados à população do campo e ao meio ambiente.

Com isso, “diferentemente do latifúndio do passado que “excluía” pela não produção, agora o agronegócio “exclui” pela produção” (FABRINI, 2008, p. 2), ou seja, para produzir em grande escala, é preciso muitas máquinas e pouca mão de obra. Nesse sentido, a ideia de desenvolvimento, para Fávero (2007), é construída, significada e disputada no interior da sociedade e o agronegócio é resultado dessa disputa, elaborando, representando e difundindo a ideia de meio ambiente.

O agronegócio, segundo Fávero (2007), é um agente colonizador e predador. Ele faz essa comparação retomando a leitura de, em “Raízes do Brasil”, Sérgio Buarque de Holanda, quando o autor chama a atenção para o caráter “predatório e itinerante” da colonização europeia do Brasil, cujos sujeitos sociais seriam uma combinação de aventureiro e garimpeiro que teriam se servido da terra como “usufrutuários”, com o intuito de “a desfrutarem e a deixarem destruída” (HOLANDA, 1995, p.52).

Para (PORTO-GONÇALVES 2004b, p.153), o agronegócio com seus traços herdados do antigo colonizador, detém “uma verdadeira ideologia missionária que se acredita salvadora do país”, que “ao articular/fundir o espírito predatório/itinerante com o espírito missionário. O agronegócio cria as bases para justificar e tornar legítimos, além do seu “espírito empreendedor”, alguns dos seus grandes movimentos, como a marcha para o Oeste/Norte e a substituição da natureza pelo desenvolvimento e a produção de “alimentos” em grande escala, que é identificada como a sua contribuição para resolver o problema da fome no país.”

Com essas características, mais que

“herdeiro/reprodutor do antigo colonizador e ator /portador de um padrão relativamente harmônico de comportamento, o agronegócio em cada momento, através do embate, da relação de poder simbólico que tem, aprende novas formas de colonização que se expressam em novas estruturas e relações sociais” (FAVERO 2007, p. 137).

Contestando a tese da sustentabilidade do agronegócio, Fabrini (2008) afirma que o agronegócio não possui sustentabilidade econômica como quer convencer os agronegociantes e seus defensores como a mídia e teóricos, pois demanda do Estado, com eficiência, intervenções e garantias de natureza econômica e política para garantir sua sustentabilidade e eficiência econômica.

Dentre as reivindicações e conseqüentes conquistas do agronegócio, Fabrini (2008) destaca: a de natureza financeira, como o Plano Safra e a renegociação e perdão de dívidas; reivindicação de investimentos em pesquisas científicas e tecnológicas; fiscalização sanitária para melhor qualidade dos produtos; infraestrutura das estradas para escoamento de produtos e

até mesmo em educação rural. Ou seja, formação de profissionais para desempenhar com eficiência e competência a agricultura moderna, mecanizada que o agronegócio requer.

A partir do resultado do censo Agropecuário realizado em 2006 e divulgado em 2009, é possível comparar as disparidades de condições e meios de produção entre os pequenos e grandes produtores no Brasil. O resumo comparativo<sup>13</sup>, conforme Quadro 04, entre os dois modelos de agricultura vigentes no Brasil, mostra a diferença.

Quadro 5 - Dados do Censo Agropecuário 2006 - Agricultura Familiar X Agronegócio

Agricultura familiar	Agronegócio
14% do Crédito	86% do crédito rural
24% das terras	76% das terras
40% do valor total da produção vendida	60% do valor total da produção vendida
70% da produção total de comida do país	30% da produção total de comida do país
74% da mão de obra da agricultura brasileira	26% da mão de obra na agricultura brasileira

Fonte: GORGEN, a partir de dados do IBGE Censo Agropecuário 2006

Embora o agronegócio sirva a poucos, concentrando lucros e proporcionando desigualdades, é o modelo do agronegócio que mais se beneficia com as políticas públicas no Brasil. Modelo esse, ilustrado pelos meios de comunicação, através de imagens de grandes plantações de sojas, cana-de-açúcar, criação de bovinos, equipamentos de alta tecnologia. Símbolos do desenvolvimento rural do Brasil na ótica dos que pensam que desenvolvimento é igual acumulação de bens.

No entanto, a agricultura familiar, nos últimos 20 anos, tem sobrevivido à pressão do agronegócio através de articulação, mobilização e luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas específicas.

Para tratar da agricultura familiar, é relevante resgatar outros conceitos que antecederam o que hoje convencionou chamar de agricultura familiar. No trabalho sobre a evolução do conceito de campesinato, (MOLINA E GUZMÁN 2005, p. 80) afirmam que

---

<sup>13</sup> Fonte: GORGEN, Frei Sérgio. *Análise do Censo Agropecuário de 2006, algumas informações importantes*. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2010/01/09/analise-do-censo-agropecuário-de-2006-algumas-informacoes-importantes-artigo-de-frei-sergio-gorgen/>>. Acesso em: 18 de maio de 2010.

“o modo de uso camponês coexistiu com diversos sistemas sociais, os quais possuíam diferentes graus de complexidade; não obstante, tinham como base de sua economia as atividades agrárias, desde a aparição da agricultura até o feudalismo, os sistemas tributários asiáticos ou o próprio capitalismo incipiente.”

A coexistência de diferentes formas de produção, dentro do mesmo sistema, segundo MOLINA E GUZMÁN (2005), leva a “identificar o campesinato como uma categoria integrada a um específico modo de uso dos recursos naturais”. Enfatiza que, no contexto teórico que estabelece a agroecologia, o “campesinato é o grupo social em torno do qual se organizavam, e se organizam ainda hoje, as atividades agrárias no que tem sido denominado como sociedades de base energética solar ou sociedades orgânicas, cujas características aproximam da agricultura familiar<sup>14</sup>.

Nesse contexto, há uma relação entre modo de uso agrário, camponês, ou secundários, e campesinato, pois

“a relação histórica do homem com os recursos naturais, nesse tipo de sociedade, pode ser definido da seguinte forma: o objetivo essencial das relações sociais é a satisfação das necessidades materiais. Isso requer sempre a apropriação dos recursos naturais para a produção de bens com um valor de uso histórico e culturalmente dado, mediante o consumo de uma quantidade determinada de energia e materiais e o emprego de um saber e instrumentos de produção adequados” (MOLINA E GUZMÁN, 2000, p. 243).

Sendo assim, a evolução do conceito de campesinato, desde a sua conceitualização de segmento social integrado por unidades domésticas de produção e consumo até a sua conceitualização agroecológica atual<sup>15</sup>, “é uma categoria histórica por sua condição de saber manter as bases da reprodução biótica dos recursos naturais” (SEVILHA GUSMÁN, 2005, p.82). No entanto, segundo Lima e Figueredo (2006), no Brasil, a denominação de camponês não é usual como é na Europa e em outros países da América Latina. Para os autores, as razões da substituição da expressão camponesa por outros termos como “pequeno produtor”, “tabaréu”, “caboclo”, “colono” e outros pode ser explicada pelo fato de campesino lembrar ligas camponesas, o maior e primeiro movimento de caráter político do campo em âmbito nacional que, quando do golpe militar, foi substituído por pequeno produtor.

A expressão agricultor familiar que hoje predomina no Brasil foi gradativamente denominada “com a luta pela democratização de diversos segmentos da sociedade, também ocorrendo no campo, pelo movimento sindical, grupos de movimentos de educação de base e outros movimentos sociais” (LIMA E FIGUEREDO 2006, p.59).

---

<sup>14</sup> As economias de base orgânicas só podiam funcionar com um tipo de produtores que apresentassem as seguintes características: economia de base familiar e mobilização de todo o pessoal disponível para o trabalho agrícola, existência de relações de apoio mútuo mediado por relações de parentesco, vizinhança ou amizade, num contexto cultural em que funcionara uma ética; e o uso múltiplo do território, como uma estratégia de diversificação perante riscos climáticos ou sociais( cf.Wrigley,1989 ,1992 e 1993; Siefertle,1990; Pfister,1990;citados em González de Molina y Sevilla Guzmán, 2000)

<sup>15</sup> “Forma de se relacionar com a natureza ao se considerar como parte dela num processo de coevolução” (Nogaard, 1994, p 43).

Entretanto, para o autor, há uma diferença que ainda faz com que as duas expressões sejam diferentes, pois enquanto a expressão *camponês* é,

“fundamentalmente uma identidade política e ideológica de sujeitos que através dos anos resistiram e resistem à dominação” o agricultor familiar é “uma maneira de viver um complexo de organização formal, comportamento individual e atitudes sociais, estritamente tecidos entre eles, com a finalidade de cultivar a terra com ferramentas simples e trabalho humano” (LIMA E FIGUEREDO, 2006, p.59).

Embora a terminologia *camponês* tenha sido alterada ao longo das últimas décadas, as características da sua prática agrícola, sua cultura, sua vida, no seu sentido integral, são muito similares às características da agricultura familiar. Nesse sentido, cada grupo organizado, cada movimento social, conforme a sua história e princípios, a partir de seu contexto de origem e lutas, adota a expressão que melhor o caracteriza.

Nesse contexto diverso, a agricultura familiar no Brasil, segundo CONSEPA (2004), está agrupada em três modelos:

- A agricultura familiar *consolidada*, que constitui 27% dos estabelecimentos familiares integrados ao mercado, com acesso à inovação tecnológica e a políticas públicas (a maioria funcionando em padrões empresariais);
- A agricultura familiar *em transição*, que é constituída por 24% dos estabelecimentos familiares aproximadamente, os quais têm acesso parcial aos circuitos de inovação tecnológica, não têm acesso à maioria das políticas públicas e programas governamentais e não estão consolidados como empresas, mas possuem potencial para sua viabilização econômica.
- A agricultura familiar *periférica*, constituída por 49% dos estabelecimentos rurais, é caracterizada pela fragilidade de sua infraestrutura e cuja integração produtiva à economia nacional depende de fortes e bem estruturados programas de reforma agrária, crédito, pesquisa, assistência técnica e extensão rural, comercialização, dentre outros.

No Brasil, consequência da falta de política de desenvolvimento do campo, é predominante o modelo de agricultura periférica. No entanto, apesar de seus limites e desafios, conforme texto a seguir, essa agricultura é ímpar para a sustentabilidade do campo, por isso é urgente e necessária o trabalho integrado das políticas públicas, principalmente da educação básica e profissional.

#### 4.4 - Mundo do trabalho do campo

“No Brasil, o trabalho também faz a juventude”  
Marília P. Spósito

O cenário do mundo do trabalho do campo de hoje tem relação direta com a maneira como esse mundo foi pensado, planejado, concebido pela sociedade burguesa. O trabalho para o homem do campo, mais que meio de garantir a sobrevivência, é meio de reprodução dos valores éticos e morais. Reprodução essa que na dinâmica do trabalho familiar começa na infância:

“é um dos processos mais dinâmicos através do qual o conhecimento é difundido, proporcionando meios para que as crianças, através das experiências, recebam informações a respeito dos fenômenos da natureza, do cotidiano da vida social, além das técnicas de trabalho propriamente dito” (CALAZANS, 1981:114-115)

Trabalho que é desenvolvido em diversos espaços a partir de atividades, como agricultura, pecuária, pesca e extrativismos, dentre outras. E que se concretiza através de diversas formas de ocupação do espaço, que vai da produção para a subsistência à produção intensiva, gerando desigualdades sociais, Vendramini (2007).

“Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheita, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terra para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza.” (VENDRAMINI, 2007, p.125)

Nesse espaço diverso, existem diferentes formas de ocupação por diferentes sujeitos e que, para Vendramini (2007), configuram uma “forte oposição de classes”. Segundo a autora, no Brasil, 21,1% da população considerada população economicamente ativa, ou seja, 17,8 milhões de pessoas estão envolvidas no trabalho do campo, caracterizado por diversas formas de relação de trabalho, como:

- Posseiros: são trabalhadores rurais que ocupam terras do governo com a finalidade de desenvolver a agropecuária.

- Parceiros: são parcerias fixadas entre o dono de terras e um trabalhador rural. Dessa forma, um disponibiliza o espaço agrário e outro a força de trabalho. Ao fim do processo, toda a produção é dividida conforme acordo preestabelecido, para determinar o percentual que cabe para cada uma das partes.
- Pequenos proprietários: são pequenos produtores rurais que atuam em sua terra, geralmente com mão de obra familiar. A produção gerada na propriedade é destinada ao abastecimento da própria família e o excedente é comercializado no mercado local.
- Arrendatários: agricultores que não possuem terras, mas que dispõem de equipamentos agrícolas. Desse modo, para produzir, alugam ou arrendam a terra de terceiros. O pagamento do aluguel é realizado em moeda corrente ou com parte da produção.
- Assalariados permanentes: trabalho com certa estabilidade. Isso quer dizer que o trabalho não tem um prazo determinado para terminar, ou seja, é fixo.
- Assalariados temporários: trabalhadores rurais que desempenham atividades por um período determinado. Essa relação de trabalho pode acontecer por dia, empreitadas, períodos de colheitas. Isso é comum no corte de cana; os boias-frias trabalham por alguns meses do ano.
- Não remunerados: corresponde ao trabalho realizado muitas vezes pelo grupo familiar (filhos, esposas, etc.), sem que haja o pagamento de salários<sup>16</sup>.

No entanto, a conceituação do que seja trabalho rural está para além da definição comum que compreende o trabalho rural como aquele que se dá em propriedade rural e, em contrapartida, o trabalho urbano aquele que é desenvolvido na cidade. Situação que segundo Veiga (2002), contribui para estreitar as fronteiras entre o rural e urbano, principalmente quanto ao desemprego. Nesse sentido, o meio rural, do início do século XX, não é mais o mesmo do início do século XXI, nem no âmbito geográfico, nem no âmbito demográfico.

Segundo Oliveira (2006), a exemplo do que vem ocorrendo em outros lugares do mundo, tem havido no Brasil uma diversificação de atividades agrícolas e não agrícolas. Segundo o autor, a situação é ascendente para o Brasil, enquanto em outros lugares tem sofrido perdas nos níveis de ocupação e renda. Para tanto, é necessário diferenciar o que se chama de atividades não agrícolas e pluriatividade, concepções diferentes que têm sido interpretadas como sinônimos.

Segundo Baumel e Basso que defendem a tese da pluriatividade como estratégia do desenvolvimento da agricultura familiar, afirmam que esta,

---

<sup>16</sup> O trabalho não remunerado, fora do espaço de produção familiar, configura também como trabalho escravo, que ainda tem sido praticado no Brasil, principalmente por fazendeiros do ramo do agronegócio, quando justificando os gastos com a manutenção do trabalhador, acham-se no direito de descontar todas as despesas no salário, quando o saldo fica negativo. Nos casos considerados trabalho escravo, o trabalhador além de não receber salário, não tem nenhuma proteção trabalhista.

“se estabelece como uma prática social, decorrente da busca de formas alternativas para garantir a reprodução das famílias de agricultores, um dos mecanismos de reprodução, ou mesmo de ampliação de fontes alternativas de renda; com o alcance econômico, social e cultural da pluriatividade as famílias que residem no espaço rural, integram-se em outras atividades ocupacionais, além da agricultura.” (BAUMEL e BASSO, 2004, p. 139).

Nessa visão, entende-se que a pluriatividade enquanto conceito pode ser recente, mas enquanto prática é desenvolvida há muito tempo pelos agricultores familiares. Prática essa, muitas vezes não planejada, mas forjada pela necessidade da complementação de renda e, conseqüentemente, contribuiu para colocar na pauta de diversos setores da sociedade e, principalmente do Estado, “a ampliação de sua importância na estrutura social” (BAUMEL E BASSO, 2004, p. 140).

Embora nos últimos anos algumas políticas direcionadas aos trabalhadores e à juventude do campo tenham sido defendidas, a sua universalização ainda é um grande desafio. Por isso, é necessário pontuar que essas mudanças ainda não diminuem a desigualdade das condições de vida da população rural e urbana. Com isso, na atualidade, o êxodo rural ainda acontece de forma acelerada, principalmente entre os jovens, por falta de oportunidade de trabalho e renda no próprio lugar onde vivem.

#### **4.5 - Projeto Profissional do Jovem**

A educação urbanocêntrica transportada para as escolas rurais contribuíram e ainda contribuem para o processo de desmotivação da juventude quanto a relação educação e sustentabilidade. Conseqüentemente, afeta a sustentabilidade do campo, pois, por falta de opção, de oportunidades, os jovens optam pelo êxodo rural causando esvaziamento e o envelhecimento das comunidades rurais. Por outro lado, a ausência do contexto do campo nos currículos escolares dificulta seriamente a possibilidade de a educação incidir sobre o desenvolvimento local, Garcia-Marirrodriaga (2010).

Os CEFFAs, como visto anteriormente, propõem-se a realizar uma educação pertinente e significativa para os jovens do campo, para tanto, utiliza e desenvolve na formação em alternância instrumentos pedagógicos específicos.

Os instrumentos pedagógicos da formação em alternância, adotados pelos CEFFAs do Brasil, é uma construção histórica que se aprimora desde a primeira experiência das Maisons

Familiares Rurais na França. Em cada país, os instrumentos vão sendo criados e recriados conforme a realidade e condições materiais locais.

Na tentativa de uma síntese objetiva, relacionamos no Quadro 5, os instrumentos pedagógicos adotados pelos CEFFAs do Brasil, conforme UNEFA(2006).

Quadro 6 – Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância

ITEM	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
01	Plano de Estudo	Pesquisa participativa que o estudante elabora na EFA e aplica em seu meio socioprofissional.
02	Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo
03	Viagens e Visitas de estudo:	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo. Intercâmbio de experiências relacionada à pesquisa do Plano de Estudo.
04	Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado do Plano de Estudo.
05	Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade, a partir da pesquisa com o Plano de Estudo.
06	Caderno da realidade	Livro de vida do estudante, onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas aos Planos de estudo nos ciclos da alternância
07	Estágios	Vivências práticas do estudante no meio socioprofissional.
08	Visitas às Famílias e Comunidade	Atividade realizada pelos monitores para conhecer a realidade dos estudantes e suas famílias. Representa a extensão do CEFFA em seu meio.
09	Tutoria	Acompanhamento personalizado ao estudante.
10	Serões	Atividades organizadas junto aos estudantes sobre temas variados de interesse dos estudantes.
11	Caderno de Acompanhamento	Instrumento de comunicação entre EFA e família. Caderno que tem por objetivo registrar as atividades desenvolvidas nos ciclos da alternância.
12	Caderno Didático	Uma modalidade de “ livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudo.
13	Avaliações	São atividades contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo. São três tipos de avaliação: auto e hetero-avaliação.
14	Projeto Profissional dos Jovens	Atividade que motiva, incentiva e subsidia o estudante a elaborar projetos.

Fonte: elaboração própria, a partir de UNEFAB(2007 )

Como se observa, o Projeto Profissional do Jovem é o instrumento pedagógico mais recente da formação por alternância, não por acaso, é o último instrumento a ser relacionado no Quadro 05.

A experiência de trabalho desse instrumento pedagógico nos CEFFAs do Brasil começou a ser desenvolvida a partir de 2003 por algumas EFAs do Brasil, ano que também foram realizadas as primeiras formações para os monitores sobre o tema. Progressivamente, por sua relevância na formação do jovem, está sendo desenvolvida em todos os EFAs de Ensino Médio e Profissional.

No âmbito dos CEFFAs, entre outras conceituações, o Projeto Profissional do Jovem é

“também chamado de “projeto de inserção profissional”, “projeto de vida”, “projeto pessoal” é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infra-estrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional.” (SANTOS e PEREIRA, 2005, p.41)

Nesse sentido, se torna um dos elementos centrais da formação dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância, atua como culminância do processo formativo do jovem do campo que frequenta o Ensino Médio e Profissional. Conforme UNEFAB (2010) numa sociedade cada vez mais fragmentada, a educação tem, ou deveria ter um papel integrador entre a vida e a prática, entre o fazer e o sonhar, entre a realidade e a utopia.

É uma atividade para o jovem da formação em alternância aprender a elaborar projetos, a partir de diagnósticos concretos, sobre a sua realidade, de estudos de viabilidade social, ambiental, econômica etc. A dinâmica da alternância, que possibilita o ir e vir entre os tempos e as realidades, é condição indispensável para a elaboração e execução do PPJ. A realidade do jovem, sua família e sua comunidade, é mais que um objeto de análise teórica, e sim é o espaço de ação e intervenção. O PPJ se propõe além de oportunizar a aprendizagem sobre a elaboração de projetos, oportunizar a intervenção na realidade do jovem, UNEFAB (2010).

Para tanto deve ser uma ação do CEFFA, da família e do jovem, visando gerar trabalho e renda. Significa mais que um trabalho prático que o jovem apresenta ao término do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio. Ou seja, o jovem não sai apenas com um certificado que resume toda a sua trajetória formativa junto ao CEFFA e o meio socioprofissional, mas com uma proposta inicial de sustentabilidade para si, para sua família e para o meio, UNEFAB (2010).

O desafio dos CEFFAs está justamente na capacidade de produzir impactos positivos sobre o território onde está inserido. Pode-se dizer que é sustentável se o conjunto do território prospere ao mesmo tempo em que o fazem os jovens, suas famílias e comunidades. Não é possível a viabilidade de um CEFFA se este não se preocupa com a sustentabilidade dos jovens e do seu meio em todas as dimensões. O desafio é desenvolver com os jovens atitudes ativas e proativas para se mobilizarem e buscarem os conhecimentos necessários ao que almejam desenvolver, Garcia-Marirrodriaga (2010).

O Plano de Formação do CEFFA deve planejar o processo de orientação do PPJ ao longo de todo o curso. Para tanto, o PPJ não é uma atividade acadêmica para conclusão de curso, mas uma oportunidade para o jovem estudante poder descobrir viabilidades para poder intervir em seu próprio meio de vida e inserir-se profissionalmente, ou poder continuar seus estudos.

O PPJ pode e deve ser orientado numa perspectiva de diversificação profissional no campo, compreendendo que o rural não se limita às atividades agrícolas e pecuárias. Os projetos podem ser elaborados no campo produtivo, da transformação e agregação de valores aos produtos e dos serviços no campo. Nesse sentido, o PPJ abre perspectivas para a dimensão da ruralidade, ao acenar para trabalhos não agropecuários dentro do próprio meio rural. Os projetos podem ser individuais ou coletivos, dependendo da sua natureza. A participação da família, das comunidades e dos parceiros são condições fundamentais para o êxito da elaboração, quando da possibilidade de execução do projeto (CEFFA Rei Alberto I, 2009).

O PPJ não tem a pretensão de ser um fim em si, mas constituir-se em um dos instrumentos para viabilizar o projeto de vida. Com o PPJ elaborado, espera-se que o jovem possa implementá-lo, se for da sua vontade, contando, para isso, com o crédito específico do PRONAF Jovem<sup>17</sup>, ou com recursos próprios, UNEFAB (2010).

Enfim, conforme Garcia-Marirrodriaga (2010), o PPJ é trabalhado nos CEFFAs como uma estratégia que tem apresentado resultados em vários países onde funcionam: a permanência no campo ou na própria região de origem, mantendo os laços familiares e o enraizamento na cultura local; a inserção social e profissional no âmbito rural com a geração de trabalho e renda; e o compromisso social com o desenvolvimento local, através de atitudes de trabalho cooperativo, associativo e solidário, bem como a defesa de valores da família, da comunidade, do equilíbrio territorial e do meio ambiente.

No item 6.2 do capítulo 6, será analisado a prática de trabalho do PPJ, a partir de dados obtidos através da pesquisa com egressos da EFA Bontempo.

---

<sup>17</sup> Ver NEAD 2001 e o Jornal da UNEFAB, junho de 2001. Encontro dos CEFFAs propõe a criação do Programa Jovem Empreendedor Rural. A efetivação do Programa se deu a partir de 2003, com a criação da linha específica de crédito dentro do PRONAF.

## **CAPÍTULO 5 - TERRITÓRIOS DA PESQUISA: O VALE DO JEQUITINHONHA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA BONTEMPO**

Apresentam-se, neste capítulo, as características do Vale do Jequitinhonha, território de origem dos egressos, sujeitos desta pesquisa. Na sequência, é apresentado breve histórico da EFA Bontempo que compreende do trabalho de base para a sua criação aos resultados alcançados atualmente. O texto foi elaborado a partir de análise documental e estudo bibliográfico, além de observação livre e participação em eventos durante a pesquisa de campo.

### **5.1 - Território do Vale do Jequitinhonha e identidade cultural**

Até o início do século XVIII, o Território do Vale do Jequitinhonha pertenceu à Bahia, herdando fortes influências de sua cultura, por exemplo, a linguagem e a alimentação que, até hoje, por proximidade, contribuem para a identidade da população, Moura (2006).

O Vale do Jequitinhonha é dividido politicamente em Alto, Baixo e Médio Jequitinhonha, com uma área de 62,9 mil km<sup>2</sup>, onde habitam 997,8 mil pessoas, conforme dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000).

Consequências das condições históricas e naturais, a região do Vale do Jequitinhonha é heterogênea, com diferenças sociais entre o Alto, o Médio e o Baixo Jequitinhonha. Enquanto o Alto Jequitinhonha atraiu a atenção dos grandes centros desde a época colonial até a República Velha, os territórios do Médio e Baixo Jequitinhonha ficaram isolados. Sem estradas, a comunicação se dava através do Rio Jequitinhonha, em canoas, e através de cavalo de cela, tropas de burros e carro de boi.

Características da formação de sua população é a miscigenação entre índio, negro e branco, presente na cor da pele e nas artes dos Jequitinhonhenses, Moura (2006). A diversidade presente na formação da população do Jequitinhonha contribuiu para um Vale rico de cultura, costumes e tradições. No entanto, a falta de políticas públicas para o desenvolvimento econômico e social da população em geral contribuiu para elevar o território ao pódio de maior expressão da ausência de desenvolvimento e suas consequências.

O Censo Demográfico de 2000 aponta que a população do Território do Médio Vale do Jequitinhonha representa 1,6% da população do Estado. De uma população rural de 3.219.666 no

Estado, 138.551 mil estão no território do Médio Jequitinhonha, representando 4,3% da população. A maioria dos municípios do Vale do Jequitinhonha está entre os municípios considerados rurais<sup>18</sup>, ou seja, aqueles com até 10.000 pessoas residentes nas áreas urbanas.

O território apresenta um perfil fundiário onde 72% dos estabelecimentos rurais têm até 50 hectares, destes, 34,4% são de até 10 hectares, o que revela um território de pequenas propriedades e de uma forte presença da agricultura familiar.

A agricultura familiar no território ocupa 91% das atividades e registra a menor taxa de geração de riquezas do Estado. Conforme Calixto *et al.* (2006), os agricultores produzem com extrema dependência dos recursos naturais, sendo que, de sua produção, em grande parte, sai o sustento da família e produtos para comercialização que, em sua maioria, são realizados nas feiras livres locais.

Uma das feiras mais conhecidas é a feira de Araçuaí, por sua diversidade e história, mas em todos os municípios existem a feira, principalmente no sábado, que é também ponto de encontro da população local. Conforme Ribeiro (2007), apesar da adversidade, principalmente dos fatores climáticos, não impede que a agropecuária seja uma das principais atividades econômicas da região.

No campo político, a população vem nas últimas décadas se organizando e rompendo as cercas do coronelismo que durante séculos predominou no Vale. Nos últimos vinte anos, o quadro teve uma significativa melhora, resultado do trabalho de base dos movimentos sociais, sindical e de pastorais sociais vinculadas à Igreja Católica.

O marco dessa mudança foi a eleição do primeiro prefeito popular do Vale, no município de Itinga, em 1992. Essa administração foi referência em vários aspectos, com destaque na agricultura e educação. A Secretaria Municipal de Agricultura implementou um diagnóstico participativo através do qual baseou todo o seu plano de ação.

A proposta da criação da EFA de Jacaré, distrito de Itinga, está descrita no Plano Municipal de Desenvolvimento Rural do Município<sup>19</sup>. Algumas das ações foram notícias nos veículos de comunicação de abrangência nacional, colocando em evidência um território esquecido e, até então, fora das lógicas de desenvolvimento do sistema capitalista brasileiro. No entanto, em se tratando desse território, as ações pontuais contribuem, mas os quadros de desigualdades históricas ainda persistem.

Quando se trata de educação no Brasil e em Minas Gerais, o desequilíbrio na oferta da modalidade e níveis de ensino contribui para o fortalecimento das desigualdades territoriais entre campo e cidade.

---

<sup>18</sup> Ver estudo de Veiga (2001) sobre municípios rurais.

<sup>19</sup> ITINGA. EMATER-MG e Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente. Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável. 1993.

Enquanto na zona urbana do Brasil a taxa de não alfabetizados maiores de 15 anos é de 7,55%, na zona rural, o registro é de 23,26%. Em Minas Gerais, a diferença é ainda maior, a taxa de não alfabetizados é de 7,15% para a população urbana e 19,14% entre a população rural. Ou seja, quase um quinto da população do campo do Estado não teve acesso ou não permaneceu na escola a tempo de se tornarem alfabetizados. Dentre estes, a grande maioria está no Vale do Jequitinhonha, Caderno da educação (2010).

As desigualdades podem ser explicadas pela distribuição de escolas da educação básica no campo e na cidade. Embora seja o Estado da federação com maior quantidade de estabelecimentos de ensino, quando comparada a distribuição desses estabelecimentos em todos os níveis e modalidades de ensino, existem disparidades discrepantes entre campo e cidade.

No entanto, o dado mais intrigante é o cenário que mostra a total falta de apoio do Estado de Minas Gerais ao Ensino Médio no meio rural. Enquanto no Ensino Fundamental Minas Gerais dispõe de 1.846 escolas na zona rural e 4.471 no meio urbano, no Ensino Médio, a oferta de escolas no meio rural cai para 96 e no meio urbano cai para 2.542, (Caderno da educação, 2010).

A partir desse cenário, vale perguntar se apenas 5% das escolas de Ensino Médio estão situadas na zona rural, quais as reais condições que os jovens do campo egressos do Ensino Fundamental têm de continuar o Ensino Médio?

Os dados do IDEB 2009 também confirmam a desigualdade. Conforme quadros comparativos<sup>20</sup>, na relação de municípios com melhores índices, não é registrado nenhum município do Vale do Jequitinhonha ou mesmo do Norte de Minas. Enquanto na relação de municípios com piores índices do IDEB, 64% deles são dessas regiões. Ou seja, os desafios para a qualidade do Ensino Médio são ainda maiores nas regiões em que a qualidade do Ensino Fundamental é ruim.

## **5.2 - Cenário da educação profissional**

O Estado de Minas Gerais<sup>21</sup>, conforme Art. 198, da sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá curso de ensino técnico agrícola, industrial e comercial, observadas as características regionais e dos grupos sociais. É considerado um dos poucos Estados que, em sua Constituição, enfatiza o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionado textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação.

No entanto, no Vale do Jequitinhonha, essa Lei não se efetivou. Dos vinte e três municípios de origem dos egressos da EFA Bontempo, em 2001, ano de início do seu

---

<sup>20</sup> Fonte: Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais – site: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias>, consulta dia 25 de julho de 2010

<sup>21</sup> Ver texto das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Parecer 36/2001 - MEC/SECAD 2002

funcionamento, conforme Censo Escolar 2002, nenhum desses municípios teve registro de matrícula de nenhuma rede de ensino profissional de nível técnico médio ou pós-médio.

No último Censo Escolar 2009, dos vinte e três municípios, nove registraram matrículas no Ensino Profissional de Nível Médio. Já completando um centenário de educação profissional no Brasil, a rede federal de ensino não estava presente em nenhum desses municípios. No Estado, a rede particular de educação profissional é hegemônica com 86,3% das matrículas e a rede estadual com 13,7. Das matrículas da rede particular, 20,5% correspondem à rede comunitária que caracteriza as associações das EFAs. Ou seja, 200 matrículas correspondem às matrículas das três EFAs de Nível Médio Profissional (Itaobim, Itinga e Comercinho) em funcionamento na região, em 2008.

Diante desse cenário de ausência do Estado, na oferta de Ensino Médio e profissional que atendesse aos jovens do campo, trabalhadores rurais, jovens e mulheres organizadas em movimentos e associações, sobretudo, incentivados pelos STRs dos Territórios Médio e Baixo Jequitinhonha, preocupados com o futuro de seus filhos e filhas e o desenvolvimento sustentável da região, assumem a educação do campo como bandeira de luta e elemento fundamental para a participação política e o exercício da cidadania.

Sabe-se que a migração dos jovens para os grandes centros urbanos em busca de escola e emprego, por diversas razões, tem como consequência o abandono dos estudos, priorizando o trabalho. As condições com as quais os jovens migrantes do campo convivem na cidade, principalmente a falta e distância da família, principal apoiadora, motivadora, entre outros valores, reforçam as estatísticas da desestruturação familiar e do desenraizamento e dos jovens de seu território.

Ante essa realidade, nas duas últimas décadas, trabalhadoras e trabalhadores rurais e jovens do campo, organizados em movimentos, associações, sindicatos, entre outros, lutam pelo direito ao acesso e permanência na escola que se efetiva no direito à educação.

Para além, reivindicam outra proposta de educação. Esta comprometida com a realidade, que tenha o cotidiano da vida, do trabalho, da cultura dos homens e das mulheres do campo como princípio educativo ou ponto de partida e chegada do processo ensino aprendizagem. Escola inserida na luta pelos direitos humanos, pela cidadania plena, reforçada pelas lutas dos sujeitos do campo.

Reflexos dessa luta podem ser observados na expansão das EFAs em todo o Vale do Jequitinhonha, com mais expressão no Médio Vale. Pode-se afirmar que é uma luta pela educação do campo, enfrentando o quadro de extrema necessidade de política educacional com proposições concretas e apropriadas à realidade do campo.

A EFA de Virgem da Lapa foi uma iniciativa de STRs de oito municípios do entorno com o apoio do Fundo Cristão para a Criança<sup>22</sup>. A EFA de Jacaré, em Itinga, foi uma iniciativa da Prefeitura Municipal, em que a administração popular atendeu a uma demanda das comunidades rurais, apresentando a EFA como uma solução, colocando-se como a principal parceira financeira, respeitando a autonomia da associação EFA gestora. Em pouco menos de uma década, as EFAs de Virgem da Lapa e de Itinga serviram de exemplo e incentivo para o processo de expansão, contribuindo para o surgimento das duas EFAs de Turmalina (1998-2000), EFA Bontempo em Itaobim (1999), Padre Paraíso (2001), Comercinho (2002), Araçuaí e Ponto dos Volantes (2008).

Todas as EFAs tiveram a participação efetiva dos agricultores e das agricultoras por meio de suas organizações. Como será relatado a seguir, a EFA Bontempo, por seu caráter regional, conta com maior número de organizações dos agricultores familiares, tais como os STRs, associações de assentamentos da reforma agrária e outras organizações dos trabalhadores. Com a política dos Territórios Rurais<sup>23</sup> desenvolvida pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, a educação do campo passou a ser um dos eixos geradores e um dos objetivos estratégicos do projeto de desenvolvimento territorial do Médio Jequitinhonha.

Nesse contexto, projetos de novas EFAs estão sendo arquitetados pelas organizações sociais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Vale. Para Ribeiro (2007), que há alguns anos desenvolve pesquisa de extensão no território junto aos agricultores familiares, apesar das dificuldades intrínsecas que o Vale do Jequitinhonha enfrenta, considerando secas prolongadas, baixo dinamismo econômico, carência de políticas públicas de promoção de trabalho, renda e educação, algumas experiências são dignas de atenção, ressaltando aquelas construídas a partir de consensos e objetivos comuns, entre elas, as EFAs.

Para conhecer a EFA Bontempo, uma dessas experiências, que é também a instituição escolar formadora dos sujeitos desta pesquisa, serão abordados no item a seguir, sua história, finalidades, princípios, currículo, metodologia e gestão.

---

<sup>22</sup> FCC – Fundo Cristão para a Criança, uma ONG que atua no Vale do Jequitinhonha e apoiou a iniciativa da EFA e o seu funcionamento por muitos anos. Hoje, pela autonomia que a EFA de Virgem da Lapa vem conquistando, essa ONG, por diretrizes da sua atuação no Brasil, tende a sair da região.

<sup>23</sup> Os Territórios Rurais são criados, segundo as orientações da Secretaria do Desenvolvimento Territorial, a partir de uma identidade cultural, econômica, geográfica, etc. A princípio, o Território deve ser criado em regiões mais pobres do país e com a participação da sociedade civil. Por meio do Território, o Estado fomenta o desenvolvimento a partir de planos de desenvolvimento elaborados com a participação de todos os setores existentes e envolvidos.

### 5.3 - A Escola Família Agrícola Bontempo

Nos anos de 1990, a maior parte da juventude do Vale do Jequitinhonha migra para grandes centros urbanos ou para as lavouras de cana-de-açúcar em São Paulo. A grande maioria desses jovens sem escolarização e nenhuma qualificação profissional acabam no subemprego e vivem submetidos a diversas situações de risco.

Diante dessa realidade, o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais reage, buscando reverter a vocação do Jequitinhonha como região apenas exportadora de pessoas e mão de obra desqualificada. Entre outras ações, inclui-se na sua agenda política o debate sobre a importância de uma educação diferenciada para os filhos e filhas de agricultores familiares, com a perspectiva de contribuir com o processo de desenvolvimento local e sustentável do Vale do Jequitinhonha. Esse debate se materializa no Vale com o Projeto “Juventude, Trabalho e Educação”,<sup>24</sup> promovendo vários encontros municipais e regionais, intercâmbios com outras regiões e entidades, entre elas, as EFAs.

De outro lado, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA,<sup>25</sup> também discutia um processo de expansão do Ensino Fundamental para o Médio Profissional, com base em diagnósticos que apontavam a carência de escolarização média e profissional para a juventude rural, principalmente dos jovens egressos das EFAs de ensino fundamental que não tinham como continuar os estudos.

A partir da necessidade identificada por várias forças sociais e o interesse dos sujeitos envolvidos no processo, deu-se início a um trabalho de base que durou dois anos, compreendendo 1999 a 2000. Seguindo os passos que a comunidade deve dar para criar uma EFA<sup>26</sup>, o processo começou com um Seminário Regional, que contou com a participação de todos os municípios pertencentes ao Polo Sindical da FETAEMG<sup>27</sup>, que abrange o Médio e Baixo Jequitinhonha.

O Seminário Regional encaminhou uma Comissão Mobilizadora para coordenar o trabalho de base. Uma pesquisa com a juventude foi determinante para conhecer a realidade e os desejos dos jovens e suas famílias a respeito da educação e profissionalização, bem como para a deliberação pela criação da Associação que seria a gestora e mantenedora da futura EFA.

---

<sup>24</sup> STR de Medina. Relatórios dos Seminários Regionais: Juventude Trabalho e Educação. 1997 e 1998. EFA Bontempo. Projeto Político Pedagógico. 2001

<sup>25</sup> A AMEFA é uma associação que representa politicamente o conjunto das EFAs do Estado de Minas Gerais. Ela tem, entre tantos, os objetivos de animar, coordenar e assessorar as EFAs em funcionamento e em implantação no Estado de Minas Gerais. Hoje, ela conta com 18 EFAs em funcionamento no Estado. Cf. AMEFA. Relatório de Atividades, Belo Horizonte, 2009.

<sup>26</sup> Os passos que a comunidade deve dar para criar uma EFA é um texto publicado no Caderno: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: Prazer em conhecer, alegria em conviver. Simone da Silva Ribeiro, João Batista Begnami e Willer Araújo Barbosa (Organizadores). Anchieta: UNEFAB, Belo Horizonte: AMEFA, Viçosa: CTAZM, 2002.

<sup>27</sup> Polo Sindical se refere a uma organização que agrega um grupo de STRs de uma determinada região. FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado de Minas Gerais.

Foram vários seminários amplamente participativos, reuniões, visitas de estudo em EFAs de Minas Gerais e Espírito Santo, ao longo de dois anos, para se chegar ao funcionamento da EFA em 2001.

A associação das famílias, comunidades e entidades afins constitui-se num dos pilares de uma EFA, segundo AMEFA (2004). Nessa perspectiva, cria-se primeiro, a Associação para depois criar a escola. Assim, em 1999, instituiu-se Associação Escola Família Agrícola do Baixo e Médio Jequitinhonha – AEFAMBAJE. Participam dessa instituição os STRs, o Polo Sindical da FETAEMG do Médio e Baixo Jequitinhonha, o Instituto dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Vale do Jequitinhonha (ITAVALE), as Caritas Diocesanas de Araçuaí e Almenara e Associações de Assentamentos de Reforma Agrária da região.

A AEFAMBAJE, entidade civil sem fins lucrativos, é pessoa jurídica de direito privado, de caráter educacional, cultural, promocional, de estudos, pesquisas, desportos, assistência técnica e extensão rural com duração indeterminada.<sup>28</sup>

Embora juridicamente enquadrada como entidade de direito privado, o serviço prestado é público, pois não se cobra mensalidade das famílias para matricularem e manterem seus filhos estudando na escola. Por essas especificidades, é considerada, pelo movimento das EFAs, uma entidade pública, não estatal, ainda que essa terceira via não tenha sustentação legal na legislação brasileira.

Conforme a LDB 9394/96, Art. 19 e 20, e caracterização administrativa, a EFA Bontempo é classificada como uma pessoa jurídica de direito privado e categorizada como uma escola comunitária. Nesse sentido, por direito, ela reivindica financiamento público, mantendo o princípio da gestão comunitária.

A AEFAMBAJE tem por associados principais as famílias com filhos matriculados ou egressos da EFA. Mas, por um princípio do movimento EFA, ela se compõe também por pessoas físicas e jurídicas afins. Ela tem a abrangência no Médio e Baixo Jequitinhonha e objetiva: promover a formação integral e cidadã de adolescentes, jovens e adultos e o desenvolvimento sustentável e solidário do Médio e Baixo Jequitinhonha, por meio da educação em alternância. Organiza-se e estrutura-se a partir de instâncias coletivas, através de Assembleia Geral, que elege o Conselho Administrativo, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. No seu Estatuto, assegura-se a equidade de gênero nas composições de todas as instâncias representativas da associação. Para ser presidente, é necessário que o candidato seja pai de estudante e agricultor ou agricultora.

---

<sup>28</sup> Estatuto da Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha, capítulos 1 e 2.

Autônoma na sua área de atuação, a AEFAMBAJE é integrada à AMEFA, com sede em Belo Horizonte, e à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), situada em Brasília.

Para a realização de sua principal ação, o funcionamento da EFA Bontempo, a AEFAMBAJE conta com diversas parcerias<sup>29</sup>, que, pela finalidade, a EFA classifica como parcerias financeiras e formativas.

A parceria financeira principal está firmada com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais<sup>30</sup>. Conquista que só foi possível após 15 anos de experiência e após um processo de criação de Lei que se estendeu por 3 anos.

Outras parcerias são firmadas com Prefeituras, STRs e as famílias Associadas. Estas contribuem com uma cota definida em Assembleia Geral. Mesmo com essa diversidade de parceiros financeiros elencados, a associação ainda não conta com os recursos necessários ao pleno funcionamento da EFA. Ou seja, da parte do poder público municipal não se avançou como se está avançando com o Estado. A participação das famílias é simbólica.

As parcerias formativas serão tratadas a seguir, do Projeto educativo baseado na Pedagogia da Alternância.

Uma vez criada a Associação gestora, esta, a seguir, cria a escola, denominada pela sigla EFA Bontempo, com o seu projeto educativo baseado na Pedagogia da Alternância. Sendo assim, a EFA Bontempo, conforme figura 3, é uma escola pertencente à AEFAMBAJE.

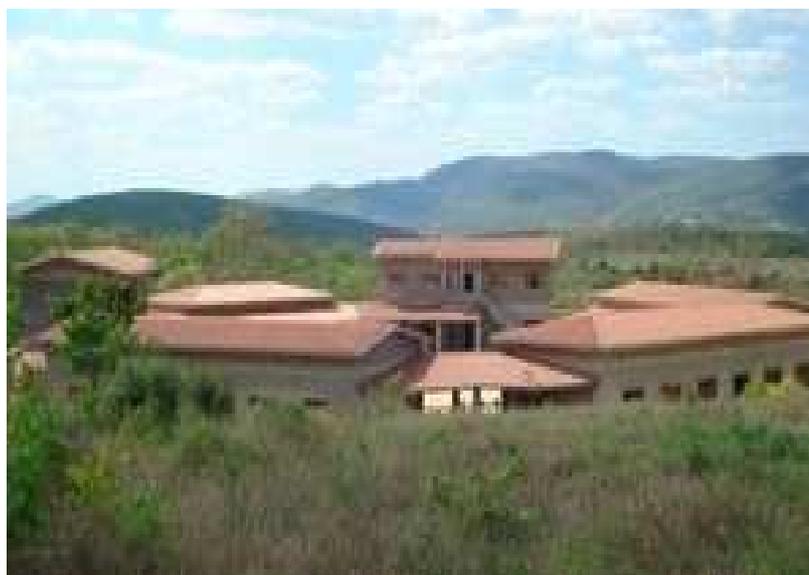


Figura 2 – Foto da EFA Bontempo - Fonte: *site* [www.efabontempo.org.br](http://www.efabontempo.org.br)

<sup>29</sup> Informações obtidas no *site* da EFA em 20 de agosto de 2010, [www.efabontempo.org.br](http://www.efabontempo.org.br)

<sup>30</sup> O financiamento público por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais está baseado na Lei 14.614 de 31 de março de 2003, que cria o Programa de apoio financeiro às EFAs de Minas Gerais, através de bolsa de estudo. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto Estadual N° 43.978 de 03 de março de 2005, alterado pelo Decreto.44984 de 19/12/08 e pela Resolução Estadual N° 684 de 04 de julho de 2005, alterada pela Resolução 1257 de 22/12/08.

No seu Projeto Pedagógico, a EFA é definida como um centro educativo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, constituindo-se num espaço de debate e referência da agricultura familiar e do desenvolvimento do semiárido em bases sustentáveis. Por isso, ela se compreende mais que uma escola. Nessa perspectiva, a EFA é uma associação de famílias, pessoas, comunidades e entidades que, através da gestão comunitária e da Pedagogia da Alternância, busca promover uma formação integral e contribuir com a sustentabilidade das pessoas e do meio, (UNEFAB, 2010). Assim, a EFA Bontempo se define, da mesma forma que o movimento EFA no Brasil se autodefine.

Por deliberação da Associação, a EFA Bontempo foi sediada em Itaobim, situada na região Nordeste, no Médio Vale Jequitinhonha, para facilitar o acesso aos estudantes oriundos da região. Por outro lado, Itaobim ofereceu as condições mínimas para o início da escola, sem precisar de investimentos em prédios, equipamentos e móveis de imediato, comprometendo ainda mais o tempo de início das atividades. Por isso, ela estabeleceu-se na Fazenda Santa Luiza<sup>31</sup>, comunidade rural Córrego do Brejo, a 6 km da sede do município e 630 km de Belo Horizonte.

O funcionamento do primeiro ano letivo com a primeira turma de quarenta e cinco jovens estudantes, todos oriundos do campo da agricultura familiar, teve sua aula inaugural no dia 26 de abril de 2001. É a primeira EFA de Ensino Médio e Profissional, de nível Técnico de Minas Gerais.

O Projeto Político Pedagógico - PPP<sup>32</sup> com seu Plano de Curso da Formação Profissional, e os demais documentos tais como Matriz Curricular, Planos de Formação, Calendário e Regimento Escolar, entre outros documentos necessários para o ato de autorização e reconhecimento legal pelos órgãos competentes da educação no país, asseguram os princípios básicos e invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs.

O curso de Ensino Médio e Profissional funciona, conforme o plano de formação, com duração de três anos e num ritmo alternado de 15 dias na EFA, em regime de internato e 15 dias na família e meio socioprofissional, EFA Bontempo (2002). Sendo assim, os quatro pilares, os princípios invariáveis do movimento, são os fundamentos dos CEFFAs desde suas origens na França, na década de 1930.

---

<sup>31</sup> A Fazenda Santa Luiza, na época subutilizada, ociosa, com seus prédios e equipamentos de propriedade da Fundação Brasileira de Desenvolvimento (FBD), cujo presidente, na ocasião, era o Padre Felice Bontempi, foi doada em comodato por três anos, até que se construíssem os prédios definitivos da EFA, em outra área também doada em comodato, pela mesma entidade supracitada, por tempo indeterminado, enquanto funcionar o Projeto EFA.

<sup>32</sup> A autorização e o Reconhecimento são dados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação N° 14/06 23/01/06 e Parecer n° 271/06 de 09/03/06 Reconhecimento do Curso Técnico em Agropecuária pelo MEC.

Ainda que uma carta de identidade seja evolutiva, certos fundamentos são preservados, ou seja, são constantes, diante de outros parâmetros evolutivos, Gimonet (2007). Assim sendo, no PPP da EFA Bontempo, apresentam-se dois pilares da ordem das finalidades: a formação integral e o desenvolvimento pessoal e comunitário em bases sustentáveis e dois pilares da ordem dos meios: a Associação responsável e a Pedagogia da Alternância. Esses pilares, assumidos pela EFA Bontempo, apresentam-se na seguinte representação gráfica:

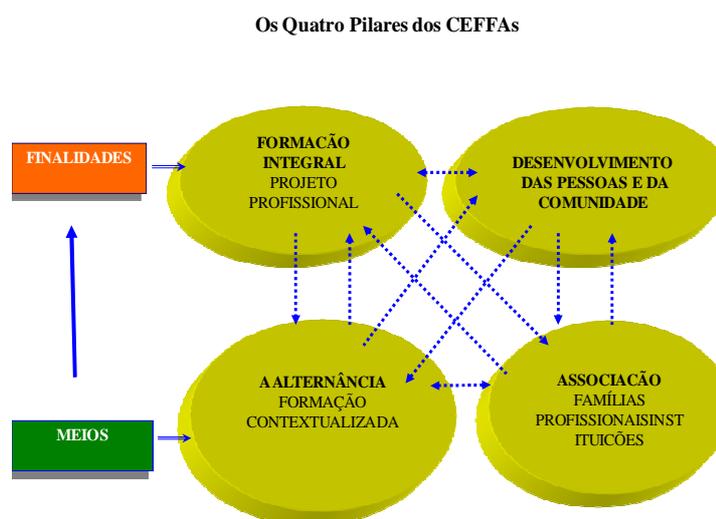


Figura 3 – Os Quatro Pilares dos CEFFAs  
 Fonte: Calvo (2007, p.69)

### 5.3.1 - Plano de Formação

O Plano de Formação é a tradução planejada do currículo da EFA. Ele se baseia em princípios constantes e invariáveis do movimento CEFFA, mas ao mesmo tempo traz elementos que são próprios da realidade socioeconômica, cultural, ambiental e política do semiárido mineiro, mais especificamente do Vale do Jequitinhonha.

O Plano de Formação se constrói com base em finalidades gerais do movimento, conforme a figura dos quatro pilares, e em objetivos específicos, construídos pelos sujeitos locais de cada associação de EFA. A EFA Bontempo tem, entre outros, os objetivos de desenvolver uma formação que visa o protagonismo juvenil, à visão crítica e comprometida com a transformação social e política, bem como o empreendedorismo, na perspectiva da geração de trabalho e renda na própria região.

O Plano de Formação da EFA Bontempo tem como objetivo promover uma formação contextualizada, articulando escola e família, estudo e trabalho, saberes, experiências, quotidianos, saberes práticos com os saberes escolares, científicos, abstratos e formais. Articula os saberes da vida por meio dos temas geradores com os saberes da formação geral e profissional. Com isso, ele se propõe a promover uma educação integral e integradora. Facilita e otimiza os processos ensino-aprendizagens e se propõe a motivar, orientar cada jovem a se engajar na vida social e profissional.

O Plano de Formação articula um conjunto de Instrumentos Pedagógicos<sup>33</sup>, já descritos neste trabalho. Estes facilitam o processo formativo contínuo entre os espaços e tempos descontínuos: escola e meio socioprofissional. Na EFA Bontempo, são utilizados alguns desses instrumentos: o Plano de Estudo, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, o Caderno de Acompanhamento da Alternância, as Visitas às Famílias, Viagem e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Atividades de Retorno na família e comunidade, Estágios e o Projeto Profissional do Jovem.

Um Plano de Formação se constrói com a participação efetiva dos sujeitos que se envolvem no Projeto. A sua execução se torna viável pelo fato de a EFA se articular com um conjunto de parceiros que colaboram com a formação e profissionalização dos jovens. Uma das características da Pedagogia da Alternância é a formação cooperativa na qual se busca envolver um conjunto de colaboradores no processo formativo. O esquema abaixo mostra esse conjunto de sujeitos envolvidos.

Os parceiros na formação do jovem numa EFA

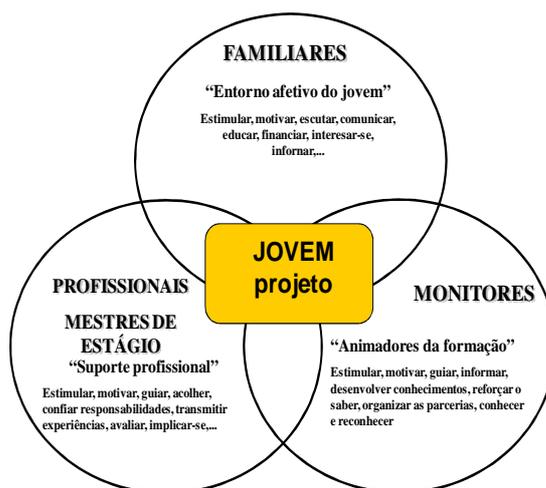


Figura 4 – Os parceiros da formação do jovem em uma EFA  
Fonte: Agenda UNEFAB, 1999.

<sup>33</sup> Para melhor compreensão dos Instrumentos Pedagógicos, ver Begnami(2003).

A EFA Bontempo coloca o jovem como sujeito principal no seu projeto pedagógico. A família, a comunidade com seus profissionais, lideranças, suas organizações sociais, sindicais e seus empreendimentos produtivos precisam colaborar. Nesse contexto, a equipe educativa da EFA tem o papel de animadora, catalisadora e articuladora para que a relação com parceiros seja efetiva, Begnami(2003).

### **5.3.2 - Avanços, desafios e perspectivas da EFA Bontempo na atualidade**

Os avanços podem ser observados a partir dos números que a EFA apresenta. O Projeto Político Pedagógico foi construído com a previsão de ofertar um único curso com habilitação técnica em agropecuária, em três anos, abrindo trinta e cinco a quarenta vagas para uma única turma a cada ano, com exceção do primeiro ano, que acolheu quarenta e cinco jovens. Em pleno funcionamento, a EFA deveria comportar cento e vinte estudantes por ano. Hoje a EFA apresenta os seguintes dados<sup>34</sup>:

- 127 jovens matriculados e frequentes, estudando neste ano de 2010;
- 200 famílias envolvidas diretamente;
- 840 famílias envolvidas indiretamente;
- 4.200 pessoas atendidas;
- 150 comunidades rurais envolvidas;
- 23 municípios atendidos;
- 212 jovens formados.

Entre outros, os principais desafios<sup>35</sup> enfrentados pela associação da EFA encontram-se na participação efetiva das famílias na vida associativa da EFA, Lima (2004), e na sua manutenção financeira. Pelo visto, no campo da participação, há de desenvolver toda uma pedagogia da participação, pois esta não ocorre de forma espontânea. Uma das alternativas é colocar em ação um plano de formação das famílias, visando melhorar o nível de participação e interação. No campo do financiamento, vimos que há uma luta constante na EFA e também na Associação Regional, AMEFA, para se conseguir ampliar os recursos e assegurá-los em Lei.

---

<sup>34</sup> Dados do Vídeo apresentado na Audiência Pública em defesa da EFA Bontempo na Assembleia Legislativa de Minas Gerais no dia 09 de junho de 2010.

<sup>35</sup> Informações anotadas quando da participação na Assembleia Geral da Associação em maio de 2008.

O conflito<sup>36</sup> com um dos parceiros que envolvem a posse e uso da terra, onde está construída a EFA Bontempo, demonstra que a educação do campo é sempre uma luta. Conforme Rocha (2004), a posse e uso da escola é um desafio que a educação do campo precisa enfrentar, pois, no espaço rural, a escola sempre pertenceu a alguém, a fazendeiros, a proprietário de terra, entre estes, à igreja ou suas organizações.

Nesse cenário de disputa de poder, é importante que a escola inclua, em sua agenda, seu projeto político pedagógico, a temática da luta pela terra, pois significa também tirar a escola em termos físicos e simbólicos das terras do fazendeiro, das terras de particulares que ainda a usam a favor de benefício próprio, Rocha (2004).

No entanto, analisando pela ótica da aprendizagem permanente, esses conflitos, embora sejam prejudiciais e caros às instituições envolvidas, têm contribuído para a aprendizagem dos agricultores e agricultoras familiares, pois no enfrentamento dos conflitos eles aprendem questões importantes para as suas vidas.

Na luta, conforme figura 05, os trabalhadores aprendem que as instituições da sociedade são regidas por jogo de interesses e, para conviver nela, precisam, com diálogo, lutar por seus direitos, principalmente o direito básico e coletivo, a educação.



Figura 5 – Foto da EFA Bontempo - Ato de mobilização das famílias, estudantes, egressos e parceiros da EFA Bontempo contra a ação de despejo, em julho de 2008.  
Fonte: Arquivo de fotos da EFA Bontempo, site: [www.efabontempo.org.br](http://www.efabontempo.org.br).

<sup>36</sup> A EFA enfrenta, há 6 anos, um processo judicial, movido por um dos parceiros iniciais, a Fundação Brasileira de Educação, que voltou atrás no regime de comodato do terreno onde foi construída a escola, e reivindica, na Justiça, o direito de reintegração de posse do terreno onde se encontram construídos os prédios definitivos da EFA.

Conforme depoimento de um dos egressos da EFA Bontempo pode-se afirmar que a prática da formação em alternância contribui para essa luta.

“Com um ano de EFA já tinha uma outra visão do mundo em que vivemos e até meus pais já tinham mudado de visão, pois eles não apoiavam muito que eu e meus irmãos estudássemos, por acharem que o estudo só valia para quem trabalhava na cidade, pois essa não era a nossa realidade. Mas com a metodologia de ensino da EFA, de não formar somente o aluno e sim toda a sua família, com isso meus pais passaram a nos dar apoio nos estudos e até incentivar os vizinhos a estudar, e ainda fala que para o jovem do campo escola é a EFA Bontempo e se sentem orgulhoso de ter tido esta sorte de um filho ter estudado lá”. ( Santos Batista de Oliveira<sup>37</sup>)

Por essas e outras práticas e ações que se materializa a verdadeira escola da família, pois se entende que a formação se dá na vida e pela vida. É a luta como princípio educativo e pedagógico.

---

<sup>37</sup> Fonte: depoimentos de egressos da EFA Bontempo, disponível em : [www.efabontempo.org.br](http://www.efabontempo.org.br). Acesso em 05/09/2010

## CAPÍTULO 6 - INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DA EFA BONTEMPO

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada com os egressos da EFA Bontempo, em 2009. Inicialmente é apresentado o perfil dos egressos, sujeitos exclusivos desta pesquisa, com olhar atento às relações de gênero e raça/cor. Segundo, a análise sobre o Projeto Profissional do Jovem, a metodologia de trabalho durante o curso e os desafios da implementação após o curso, na ótica dos egressos. Por último, são apresentados os dados e análise quanto à inserção socioprofissional dos egressos.

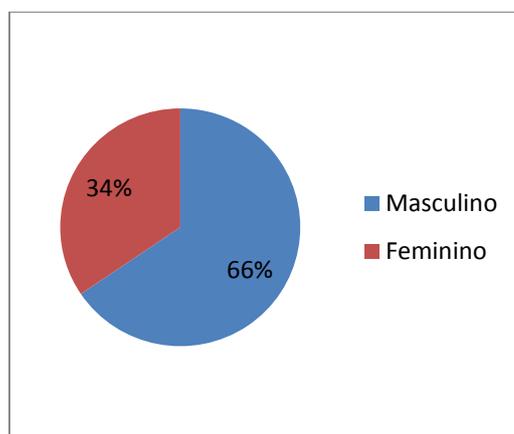
### 6.1 - Caracterização dos egressos

#### 6.1.1 - Perfil social

A pesquisa mostra que os egressos da EFA Bontempo estão na faixa etária entre 17 e 42 anos. O maior percentual está na faixa etária de 19 a 26 anos. Os participantes com 29 anos ou mais somam seis egressos, por isso nesta pesquisa, considerando o fator idade e outras configurações que caracterizam o ser jovem, conforme Cap.3, os pesquisados são considerados jovens.

Entre os pesquisados, conforme Gráfico 1, 34% são do sexo feminino e 66% do sexo masculino.

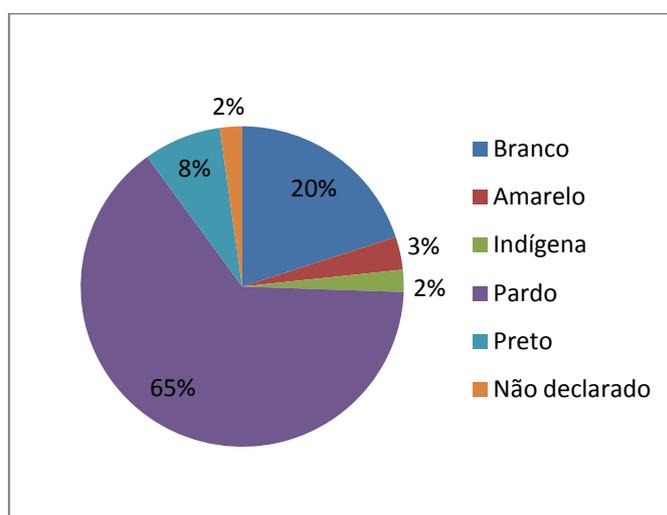
Gráfico 1 – Sexo



Os homens estão distribuídos na faixa etária entre 19 a 28 anos, com maior percentual entre 20 e 27, enquanto as mulheres estão distribuídas entre 19 a 31 anos, com maior percentual entre 19 a 26 anos. Esses dados remetem à análise da relação de gênero na educação profissional, questão que será analisada no item 6.1.2.1 que trata da escolha dos egressos pela EFA Bontempo e pelo Ensino Médio de Nível Técnico.

Dos egressos pesquisados, a grande maioria declarou sua raça/cor conforme as cinco categorias do IBGE adotadas nesta pesquisa e demonstradas pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 – Declaração da raça/cor



Há sugestões de estudo que adotam a categoria negro, seguindo a análise do movimento Negro e de intelectuais que dedicam ao estudo das relações raciais no Brasil, que, segundo Gomes,

“Estes, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto e pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil.” ( GOMES,2010,p.1)

Embora na Carta de aceite, anexo 2, enfatizamos que o IBGE, em suas análises, usa a categoria negro para se referir à população que se autodeclara pardo e preto, por não ter sido a categoria negro uma opção de autodeclaração dos egressos, e por essa categoria ser também uma identificação política, não sentimos à vontade para adotar essa categoria nesta análise. Por isso, quando precisar enfatizar questões étnico/raciais neste estudo, serão usadas as cinco categorias adotadas nesta pesquisa: amarelo, branco, indígena, pardo e preto.

Entre os egressos pesquisados, os brancos constam da faixa etária de 10 a 29 anos, enquanto os que se declaram pardos estão entre os 19 aos 42 anos. O que revela uma maior defasagem da idade série entre essa população no meio rural, dados que corroboram com a pesquisa do IPEA 2009. Dados que corroboram com as últimas pesquisas divulgadas pelo, IPEA (2009), quando apontam que, dentre os matriculados no Ensino Médio, os brancos sobrepõem aos pardos e pretos. Em relação à média de estudos, os brancos possuem dois anos de estudo a mais que os pardos e pretos.

Na ficha de matrícula da EFA Bontempo não consta o item raça/cor, ou seja, uma vez que a raça/cor é autodeclarada, a EFA não sabe por declaração dos seus estudantes, no ato da matrícula, qual a sua raça/cor.

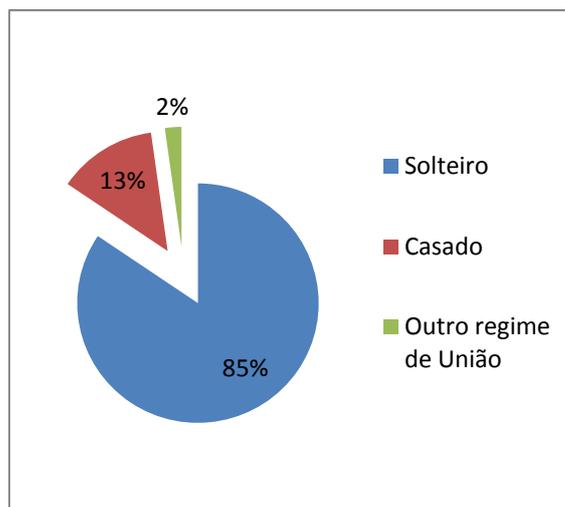
O mito da democracia racial considera todos iguais, com isso, a escola deixa de proporcionar aos jovens, sua família e sua comunidade o debate sobre “a magnitude da desigualdade da população afrodescendente no acesso à educação, na colocação do mercado de trabalho e nas condições do local de moradia.” (ARGUETA, 2007, p.127). Com essa visão, deixa de trabalhar mecanismos de superação da desigualdade também presentes no campo, principalmente entre a população jovem, conforme dados analisados no item 6.3, da inserção profissional dos egressos da EFA Bontempo.

A discussão das questões raciais, enquanto identidade étnica racial do grupo, ainda é um desafio para o Projeto Político Pedagógico das escolas em geral, e da EFA em específico. Sabe-se que, em muitas instituições de ensino, as culturas de grupos de menor prestígio diante das culturas nomeadas hegemônicas são abordadas de forma estereotipadas, em situações específicas, datas cívicas, o que Santomé (1995) chama de *currículo turístico*, ou seja, temáticas abordadas em datas específicas.

Quando a EFA em seu projeto propõe um currículo que valorize a educação do campo, logo, o “modus vivendi” do homem e da mulher do campo, a luta também deve estender-se à questão racial desse grupo. O meio rural como o meio urbano brasileiro, na maioria das regiões, apresenta uma diversidade étnico racial pouco visível nos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas. Portanto, identificar a diversidade de sua comunidade é assumir no seu projeto de formação tudo o que vivencia essa diversidade. É contribuir para a valorização da sua cultura, tradições e, para além, contribuir para desmistificar a “democracia racial”, presente também nas comunidades rurais.

Entre os jovens egressos pesquisados, 85% são solteiros, enquanto 13% são casados e 2% em outro regime de união. Os casados ou com outro regime de comunhão representam 15% do total. Entre os casados, os homens são maioria, representando 84%.

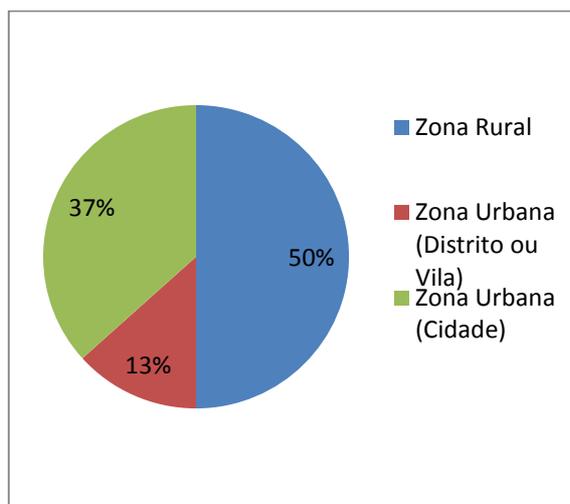
Gráfico 3 - Estado Civil



É no grupo dos homens que se registra a maior quantidade de filhos, representando 76%. Conforme análise do Síntese de Indicadores Sociais - SIS<sup>38</sup> de 2010, que indicam a correlação entre o nível de escolaridade das mães e o menor número de filhos. No entanto, esse fato pode ser um indicador de novas configurações familiares no espaço rural.

Dos egressos pesquisados, conforme o Gráfico 4, a maioria se encontra residindo no meio rural.

Gráfico 4 - Local de moradia



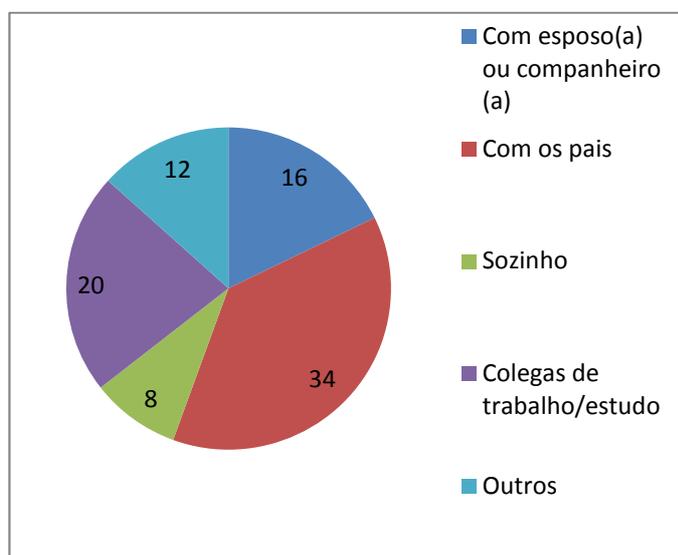
<sup>38</sup> Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2010, uma análise das condições de vida no país, tendo como principal fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009.

Nesta pesquisa, compreende como residentes do meio rural os habitantes das comunidades rurais e dos distritos e/ou vilas, ainda que a maioria dos municípios de origem dos egressos tenha menos de 20 mil habitantes, portanto, considerados rurais, Veiga (2005). Nesse sentido, tanto homens quanto mulheres estão, em sua maioria, residindo no meio rural, sendo 65% dos homens e 61% das mulheres.

A diferença entre homens e mulheres que continuam morando no meio rural é relativamente pequena, mesmo assim esse dado corrobora com pesquisas, a exemplo de Carneiro (2005), na região Sul, quando afirma que as mulheres são as que mais migram, contribuindo para a masculinização do campo. Dos pesquisados, os egressos que se declararam da cor branco estão distribuídos em 50% no meio rural e 50% no meio urbano, enquanto os pardos e pretos estão 67% no meio rural.

A maioria dos egressos, 38%, entre homens e mulheres, reside com seus pais. As mulheres, separadamente, têm um percentual de 45,2%, enquanto os homens 34%. Em geral, entre os demais egressos, 22,% moram em república de estudo ou de trabalho, com esposo ou esposa são 18%, sozinhos 9% e com parentes e conhecidos 13%.

Gráfico 5 - Residência dos egressos



Os Mapas 1 e 2, conforme figuras 6 e 7, abaixo, ilustram a migração dos egressos, considerando os municípios de origem quando matricularam na EFA Bontempo e municípios onde residiam quando realizada a pesquisa, em 2009.

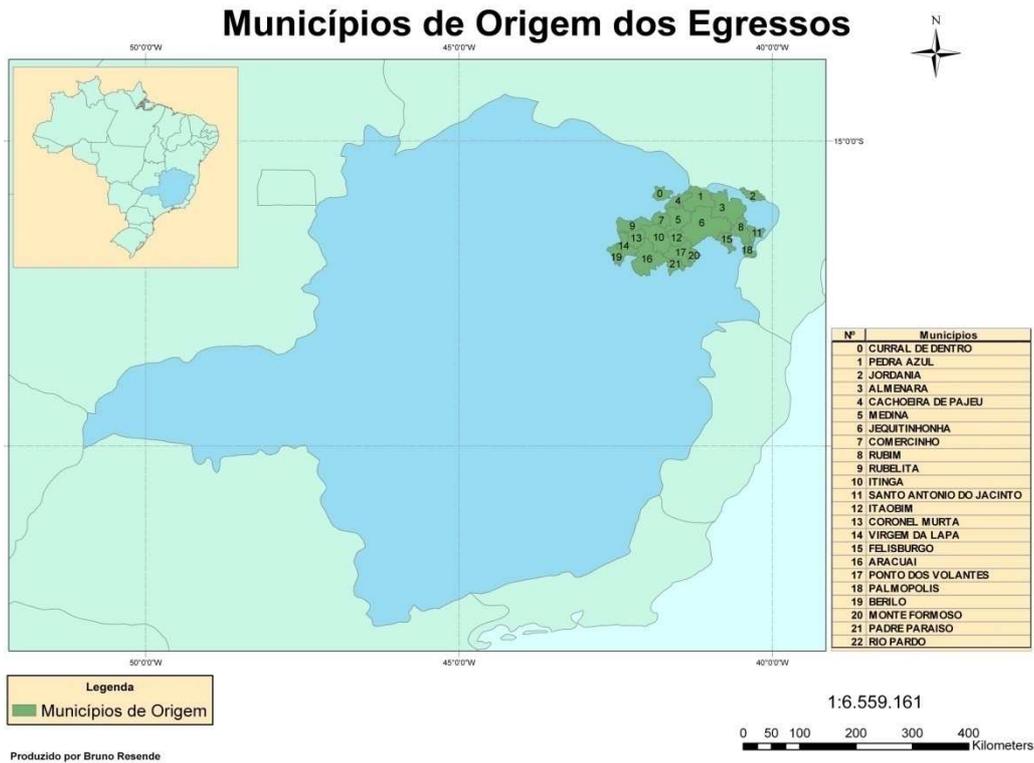


Figura 6: Mapa 1 – Municípios de origem dos egressos



Figura 7: Mapa 2 – Municípios onde residiam os egressos em 2009

Nesse cenário, observa-se que a migração entre os egressos, principalmente das mulheres, acontece entre os municípios da mesma região do Médio e Baixo Vale do Jequitinhonha, assim como regiões vizinhas: Norte de Minas, Vales do Mucuri e Rio Doce.

Dos 20,1% dos egressos que migraram, 11,2% procuraram as grandes metrópolis, e 8,9% migraram para municípios da própria região Nordeste de Minas. No entanto, a análise da migração regional aponta que ela se deu em função dos estudos e não do trabalho, a exemplo dos egressos que estão em Montes Claros e Teófilo Otoni.

Entre os egressos que migraram para os grandes centros, a porcentagem de homens é maior que as mulheres, no entanto, um fato relevante é que, entre os homens, o motivo da migração foi os estudos. Entre os jovens que estão residindo em Belo Horizonte, Montes Claros ou Teófilo Otoni, a pesquisa revela que a maioria está estudando, enquanto aqueles que foram para São Paulo só trabalham.

Identifica-se, entre os egressos na faixa etária entre 19 a 24 anos, o maior percentual de migração. Para Abramovay e Sachs (1996), os migrantes brasileiros são cada vez mais jovens. Na década de 50, era o grupo na faixa etária entre 30 e 39 que mais migrava, a partir da década de 90, já reduziu a faixa etária dos migrantes, foram os jovens, entre 20 a 24 anos, que mais migraram.

Diante das adversidades encontradas pelos jovens do campo nos territórios do Baixo e Médio Vale Jequitinhonha, os dados mostram que, embora seja entre aqueles de 19 a 24 anos a maior taxa de migração, conforme fluxo ilustrado no Mapa 2, ainda é significativa a população de jovens que vive no campo

Para Castro (2005), a decisão dos jovens entre “ficar e sair” do meio rural, envolve fatores muito mais complexos do que a simples atração pelas cidades, desde questões relacionadas à divisão social e sexual do trabalho na agricultura familiar, da segurança da vida no campo à insegurança das cidades.

Outra compreensão que se levanta sobre a migração dos egressos é em relação às condições pela escolarização básica. O processo da profissionalização técnica de nível médio pode conferir oportunidades de trabalho e inserção profissional na própria cidade de origem ou território, proporcionando o jovem do campo opções entre ficar e sair de seu território de origem, com isso amenizando o êxodo para os grandes centros urbanos do país. Nesse sentido é relevante pontuar que os jovens, mesmo conseguindo um maior grau de escolaridade, continuam em seu território de origem.

Motivada pelos interesses capitalistas, a dicotomia urbana e rural é um debate multidisciplinar, tendo quem desconsidere o rural em detrimento do urbano e quem considere que ambos estão imbricados. Segundo Veiga (2004), no período de 1999 a 2003, ocorreu

intensos debates internacionais com objetivo de superar a “simples dicotomia urbano-rural”. Especialistas concluíram que é necessário rever as classificações usadas nas estatísticas e em pesquisas demográficas, como o IBGE, considerando que a classificação deve ser de lugares, não das pessoas. Ruralidade e urbanidade não são palavras antônimas. A ruralidade não significa declínio nem deficiência, assim como urbanidade não é sinônimo de desenvolvimento e eficiência.

No Brasil, o conceito de cidade difere de outros países, pois é uma definição estritamente administrativa, considerando toda sede de município, vila, distrito, onde quer que tenha um pequeno aglomerado de casas, como um perímetro urbano, independente do número de habitantes, da densidade demográfica por km<sup>2</sup> e a infraestrutura de bens e serviços disponíveis, conforme em outros países. Segundo Veiga (2004), a base dessa definição foi o Decreto-Lei 311 de 1938, que está em vigor até os dias de hoje. Na época, poderia fazer algum sentido, tendo em vista o pequeno número de municípios, mas com a expansão de municípios já na última leva de emancipações, em 1995, os critérios já não faziam o menor sentido.

Conforme Veiga, em outros países, o mais comum é usar critérios estruturais e funcionais.

“ Exemplo ilustrativo é Portugal, onde a lei determina que uma vila só será elevada à categoria de cidade se, além de contar com um mínimo de 8 mil eleitores, também oferecer pelo menos metade dos seguintes dez equipamentos: a) hospital com permanência; b) farmácias; c) corporação de bombeiros; d) casa de espetáculos e centro cultural; e) museu e biblioteca; f) instalações de hotelaria; g) estabelecimentos de ensino preparatório e secundário; h) estabelecimentos de ensino pré-primário e creches; i) transportes públicos, urbanos e suburbanos; j) parques e jardins públicos.” (Veiga 2004 p. 28)

Observando o caso brasileiro, em que, dos 5.507 municípios, 4,3 mil têm menos de 20 mil habitantes, considerados por Veiga (2004) como municípios rurais, é um equívoco chamar de cidade as sedes desses municípios que não dispõem de equipamentos básicos para ser elevada de vila à cidade. Entre os municípios de origem dos jovens egressos, nenhum deles dispõe de todos os equipamentos considerados necessários para elevar de vila à cidade, sendo apenas alguns deles, a exemplo do município de Araçuaí, que dispõe de alguns dos equipamentos citados.

Entendendo que os municípios de abrangência da pesquisa são rurais, as migrações regionais não deveriam configurar-se como um êxodo do campo para a cidade, mas em um êxodo intraterritorial, pois este, na sua maioria, como já identificado anteriormente no Mapa 1, acontece dentro do território.

### 6.1.2 - Percursos escolares

O percurso de escolarização dos egressos revela um cenário em que 73,3% dos egressos cursaram as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas na zona rural, enquanto nas séries finais, 58,9% frequentaram a escola pública na cidade, 14,4% em escolas públicas em vilas ou distritos e 14,4% em Escolas Famílias Agrícolas situadas na própria região.

Observa-se a significativa diferença entre as taxas de conclusão das séries iniciais, maioria no campo, e séries finais, maioria na cidade, configurando um cenário de falta de oferta das séries finais do Ensino Fundamental no campo. É significativa a taxa de egressos que estudaram em EFAs, equiparando a taxa de escolas públicas na zona rural. Isso implica dizer que a oferta das séries finais do ensino fundamental no meio rural, hoje, no Vale do Jequitinhonha, pode representar um imperativo significativo para a continuidade dos estudos dos adolescentes e jovens do meio rural.

Dos egressos da EFA Bontempo, 73,3% terminaram o Ensino Fundamental e logo continuaram o Ensino Médio, enquanto 20% ficaram um período sem estudar. Entre aqueles/as que ficaram um período sem frequentar a escola, 7,8% ficaram um ano, 2,2% dois anos, 4,4% três anos e 1,1% quatro anos ou mais. A leitura desses dados leva à análise que quanto mais tempo após a conclusão do Ensino Fundamental o jovem fica sem frequentar a escola, menos a chance de dar continuidade aos estudos, o que reforça as taxas de jovens que encerram a escolaridade no Ensino Fundamental.

Entre os motivos que levaram os jovens do campo, egressos da EFA Bontempo, a ficarem sem frequentar a escola por um tempo após a conclusão do Ensino Fundamental, estão a falta de transporte escolar 11,2%; a falta de escola perto de onde morava, 9,0% e a falta de interesse, motivação para estudar na escola da cidade, 3,3%. Os motivos para aqueles que enfrentaram dificuldades no acesso ao Ensino Médio são: a distância da escola, as condições de acesso, como o transporte escolar, e a desmotivação para os estudos na cidade, sobretudo por ser à noite.

Nos municípios pequenos, caso dos municípios do Vale do Jequitinhonha, o Ensino Médio era e é ofertado à noite por duas razões: uma para facilitar o espaço físico das escolas públicas, na maioria dos casos, disponível apenas no turno noturno e a outra para otimizar o transporte, ofertado como obrigatoriedade do Estado apenas para os alunos do Ensino Fundamental. A partir de 2007, essa obrigatoriedade foi estendida aos estudantes do Ensino Médio, condicionada aos recursos do FUNDEB. Ou seja, o Ensino Médio, quando existia, funcionava à base dos resíduos do Ensino Fundamental. Com essa estratégia, são os jovens do

campo os maiores prejudicados, devido às distâncias que precisam percorrer para chegar à escola e às condições físicas e emocionais para estudar à noite após um dia de trabalho.

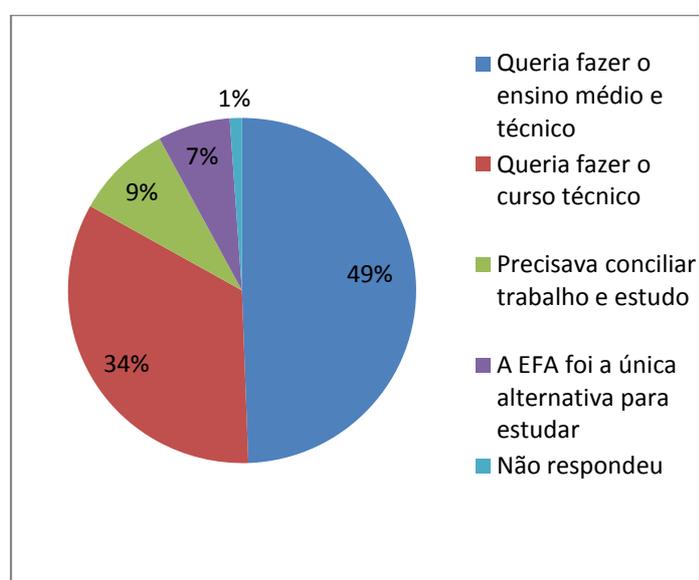
Conforme fonte MEC/Inep/DTDIE, em 2004, dos 5.560 municípios que compõem o Brasil, 223 destes não ofertavam o Ensino Médio. No Sudeste, eram 26 municípios que nesse período não ofertavam o nível de ensino a sua população. E esse número concentrava todo no Estado de Minas Gerais, ou seja, dos 853 municípios mineiros, 26 municípios, em 2004, não ofertavam o Ensino Médio.

A nova política de universalização gradual da escolarização básica, proposta pelo FUNDEB que veio substituir o FUNDEF<sup>39</sup>, aliada a outras políticas como a Educação do Campo, torna-se indispensável para mudar esse cenário.

### 6.1.2.1 - Ensino Médio: opção pela Escola Família Agrícola Bontempo

Entre as razões que levaram os jovens a procurar a EFA Bontempo para fazer o Ensino Médio, conforme gráfico 6, a que mais se destaca, com 49%, é o desejo de fazer o Ensino Médio e Técnico.

Gráfico 6 – Importância de estudar na EFA Bontempo



O fato de a EFA Bontempo, enquanto única alternativa de estudo para o jovem do campo, ser a justificativa de menor expressão para os jovens, revela que embora existam outras escolas

<sup>39</sup> FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Lei 11.494/2007, FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Lei 9424/96 de 24 de dezembro de 1996.

de acesso aos jovens, estas não são atrativas para eles, levando-os a optar pela EFA. Conforme os dados, 83% dos jovens procuram a EFA por oportunizá-los a fazer um curso técnico. Tendo oportunidade de escolhas, eles optam pelo Ensino Médio e Técnico, principalmente quando há a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, como é o caso da modalidade da formação pelo sistema de alternância.

O objetivo da grande maioria, 84,4%, tanto homens quanto mulheres, brancos, pardos e pretos, quando optaram pelo curso Técnico em Agropecuária foi para aprimorar o trabalho na agricultura familiar. Outros objetivos com o curso foram explicitados pelos egressos como: querer envolver com a comunidade; interesse pela área e oportunidade de fazer o curso; metodologia de trabalho da EFA; ter formação para desenvolver o meio onde está inserido; querer trabalhar como autônomo e continuar os estudos em EFA por ter concluído o Ensino Fundamental em uma EFA.

Esses dados contestam os prognósticos de pesquisa, tendo a região Sul do Brasil como locus de investigação, quando afirmam que “a valorização do estudo como condição para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande parte, associada ao abandono da atividade agrícola”. (CARNEIRO, 2005, p. 250).

Essa associação de estudar e desvincular-se da atividade agrícola precisa ser reinterpretada diante do contexto histórico de negação à população do campo, de seus direitos, principalmente de estudar, de aperfeiçoar os seus conhecimentos, logo, de ter acesso às tecnologias que proporcionem melhor qualidade de vida.

Requer ainda uma melhor compreensão dos pressupostos da escola, cujo projeto pedagógico, na maioria dos casos, conduz o jovem, na prática, a vivenciar a dicotomia campo e cidade, trabalho e estudo. Quando se trata dos jovens trabalhadores, geralmente, pelas condições do funcionamento, dos objetivos, dos conteúdos e da metodologia da escola, o jovem, para poder estudar, precisa abandonar o trabalho. No entanto, o mais recorrente, pela necessidade do trabalho, os jovens abandonam a escola, reforçando os altos índices de jovens que não concluem o Ensino Médio.

Os dados revelam o interesse do jovem em continuar no campo e, pela ordem dos objetivos, em fazer Ensino Médio e Técnico, no caso em estudo, o curso Técnico em Agropecuária. A participação das mulheres na matrícula da EFA Bontempo aproxima das taxas de matrículas em nível nacional e estadual.

Conforme Bonfim (2009) que pesquisou *A situação das mulheres na educação profissional de nível técnico*, a participação das mulheres nas matrículas nessa modalidade de ensino, apesar da significativa desvantagem com relação aos homens, no período de 2001 a 2006, foi crescente. Considerando as matrículas do curso Técnico em Agropecuária, aqui

incluindo as matrículas da EFA Bontempo, quadro 4, as taxas foram variáveis, mas ainda registrando crescimento das mulheres.

Quadro 7 - Taxas de matrículas de mulheres no curso de agropecuária

Ano	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	21,16	20,43	23,68	24,59	25,94
Minas Gerais	20,18	15,99	27,95	21,46	22,60
EFA Bontempo	23,0	40,0	36,5	22,0	44,1

Fonte: Bonfim (2009), elaboração própria a partir de dados da pesquisa com egressos da EFA Bontempo, em 2009 .

A agropecuária, entre as vinte áreas profissionais, é uma das onze<sup>40</sup> consideradas tradicionalmente masculinas. Nesse sentido, a menor taxa de participação das mulheres na matrícula da EFA Bontempo no período pesquisado - 2001 a 2005 - pode ter relação com esse fenômeno. No entanto, outras hipóteses como a falta de oferta de outros cursos profissionais das áreas profissionais<sup>41</sup> considerados tradicionalmente femininos e a herança da agricultura familiar desenvolvida pelas famílias podem contribuir para o interesse das mulheres nessa área.

Algumas considerações levam a entender que o interesse do jovem do campo pelo curso Técnico em Agropecuária pode estar vinculado aos seguintes motivos: a sua ligação com a terra, com o trabalho no campo; a expansão da área de trabalho para o técnico em agropecuária nas últimas décadas; a nova política de assistência técnica e extensão rural que reorienta essa atividade dentro de um novo paradigma epistemológico do aprender fazendo e do diálogo e troca de saberes; a convivência com os técnicos agrícolas que têm comportado como um profissional mais próximo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, devido a sua relação direta com as políticas públicas, ligadas ao setor da agricultura familiar, a exemplo do PRONAF, e a própria valorização da profissão como técnico agrícola.

A profissão de técnico agrícola é uma profissão ainda reconhecida e respeitada pela sociedade, principalmente dos pequenos municípios, por seu impacto positivo no setor agropecuário. Em geral, o agricultor e a agricultora não se assumem enquanto tal. Negam a condição de agricultor por sua desvalorização histórica e exclusão nas políticas públicas do passado, mas tal condição e importância dada ao Técnico Agrícola conferem *status* ao jovem do campo, mesmo que este continue exercendo o trabalho como autônomo na agricultura familiar.

<sup>40</sup> (Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Indústria, Mineração, Química, Construção Civil, Geomática, Comércio, Transportes, Telecomunicações e Informática)

<sup>41</sup> (Turismo e Hospitalidade, Gestão, Saúde, Comunicação, Artes, Desenvolvimento Social, (e) Lazer, Imagem Pessoal, Meio Ambiente e Design).

A ocupação e objetivo do trabalho dos jovens, durante a formação em alternância, durante o curso, foi na agricultura familiar onde se ocupava a maioria dos egressos pesquisados, 76%. O trabalho em serviços domésticos é a segunda maior ocupação com 11%, seguindo de diarista para terceiros com 8%.

Segundo o (IPEA 2008, p. 28), no Brasil, “27,1% dos jovens entre 15 a 17 anos conciliam os estudos com o trabalho, 11,3% só trabalham e, entre as jovens, essas proporções são, respectivamente, de 17,5% e 4,93%”. Os dados que caracterizam os egressos pesquisados mostram que a juventude do campo precisa conciliar estudo e trabalho, pois fazem parte da força produtiva familiar.

Quanto ao objetivo do trabalho, a maioria dos egressos trabalhava para ajudar nas despesas da família e dos estudos na EFA. Os dados apontam que 64% dos egressos foram estudantes trabalhadores que tinham responsabilidade de ajudar a sustentar as suas famílias. O que reforça a formação em alternância como uma modalidade de ensino capaz de atender os jovens trabalhadores sem quebrar o vínculo familiar, comunitário e de trabalho. Esses dados pode ajudar na interpretação da taxas de evasão escolar da EFA Bontempo, que no período pesquisado variou entre 5,9% e 15,1%.

Quando 31,1% dos jovens afirmam que havia distribuição da renda familiar entre os filhos que trabalhavam, pode-se considerar um avanço a distribuição da renda familiar. No entanto, se todos os jovens trabalham e somente um terço deles usufrui da distribuição da renda, os dados corroboram com análises de pesquisas nacionais, a exemplo do “Perfil da Juventude Brasileira” onde afirma que na agricultura familiar os jovens não são remunerados pelo seu trabalho. Situação que reforça a atração para os centros urbanos em busca de trabalho, logo de dinheiro para suprir as necessidades básicas, essenciais para o jovem em sua fase de busca de independência e afirmação. Entre os egressos, os homens são os que mais participam da distribuição da renda familiar, 35,5%, enquanto as mulheres, 22,5%.

Para Camarano e Abramovay (1999), quando analisado o predomínio dos jovens e de mulheres nos fluxos migratórios de regiões rurais, três hipóteses são colocadas em discussão.

“- As migrações estão relacionadas diretamente à oferta de trabalho no meio urbano e o predomínio de moças vincula-se à expansão do setor de serviços, tanto em empresas como em residência.

- Em algumas situações, o caráter seletivo das migrações está ligado a dinâmicas intrafamiliares em que as moças têm uma carga de trabalho pesada no interior das unidades de produção familiar, sem qualquer contrapartida que lhes indique horizontes em que sua permanência no campo possa ser valorizada.

- Outra hipótese a ser explorada é a ligação entre processos migratórios e formação educacional.” (CAMARANO E ABRAMOVAY,1999, p.19)

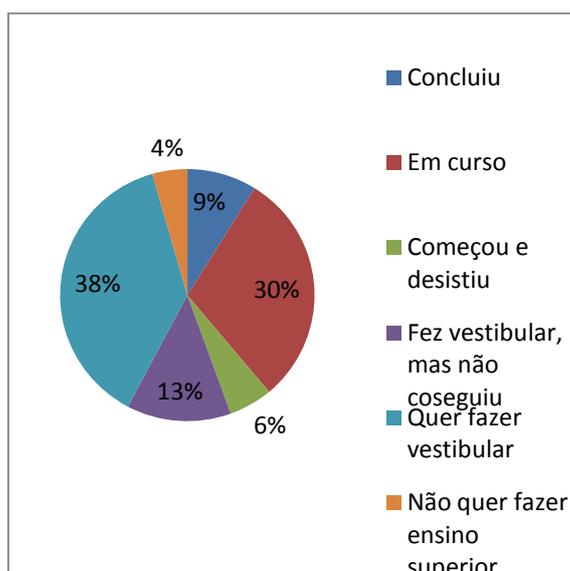
Essas hipóteses vão de encontro aos dados desta pesquisa, quando analisada a inserção profissional das egressas. É das mulheres o maior percentual de migração entre os egressos da EFA Bontempo. No entanto, entre as pesquisadas, não foi constatada nenhuma ocupação em trabalho doméstico em residências de terceiros. Ocupação muito comum nas cidades dos pequenos municípios, reflexo da falta de emprego, mesmo para as jovens que concluíram o Ensino Médio. As jovens egressas que migraram para a cidade estão trabalhando no comércio ou organizações sociais.

Quanto à ligação entre processos migratórios e formação educacional, conforme acesso ao ensino superior, os dados também revelam que as mulheres estudam mais. Fenômeno que também pode ser uma consequência da pouca participação da mulher na renda da agricultura familiar e maior dificuldade na inserção profissional no mundo do trabalho rural.

#### 6.1.2.2 - Acesso ao Ensino Superior

Quanto ao acesso ao Ensino Superior, o Gráfico 7 mostra que 9% dos egressos da EFA Bontempo já se graduaram, sendo que 30,0% estão cursando, 13,3% fizeram o vestibular, mas não passaram, 38% querem fazer vestibular, 6% começaram e desistiram e 4% não manifestaram o desejo, no momento, em fazer curso superior.

Gráfico 7 - Acesso ao Ensino Superior



Conforme esses dados, a média de acesso ao Ensino Superior dos egressos da EFA Bontempo está em torno de 39%, considerando os que já concluíram e estão cursando, enquanto a média nacional dos jovens entre os 18 e 24 anos que terminam o Ensino Médio e acessam o nível superior é de 20%, segundo o PNAD (2008).

No acesso a esse nível de ensino, há desequilíbrio quanto à relação racial, pois enquanto 50% dos brancos estão cursando ou já concluíram, apenas 35,5% dos pardos e pretos estão na mesma situação. Embora as desigualdades entre brancos, pardos e pretos tenham diminuído entre 1999 e 2009, mesmo assim, a situação dos pardos e pretos quanto ao acesso ao ensino superior ainda não atingiu os indicadores que os brancos tinham em 1999, conforme aponta análise da Síntese de Indicadores Sociais 2010<sup>42</sup>. Quanto à relação de gênero, as mulheres estão acessando mais os cursos superiores, 50%, contra 30% dos homens. No entanto, são os homens que registram a maior taxa na área técnica. As mulheres diversificam mais os cursos na área da formação humana, especificamente as licenciaturas, com algumas exceções na área de engenharia florestal e zootecnia.

Esses dados vêm demonstrar que para além da tendência da continuidade dos estudos entre os jovens em geral, e as mulheres em específico, o curso Técnico em Agropecuária não atende totalmente aos interesses femininos, mesmo que o público seja oriundo do campo e do seguimento da agricultura familiar. Tal fenômeno aponta para a necessidade da diversificação profissional da EFA, a partir de pesquisas embasadas nos interesses femininos.

A maior porcentagem dos egressos que acessaram o Ensino Superior está fazendo curso de Licenciatura em Educação do Campo, 14,4% . Em segundo lugar, está Agronomia com 8,9%, seguida de Administração, Pedagogia e História somam 6,6%, Medicina Veterinária e Letras com 4,4% cada, Matemática, Biologia e História com 2,2% cada. Os cursos de Direito, Engenharia Civil, Serviço Social, Nutrição, Zootecnia e Engenharia Florestal registram 1,1%, cada. Os dados mostram que há uma predominância na área das ciências humanas.

Constata-se que a maioria dos egressos, estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, já está inserida nas Escolas Famílias Agrícolas de Minas, levando a entender que a opção por essa formação se deve à exigência de curso superior para quem atua como educador.

Todavia, outras hipóteses levam a inferir porque a maior porcentagem dos egressos está cursando essa modalidade de formação. Primeiro, por ser uma proposta de formação por área do conhecimento, principalmente a área das ciências da vida e da natureza que dialoga com a formação profissional do egresso na área da agropecuária. O que possibilita a continuidade do jovem no campo trabalhando na área da educação. Segundo, a modalidade de formação em

alternância que dá possibilidade ao jovem de estudar sem desvincular do seu território, do seu trabalho. Uma vez feito o Ensino Médio em alternância, ele aprova o processo de formação em alternância na graduação. Terceiro, a condição de acesso e permanência no curso. Além de ser um curso gratuito, o jovem conta com subsídio para suas despesas de hospedagem, alimentação e deslocamento.

Essas condições são essenciais para o jovem trabalhador, principalmente do Vale do Jequitinhonha, onde a dificuldade de acesso às universidades e faculdades da região, devido às longas distâncias das mesmas do local de trabalho, é um desafio para os jovens do campo.

Os jovens em geral, e em específico os jovens do campo, estão sujeitos a um mundo do trabalho cada dia mais diverso e, para encobrir a incapacidade do sistema capitalista neoliberal de inserir todos, vão exigindo trabalhadores com maior nível de escolarização e qualificação. Nesse sentido, Pochmann (2005) avalia que o prolongamento da vida escolar do jovem é uma consequência do desemprego. Ou seja, o jovem passa a estudar mais na perspectiva de ter mais chances de empregabilidade, para Pochmann (2005), é relevante, pois o jovem passa a se preparar melhor, mas não é suficiente.

Considerando as condições econômicas dos egressos, entre elas, o difícil acesso à universidade, por se localizarem a longa distância dos locais de suas residências, é significativo o número de jovens que estão estudando e que querem fazer vestibular. Para tanto, faz-se necessário e urgente políticas de geração de emprego, trabalho e renda aliados à política de acesso à educação para os jovens em geral e, em específico, para os jovens do campo.

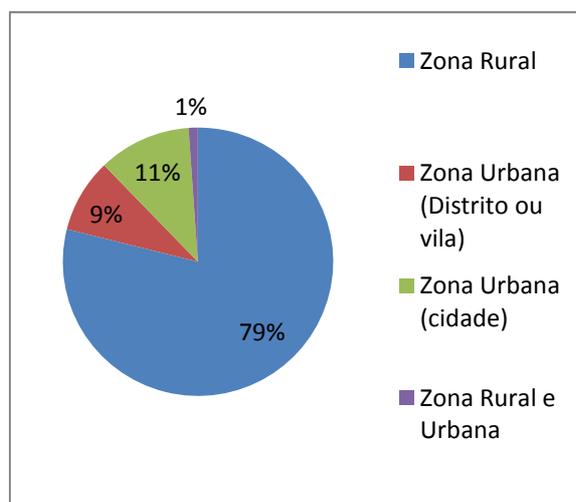
### **6.1.3 - Perfil social, escolar e econômico das famílias dos egressos**

Quanto à residência das famílias dos egressos, 79% residem no meio rural e em vilas, enquanto 11% residem no meio urbano, 9% residem em vilas ou distritos e 1% está entre o rural e o urbano. Considerando as famílias que residem diretamente no campo, conforme o Gráfico 8, nas vilas ou distritos e entre um e outro, chega-se a um total de 89%.

---

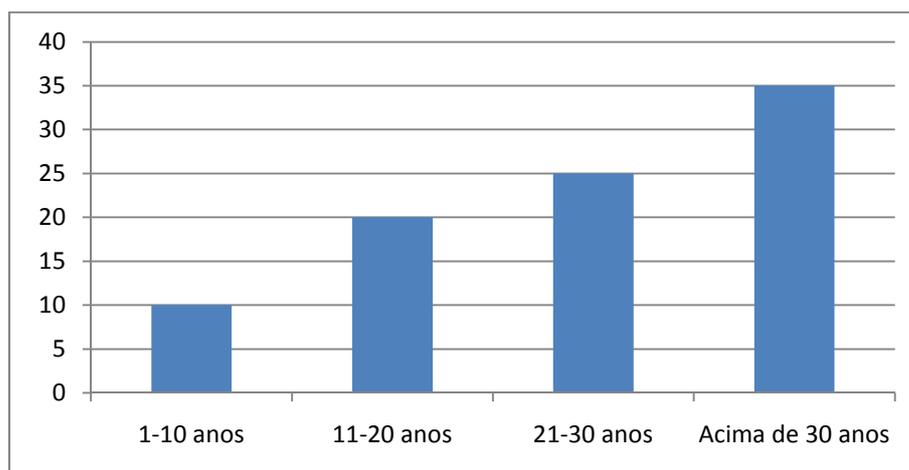
<sup>42</sup> Análise dos dados do PNAD 2009.

Gráfico 8 - Residência dos pais



A pesquisa revela que 80% das famílias residem há mais de 10 anos no campo, sendo que 35% delas residem há mais de 30 anos no campo. Embora seja a menor porcentagem de famílias que residem no meio rural na faixa de 1 a 10 anos, 11%, esse dado corrobora com pesquisa que confirma que há, na última década, uma migração de retorno ao meio rural e aos pequenos municípios, superando o declínio das décadas anteriores (Abramovay, 2000).

Gráfico 9 - Período de residência da família

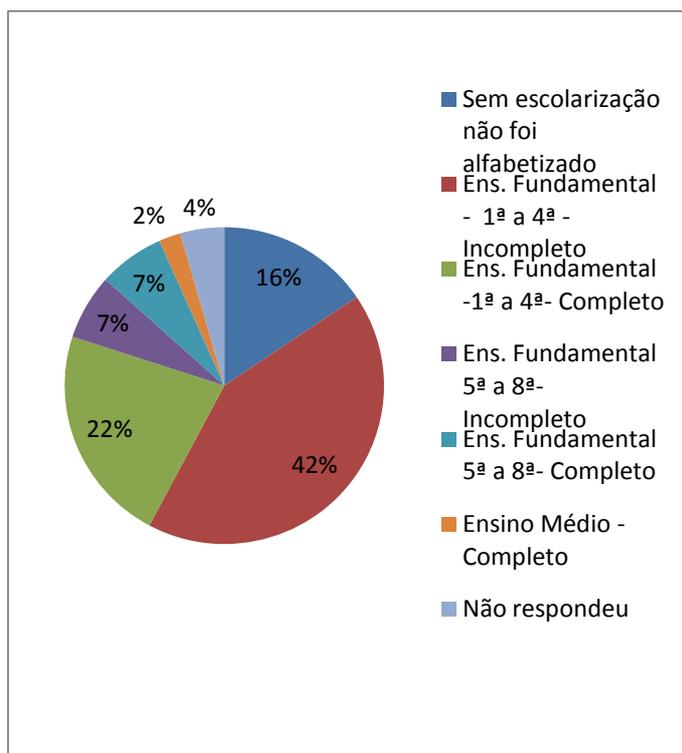


Os dados revelam que a grande maioria dos jovens egressos nasceu e cresceu no meio rural, o que configura vínculo de pertencimento e de certa responsabilidade pela sequência do trabalho familiar.

O IBGE classifica de “analfabetos” aqueles que não sabem ler e escrever e “analfabetos funcionais” aqueles que, conforme a UNESCO, sabem ler e escrever, mas com esse conhecimento não conseguem participar de todas as atividades para o exercício da sua cidadania.

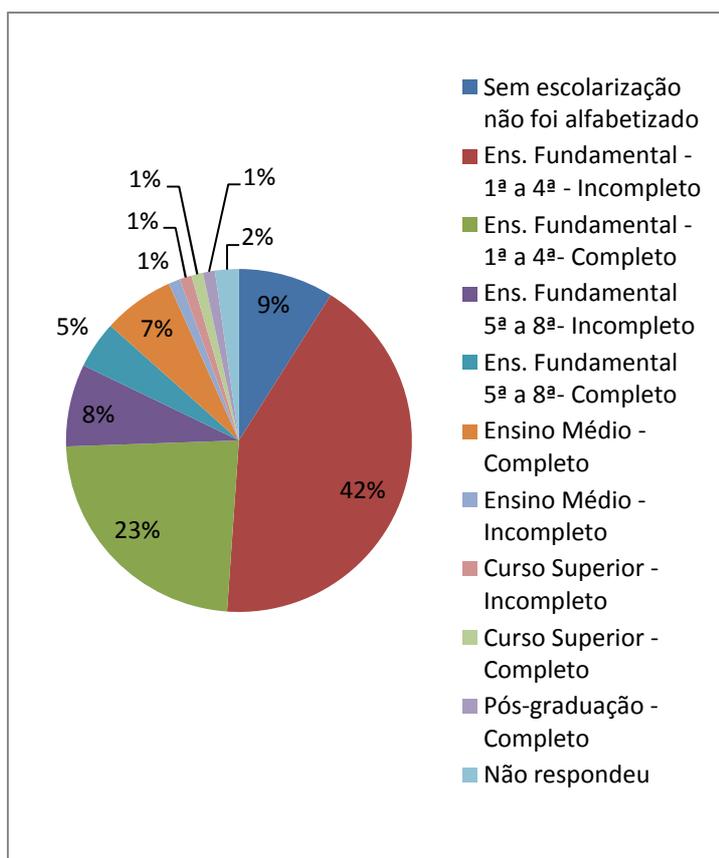
Na análise dos dados com a família dos egressos, optou-se pela expressão não alfabetizado em contraposição ao analfabeto, termo pejorativo que anula a individualidade dos homens e mulheres que não tiveram o direito e oportunidade de acesso à escola. Segundo Freire (1980), esses homens e mulheres analfabetos ou não – não são marginalizados. Eles não estão “fora de”, são seres “para o outro”, logo, a solução de seus problemas não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior dessa mesma estrutura que é responsável por essa mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros – a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (Freire, 1980, p.74-75).

Gráfico 10 - Escolaridade do Pai



Quanto à escolaridade dos pais dos egressos, a pesquisa revela que 16% não são alfabetizados, 42% não terminaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 22% concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, 7% não concluíram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, 7% concluíram o Ensino Fundamental, 4 % concluíram o Ensino Médio e 2% não responderam.

Gráfico 11 - Escolaridade da mãe



Quanto à escolaridade das mães, 9% não são alfabetizadas, 42% não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, 23% concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, 8% começaram e não terminaram as séries finais do Ensino Fundamental, 5% concluíram o Ensino Fundamental, 5% começaram e não terminaram o Ensino Médio, 7% têm o Ensino Médio completo, 1% Ensino Superior incompleto, 1,% Ensino Superior completo, 1% com pós-graduação e 2% não responderam.

Conforme os dados da pesquisa, a taxa de não alfabetizados entre os pais dos egressos é maior que a taxa nacional que, segundo o PNAD (2009), é de 14,5%, o que reafirma as maiores taxas de não alfabetizados do campo em detrimento aos não alfabetizados da cidade. Considerando o não alfabetizado funcional, aqueles que não concluíram as 4 séries iniciais do

Ensino Fundamental, a taxa entre os pais dos egressos vai para 57%, enquanto a taxa nacional é de 21%. A diferença de não alfabetizados funcionais de homens e mulheres entre os pais dos egressos também vai de encontro com a pesquisa nacional, quando os homens representam uma maior taxa em relação às mulheres.

Quanto à ocupação das famílias dos jovens egressos da EFA Bontempo, a pesquisa revela que 80% dos pais e 72% das mães são agricultores familiares; respectivamente 33% e 8% exercem outra profissão; não responderam 8% e 3% respectivamente. Ainda, 6% das mães são professoras e 1% agentes de saúde e artesãs.

A diversidade de atividade das mães dos egressos revela que a mulher é a responsável pelo complemento da renda familiar em atividades para além da produção agrícola. Realidade que também representa a inserção profissional das egressas, conforme item 7.2.

Embora a região do Vale do Jequitinhonha seja considerada destaque no artesanato, a atividade das famílias nessa área é pouco expressiva, o que também influencia na escolha dos projetos profissionais dos jovens.

Os dados da pesquisa confirmam que as famílias dos egressos da EFA Bontempo são majoritariamente agricultores familiares, atividade característica do território do Vale do Jequitinhonha.

As características da agricultura familiar praticada pelas famílias dos egressos aproximam dos requisitos definidos pela *Lei nº 11.326, aprovada em 24 de julho de 2006, que Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais*.

A agricultura familiar praticada pelas famílias dos egressos se insere no modelo da agricultura familiar periférica, conforme as características da classificação da agricultura familiar feita pelo CONSEPA (2004). Periférico, porque está historicamente às margens, que foi deixado às margens, consequência da falta de investimento, de inclusão dessa população no planejamento de desenvolvimento econômico e social do Brasil. (CONSEPA, 2004)

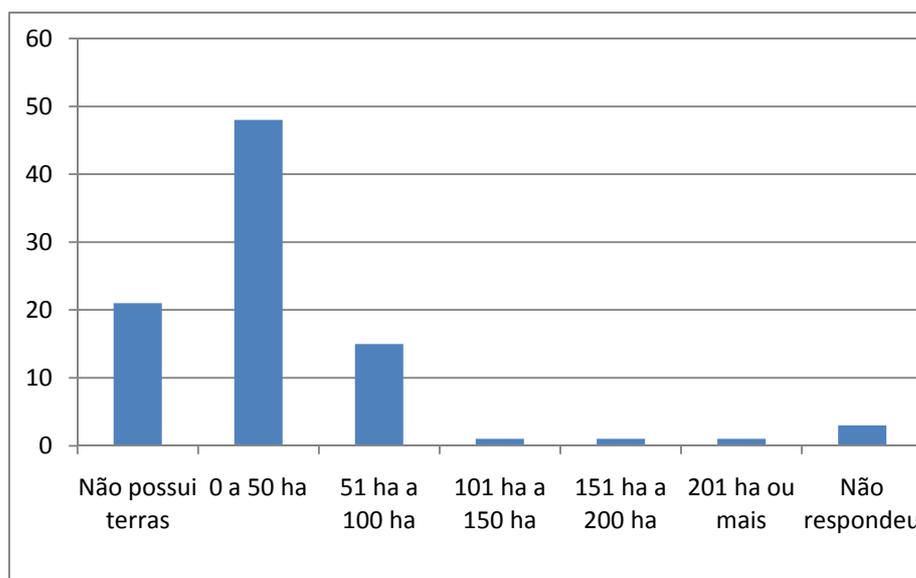
Mesmo não tendo o objetivo de integração à economia nacional, a agricultura familiar praticada pelas famílias dos egressos, ainda pensando no núcleo familiar, na comercialização local dos excedentes, na qualidade de vida da família e acesso aos bens e serviços indispensáveis à qualidade de vida, como saúde, educação, ainda assim, precisa de crédito, assistência técnica e educação para garantir a sua sustentabilidade.

Em relação ao uso e posse da terra, entre as famílias dos jovens egressos pesquisados da EFA Bontempo, 23% não possuem terras. Dentre estas, 30% são famílias dos egressos que se autodeclararam pretos e pardos, contra 5% dos brancos. Nesse sentido, as condições materiais

das famílias dos egressos, que inclui a posse da terra, influenciam diretamente na escolha do tema do Projeto Profissional do Jovem, assim como na viabilidade da sua aplicação.

Entre as famílias que possuem terras, 41% as adquiriram por meio de herança, 22% através de compra direta e 7% pela conquista, através de programas da Reforma Agrária. Das famílias proprietárias, conforme o Gráfico 12, 48% têm, em média, de 0 a 50 ha.

Gráfico 12 - Média de terras em hectares



As propriedades rurais, empreendimentos agrícolas ou unidade de produção são classificados em pequenos, médios ou grandes. Conforme (AZEVEDO 1999, P.14),

“ é uma forma demasiadamente vaga de classificação, mas que ganhou acentuada importância nos meios acadêmicos brasileiros. E o mais agravante é que esta classificação baseia-se tão somente no critério do tamanho ou extensão da propriedade, deixando de lado o tipo de atividade nela desenvolvida e o resultado econômico-financeiro produzido em sua exploração”.

Nesse sentido, olhando para o Estado de Minas Gerais, uma coisa é ter uma pequena propriedade em regiões que tiveram investimento econômico e social, a exemplo do Sul de Minas, outra é ter uma pequena propriedade no Vale do Jequitinhonha, região que historicamente não foi inserida nas políticas econômicas e sociais dos governos das diferentes instâncias. Conseqüentemente, a diferença que se evidencia, entre outros fatores: pelo bioma, infraestrutura, a exemplo de estradas e a distância dos grandes centros.

As famílias dos egressos da EFA Bontempo, conforme a média de hectares caracteriza-se como famílias de pequenos proprietários, logo, como agricultores familiares, conforme os requisitos definidos pela *Lei nº 11.326 /2006*.

Dados do Censo agropecuário 2006 afirmam que as pequenas unidades de produção, ou seja, as unidades de agricultura familiar são as responsáveis por 84,35% dos trabalhadores rurais pelo emprego no campo, superando em 12,6 vezes mais as médias propriedades e 45,6 vezes as grandes propriedades do agronegócio.

Comparando os estudos de 1995/96 em que 85,2% correspondiam às pequenas unidades de produção, observa-se que a redução de menos de 1% é pouco expressiva, considerando o baixo investimento de políticas públicas para a agricultura familiar no seu conjunto, incluindo educação.

No entanto, a redução pode ser avaliada como resultado da política de apoio à agricultura familiar, PRONAF, implantado no mesmo período. Sem essa política que dá suporte ao agricultor familiar, apesar de seus limites e desafios, o cenário poderia ser outro ainda pior, ou seja, a redução da participação da agricultura familiar poderia ter sido muito maior.

A fonte de renda das famílias dos egressos vem das culturas agrícolas, representando 47%. Em segundo lugar, a renda através da aposentadoria ou pensão representa 18% e, em terceiro, a renda por trabalho assalariado no meio rural com 14%. Hortifrutigranjeiros e pecuária representam, ambos, 4% da renda familiar, seguidos de agroindústria e extrativismo com 2%. O artesanato é a fonte de renda com menor representação, 1%.

Uma observação importante é que a maior taxa das famílias que têm sua renda oriunda da produção agrícola são também as famílias com menor taxa de posse da terra.

Os dados da pesquisa revelam a situação de trabalho das famílias dos egressos pautada basicamente no setor primário da economia, especificamente na produção agrícola para a sustentabilidade da família. Conforme relato de uma egressa que trabalha na assistência técnica de um assentamento no Vale do Jequitinhonha, embora os agricultores familiares tenham outras dificuldades, a falta de terra é a maior delas.

“Vou te contar a experiência do assentamento que eu acompanho. Quando eu cheguei lá, o assentamento fica 6 km da cidade, o que elas produziam, elas levantavam de madrugada, carregavam em galinhota, em bacias na cabeça e carregavam pra cidade, ou seja, o transporte é uma das dificuldades, era, mas não é empecilho, e você não ter a propriedade é empecilho. Então, por mais que tinham dificuldades, eles iam, vendiam seus produtos, tiravam sua sustentabilidade dali e também enriquecia o mercado local, a feira e tudo mais.” (L.O. egressa)

Essa declaração revela que o acesso à terra para os agricultores familiares é condição primeira para a qualidade de vida no campo de quem trabalha e depende da terra. Condição, conforme análise a seguir, vai influenciar diretamente na escolha dos projetos profissionais dos jovens, pois estes têm as condições materiais de suas famílias como referências para elaborar seus projetos.

## 6.2 - Projeto Profissional do Jovem

A pesquisa buscou junto aos egressos avaliar tanto o percurso dos seus projetos após o curso, sua implementação, assim como uma avaliação do processo de trabalho com o PPJ durante o curso na EFA Bontempo. Para tanto, as questões do questionário e da entrevista semiestruturada foram elaboradas com objetivos de trazer dados para entender o processo durante e após o curso.

### 6.2.1 - Metodologia de trabalho e objetivo do PPJ

Quanto ao processo de trabalho com o PPJ na EFA Bontempo, os egressos revelam que o trabalho foi direcionado para a elaboração durante o curso, sendo a aplicação após a conclusão do curso.

A avaliação do processo metodológico do trabalho com o PPJ, feita pelos egressos, é divergente quanto ao período de início de discussão do PPJ, mas, no geral, tem pontos em comum.

“Eu acho que foi bem feito, foi um trabalho que não foi uma coisa feita de uma hora pra outra, ao longo do período que você estava na escola, você começou trabalhar etapa por etapa do projeto: estudo de viabilidade econômica, questão de orçamento e tal. Os meus estão muito bem feitos. Parece-me que no primeiro ano a gente começou a levantar algumas coisas assim, né, o que seria mais viável de acordo com a realidade da família, da gente, do mercado em si, do município. Isso tudo foi questionado. Agora eu tenho dúvida se foi no primeiro ano, mas me parece que desde o início a gente começou a discutir essas questões do projeto profissional sim” (E.A.S, egresso).

“A gente começou trabalhar em sistema de pesquisas, fazia pesquisa, levava pra lá (EFA). Daí, então, a gente começou a fazer umas pesquisas mais aprofundadas na comunidade e em casa, pra que a gente jogasse nos projetos. Ele durou assim, pra colocar no papel, acho que ele durou umas três semanas, mas, pra pensar nele, a gente ficou praticamente os três anos que a gente tava lá, né. A gente entrou assim, já querendo pensar no projeto, pensar no que você queria fazer no final”. (R.M, egresso)

“Na verdade, desde o primeiro ano, a EFA já vinha trabalhando algumas disciplinas que focavam a questão do projeto, que era a disciplina de Empreendedorismo Rural, ou podia ser outro tipo de empreendedorismo, mas era mais focado no empreendedorismo rural.” (N.S.C, egresso)

“Foi trabalhado no terceiro ano. Cada jovem elabora o seu projeto de acordo com o que ele achar melhor pra desenvolver na propriedade. Eu escolhi horticultura para trabalhar e ajudar o grupo da comunidade”. (M.R. S, egressa)

“Na verdade, o projeto já começa no momento que a gente põe o primeiro passo na EFA, né. Porque, a partir dali, a gente vai capacitando, pra que, no final, a partir da metade do segundo ano e do último, a gente possa elaborar o projeto. Então, durante o período, desde quando você entra, você vai se capacitando pra isso e vê o que é mais importante para o projeto. Com o que você tem mais aptidão. Porque não adianta você fazer um projeto pra depois deixar engavetado. Então, o interessante do projeto é cumprir as metas e cumprir todo o planejamento.” (L.O, egressa)

Conforme explicações dos egressos, o processo de trabalho com o PPJ também teve como princípios a relação teoria e prática. Ou seja, à medida que, na metodologia, os jovens pesquisavam o universo da vivência da família, da comunidade e do trabalho, traziam elementos da prática para subsidiar a teoria, ou seja, a elaboração do projeto. Nesse sentido, o trabalho com a elaboração do PPJ partiu dos princípios da formação em alternância: ver- julgar- agir.

Quanto aos objetivos, os egressos revelam que

“Nos três anos que eu estudei lá, o projeto tava muito voltado para nós jovens, assim, passando uma ideia pra gente se manter na zona rural, pra continuar o que a família vinha atuando, passava pra gente uma pedagogia, ensinava o que nós podemos fazer para estar no campo e continuar ali” (S.S. egresso)

“Na verdade, o projeto começou desde a Escola Família Agrícola com a finalidade de cada jovem sair dali já pensando em algo que pudesse estar desenvolvendo em sua propriedade” (M.A.F, egresso).

Nessas falas, percebe-se que a orientação dos projetos pela EFA foi focada na produção agrícola, principalmente na relação que o egresso faz do projeto e a continuidade no campo; embora nos documentos da EFA o objetivo do PPJ seja um meio, uma possibilidade mais rápida de conseguir renda, para o objetivo maior que é o Projeto de Vida do Jovem. No entanto, na condução do trabalho desenvolvido na EFA, alguns jovens tendem a perceber e avaliar o processo de trabalho do PPJ como um objetivo fim. Ou seja, na avaliação dos egressos, a partir da prática da EFA Bontempo na condução do processo de trabalho com o PPJ, esse parece vincular-se a uma ideia de Projeto de Vida, na perspectiva de continuidade no jovem no campo.

Na compreensão de (Wheishemer, 2009, p. 265), quando se trata dos jovens, e na pesquisa do autor, dos jovens agricultores, o projeto dos jovens possui três dimensões: projeto de escolarização, projeto socioprofissional e projeto de vida. O projeto de escolarização é um projeto de curto prazo em que o jovem define o tipo de curso que deseja fazer, se de formação geral ou técnica ou integradas. O projeto profissional remete para a inserção socioprofissional em médio prazo e reflete as imagens profissionais que o jovem agricultor aspira pra si. Já o projeto de vida é “um investimento emocional, sentimental e familiar”, remete para o longo

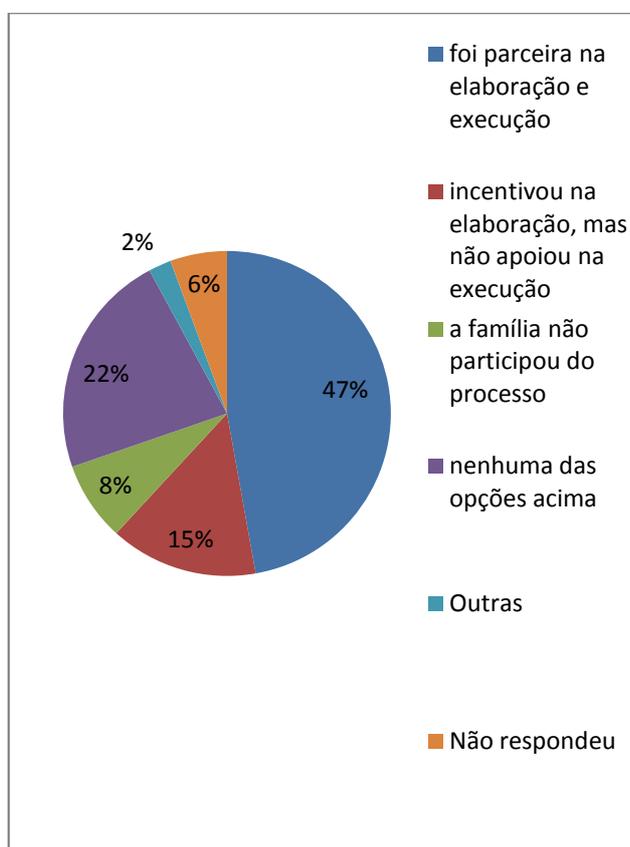
prazo, compreendendo o estilo de vida que o jovem pretende seguir na concretização de sua vida pessoal, familiar e profissional, aliando o local onde o jovem pretende residir, se no meio rural ou urbano.

Essas dimensões também estão presentes na proposta dos CEFFAs, quando considera o projeto do jovem um meio para atingir um fim, UNEFAB (2010). No caso dos egressos da EFA Bontempo, essas três dimensões estão imbricadas. Quando eles optaram por estudar na EFA Bontempo, escolheram seu projeto de escolarização de nível médio e técnico voltado para a área agropecuária. Quando elaboraram seus projetos profissionais e, na sua maioria, voltados para a área da produção agrícola, começaram a mostrar o campo de desejo de atuação. Conseqüentemente as escolhas dos projetos de escolarização e profissional dos egressos vão dar subsídios para os seus projetos de vida, entre eles, a opção da continuidade no campo.

### 6.2.2 - Participação da família no processo do PPJ

A maioria dos egressos, conforme Gráfico13, a seguir, avaliam suas famílias como parceiras do processo de trabalho com o PPJ.

Gráfico 13 - Apoio da família ao PPJ



O apoio da família, durante o processo tanto de elaboração quanto de tentativas de aplicação do PPJ, foi considerado relevante na ótica dos jovens.

“Minha mãe, meu pai, desde quando eu comecei estudar na EFA, eles sempre me apoiavam muito, perguntava a respeito da escola, sempre tava do meu lado” (R.G.N. egressa)

“Minha família me ajudou muito, me deu apoio, me ajudou ir à EMATER pra ver se a gente conseguia” (R.M..D, egresso)

No entanto, conforme entrevista com os egressos, a figura mais lembrada pelos jovens tanto homens quanto mulheres é o pai.

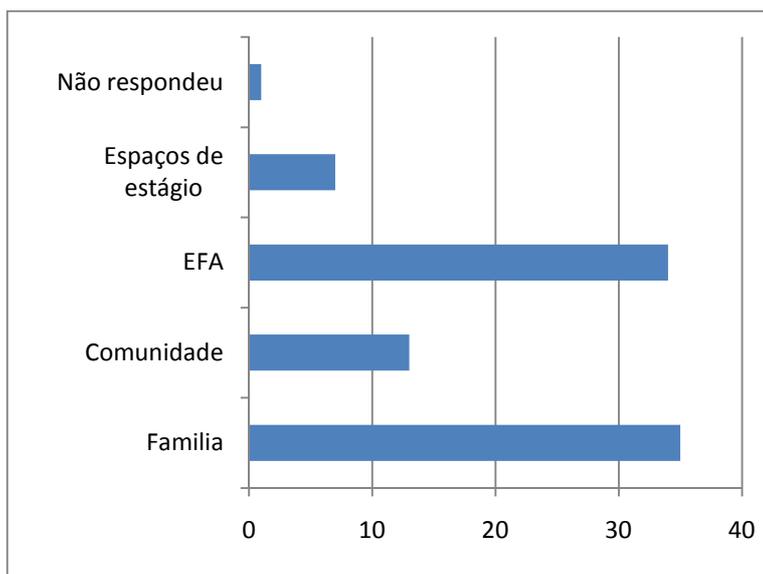
“Minha família foi fundamental nesses três anos, me ajudavam financeiramente, também meu pai, por exemplo, passava sempre pra mim, ele já mexia com apicultura, sempre passando pra mim, me ensinando, incentivando.” (S.S. egresso).

“Até quando eles colocaram essa questão de elaborar o projeto, eu fiquei pensando o que fazer, aí eu até cheguei na minha casa e conversei, principalmente com meu pai, qual atividade que ele achava melhor que era mais viável pra região e tal. E assim, foi uma escolha minha que, desde o início do ano, eu já tinha noção do que eu queria fazer, de qual projeto que eu queria.” (T.A.V, egressa)

Afirmações que configuram o poder do pai nas decisões da família e do trabalho familiar, ainda que as mulheres, 72%, ocupem-se da agricultura familiar fora do espaço doméstico. Fenômeno que mostra pouco avanço na relação de gênero na agricultura familiar, carecendo de mais discussão e formação.

Conforme Gráfico 14, abaixo, o espaço proporcionado pela família, seguido do espaço da EFA, é onde os egressos avaliam que tiveram maior abertura para a participação.

Gráfico 14 - Espaços de maior abertura para participação do jovem



A participação da família ainda é tímida, no caso específico do PPJ, não existe uma metodologia específica da EFA para envolver diretamente a família no processo de trabalho, ficando a critério do jovem envolver a família no processo.

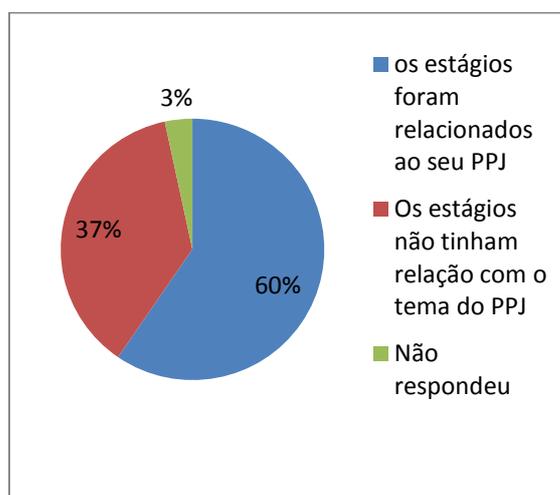
Conforme estudo sobre o Estado da Arte da Pedagogia da Alternância (BERNARTT, TEIXEIRA e TRINDADE, 2008, p. 13), embora “a dinâmica da interação entre famílias e CEFFAS constitui-se num elemento fundamental do processo educativo em alternância”, o problema da participação da família no processo pedagógico dos CEFFAS é recorrente desde a primeira dissertação, defendida em 1977, por Paolo Nosella, às mais recentes como de Silva (2003), Lima (2004) e Pereira (2005).

Nesse sentido, é relevante que as EFAs, no geral, e a EFA Bontempo, em específico, no processo de trabalho com o PPJ, desenvolvam uma avaliação com as famílias sobre a participação no processo de trabalho com o PPJ e planejem metodologias e estratégias sistematizadas de ações que possam envolver as famílias desde o processo de motivação, discussão e elaboração do PPJ; de maneira que as famílias sintam-se indispensáveis na inserção profissional dos jovens, que é um dos objetivos do PPJ, conseqüentemente, o jovem será mais motivado nas suas tentativas de geração de renda.

### 6.2.3 - Relação do PPJ com os estágios

Na formação em alternância, a relação com o mundo do trabalho é permanente, compreendendo desde os espaços familiares aos espaços de abrangência regional. Relação que se dá também pela prática de estágios profissionais e sociais durante o curso. Os projetos e os estágios para 60% dos egressos tiveram relação, conforme mostra o Gráfico 15. No entanto, 37% disseram que os estágios não tiveram relação com o tema do PPJ.

Gráfico 15 - Relação do Estágio com o PPJ



Perguntados como se deu a relação do PPJ com os estágios, os egressos revelaram que

“Já no primeiro ano, colocaram pra gente que a partir do segundo, terceiro ano, a gente teria que elaborar um projeto. Então, toda parte de estágio que a gente começasse a buscar (...) estágio na área, que a gente começasse a observar aquilo que a gente pudesse estar desenvolvendo no Projeto”. (M.A.F, egresso).

“Ao longo dos três anos, nós fomos orientados, não só pela EFA Bontempo, mas também pela AMEFA, para buscarmos estágios e esses estágios poderia focar no projeto que a gente queria desenvolver. Para o qual agente buscou vários estágios na área agrícola. Estagiei em algumas fazendas, algumas propriedades de agricultores familiares, e tive também um estágio em uma propriedade já a nível empresarial, numa plantação de coco. Estagiei também em um setor lá na Bahia, o IRPAA<sup>43</sup>, que trabalha com agricultura familiar. Lá, nesse estágio, fizemos algumas formações de agricultores e agricultoras, e diante dessa formação foi colocado alguns projetos para os agricultores estarem desenvolvendo em suas propriedades. Diante dos estágios e o que a gente veio estudando na EFA, cada um foi escolhendo suas especialidades, o que mais se identificava.” (N. C. S, egresso)

<sup>43</sup> Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada – Situado em Juazeiro-BA. Sítio: [www.irpaa.org.br](http://www.irpaa.org.br)

“Só teve um estágio que eu fiz na área que eu elaborei o projeto. Os outros foram em outras áreas mesmo, em áreas diferentes da área que eu elaborei o projeto” (T.A.V, egressa)

“Para o meu projeto profissional em si, os estágios não foram muito focados (...). Eu fiz estágio mais na área social mesmo, nas organizações, sindicatos, CAVI<sup>44</sup>, Escola Família Agrícola (...) O meu projeto foi na área de avicultura, criação de galinha caipira com aptidão para postura (...)” (E.A.S, egresso)

A partir dessas afirmações, observa-se que o trabalho de orientação do PPJ na EFA Bontempo não tem uma metodologia específica para conduzir, motivar e preparar o estudante nessa atividade de elaboração de projetos, considerada a principal. Configura-se em uma orientação para projetos produtivos, com poucas exceções na área de transformação, na área dos serviços ou projeto social.

Conforme os egressos pesquisados, a orientação é difusa. Para algumas turmas, teve uma orientação mais sistematizada, para outras, nem tanto. Essa falta de orientação sistematizada, entre outros fatores, colabora para o grau de credibilidade que o estudante tem no processo de elaboração do projeto.

Por isso, a procura pelo estágio, mais do que relação com o PPJ, tem relação com os interesses profissionais imediatos dos jovens e o mundo do trabalho que ele sabe que vai enfrentar.

“Escolhi os estágios em várias áreas porque eu sentia necessidade de aprimorar mais o conhecimento. Porque é uma troca de conhecimentos que você tem com uma pessoa que já está lidando com aquilo, né. Ela já cultiva, já comercializa, já conhece o mercado como funciona. Então eu senti necessidade de fazer em várias áreas, porque eu não pretendia trabalhar com uma coisa só, entendeu? Eu gosto da diversidade.” (L.O, egressa)

Nesse caso, observa-se que a jovem poderia ser orientada a fazer um projeto na linha da diversificação da atividade agrícola, numa perspectiva de implementar um sistema integrado e sustentável, por exemplo. A compreensão de projeto se restringiu a uma especialidade exclusiva, fragmentada. Pelo entendimento do PPJ, para o estágio, representa uma possibilidade de reforçar a escolha, aprofundá-la ou refazer a escolha e buscar por outro tema.

“... na época, teve um assentamento em Pedra Azul que estava trabalhando com urucum, corante... Aí, eu fui lá pra visitar, eu gostei, achei interessante, vi que também tinha mercado. Na época tinha até um contrato com a FINOR em Feira de Santana. Acabei trabalhando com urucum. Antes mesmo de começar o projeto escrito, comecei a plantar. Antes de terminar o curso, aí na hora que eu fui lá visitar. Quando tava finalizando o projeto, já tinha gente que estava estagiando comigo na área. Meu urucum já estava com um ano de idade, começando a produzir. E aí, nisso, saí da escola e dei continuidade.” (L. A. A, egresso)

---

<sup>44</sup> Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica, situado em Turmalina – MG.

A fala do egresso, o único que experimentou o seu projeto antes de terminar o curso, revela que experimentar o projeto durante o curso é essencial para a sua viabilidade. Entre os motivos, a assistência que a equipe de monitores técnicos da EFA pode dar ao jovem enquanto estudante.

“o monitor sempre ajudava, tinha problema mesmo aqui na folha, na época deu muito ferrugem, né, eu não tinha conhecimento, eles ajudaram muito, eles pesquisaram, achou , passou pra mim, deu certo, então ajudou muito, já na prática ajudou muito.” ( L.A.A, egresso)

Nesse sentido, se a EFA trabalha na perspectiva de orientação do PPJ como projeto de produção, esse depoimento revela a importância de experimentar o PPJ durante o curso.

As EFAs, nesta pesquisa, são os espaços de maior procura para estágio pelos jovens. Fato que leva a duas interpretações: que há poucos espaços de estágios no território do Vale do Jequitinhonha e que os espaços de trabalho nas EFAs são de interesse para uma parcela dos jovens.

“Consegui, lá na EFA de Jacaré, em Itinga. No primeiro dia de estágio, estava tendo uma montagem de uma irrigação de horticultura, a gente participou de todo processo de montagem de irrigação e, durante o estágio, a gente buscou práticas voltadas à horticultura, porque já tinha um pensamento em cima daquilo. A questão do milho, quando eu saí da horticultura e passei para o milho verde, dentro do processo de formação que aconteceu lá na Bahia, no IRPAA, né, eles mostraram pra gente diversos tipos de atividades que você podia estar desenvolvendo na agricultura familiar, e uma delas que eu via mais interessante era o milho verde, era um processo de retorno rápido.” (N.C.S, egresso)

“Também fiz estágio na EFA Bontempo, quando estava no 3º ano. Foi quando eu fiz um curso lá com os alunos do 1º e 2º ano. Eles foram dar um curso lá de horta em sistema de “mandala”. Acabei aprendendo bastante sobre isso. (...) Englobou muita coisa, uma horticultura de maneira que não degrada o meio ambiente, isso aí foi o que eu mais aprendi.” (M.R.S, egressa).

Alguns elementos podem atrair os jovens para o estágio nas EFAs: o aspecto econômico, a facilitação do acesso, da hospedagem, da alimentação e, sobretudo, o ambiente, a convivência com iguais, as turmas de jovens, muitas vezes, com a mesma idade. O estágio em EFA é experiência que enriquece o currículo, tanto daqueles que aspiram à profissão de monitor-educador de EFA, quanto dos que desejam seguir na agropecuária, pois ela possibilita uma diversidade de trabalhos a serem vivenciados.

#### 6.2.4 - Áreas de concentração dos PPJ e as dificuldades na escolha do tema

O estudante tem autonomia na escolha do tema do seu PPJ, no entanto, essa autonomia depende das condições que o jovem dispõe tanto no âmbito familiar, da propriedade como no âmbito das políticas públicas e da viabilidade social, ambiental e econômica.

“Diante dos estágios e o que a gente veio estudando na EFA, cada um foi escolhendo suas especialidades, o que mais se identificava. Na época, eu me lembro, que escolhi dois temas para trabalhar no projeto, era horticultura ou então produção de milho verde. Fiz até o projeto de horticultura, mas ao finalizar a elaboração, eu vi que eu ia ter um custo muito alto, que até então, a gente não tinha tanta experiência na área. Diante da orientação, quando cheguei no final, ia começar com um hectare de hortaliça, quando fui ver a mão de obra ia ficar muito alta, muito gasto com irrigação. Então eu transferi, elaborei um outro projeto, que foi a produção de milho verde.” (N.C.S, egresso).

“Eu escolhi horticultura para trabalhar e ajudar o grupo da comunidade. A maioria das famílias trabalha com horticultura nas margens do rio Jequitinhonha e também nas próprias casas. Por isso, achei mais fácil esse projeto porque envolve toda a comunidade.” (M.R.S. egressa)

“... o que fez com que eu elaborasse um projeto de apicultura foram os três cursos de apicultura que tivemos durante os três anos na escola. Eu participei, né, dos três cursos, um no CAVI e dois lá na escola, dados pelos monitores da escola mesmo. Então, isso facilitou também a elaboração” (T.A.V, egressa)

Conforme a avaliação dos egressos participantes nesta pesquisa, a escolha pelo tema do projeto era autônoma, mas a sua viabilidade dependia das condições de adaptação do projeto, da demanda local e às condições materiais da família, principalmente a terra.

“Eu mudei várias vezes o tema do meu projeto. De início, eu tinha pensado em hortaliças, horticultura, aí depois mudei. Porque eu me identifico muito com isso. Só que aí, eu não tenho espaço nenhum, eu sou filha de agricultor familiar, vim da agricultura familiar, só que a gente não tinha propriedade. Então, daí dificultava a viabilidade, né. Eu tinha de arrendar um terreno, coisa assim.” (L. O, egressa)

“No início, eu pensei um projeto, uma plantação de cítricos, de fruticultura irrigada, eu pensei laranja, tangerina e limão, só que pelo fato da gente não ser o proprietário da terra, aí o projeto não foi à frente. Aí, aí gente pensou numa coisa, tipo assim, você mora em terra dos outros, então você não pode fazer uma coisa que depois vai ter problemas com o próprio dono, pois ele não quer que você cria vínculo.” (E.A.S, egresso).

Tanto homens quanto mulheres concentram seus projetos na área da produção agropecuária. Na área da agroindustrialização, são 13% das mulheres e 9% dos homens. Para as

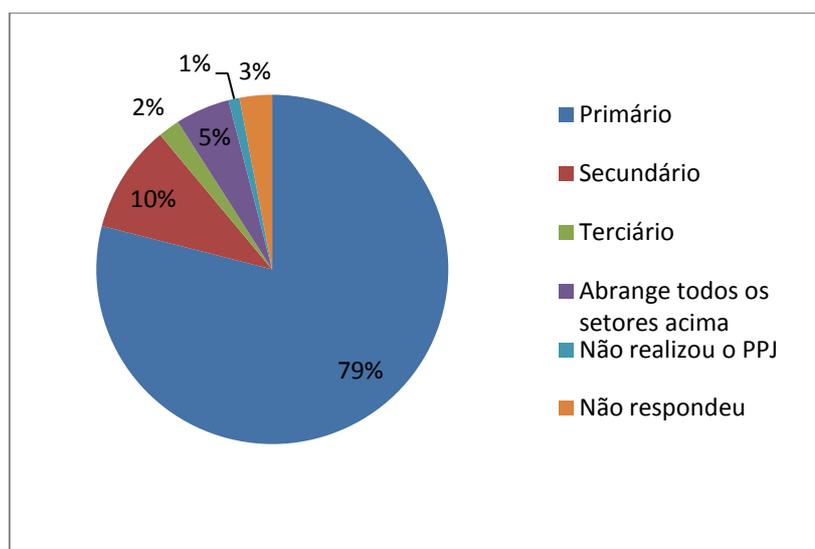
mulheres, a procura pelo setor se explica pela proximidade com o trabalho doméstico, enquanto para os pardos e pretos a falta de terra é um fator que pode influenciar por outras áreas fora da produção agrícola. De outro lado, há uma tendência por projetos que viabilizam retorno rápido com mercado garantido.

“... quando eu saí da horticultura e passei para milho verde, eu via como mais interessante pelo retorno rápido.” (N.C.S, egresso)

“... Projeto de Urucum, eu gostei, achei interessante, vi que também tinha mercado, na época tinha até um contrato com a FINOR em Feira de Santana, aí acabei trabalhando com urucum...” (L.A.A, egresso)

A pesquisa revela, conforme Gráfico16, que, majoritariamente, 79% dos projetos dos estudantes, então egressos, inserem-se no setor primário da economia, ou seja, na produção agropecuária, mais especificamente na produção agrícola.

Gráfico 16 – A diversificação dos projetos



Conforme os dados, a tendência dos projetos profissionais dos jovens é seguir o ramo de atividade da família na produção agrícola, setor primário. É nessa área da agricultura familiar que estão inseridas as famílias dos egressos, sendo 80% ocupação das mães e 88% ocupação dos pais.

### 6.2.5 - Projetos para além da produção agrícola

Embora durante o processo de preparação para elaboração dos projetos os jovens manifestassem desejos de projetos para além da produção agrícola, quando elaborados, não

apresentam a diversidade. Os temas de projeto em áreas para além da produção agrícola aparecem pontualmente, correspondendo no total de 21% dos temas.

“A minha intenção era um sonho de poder continuar um trabalho numa escola família, que eu pudesse estar atuando como monitor .” (M.A.F. egresso)

Nesse sentido, a escolha dos temas do PPJ revela um cenário em que as projeções dos jovens egressos ainda estão no campo da produção agrícola, com poucas perspectivas para as atividades não agrícolas ou da pluriatividade no meio rural.

Considerando a relação de gênero, observa-se que a escolha do tema do PPJ pelas mulheres se dá em função do que elas consideram “mais fácil”, restringindo seus projetos no âmbito das atividades consideradas da responsabilidade das mulheres, na divisão social e sexual do trabalho agrícola. Ainda é preciso superar o preconceito sobre o poder das mulheres desenvolverem trabalhos considerados de homens.

A influência da figura paterna nas decisões das jovens ainda é recorrente na prática da agricultura familiar. Quando perguntado se o projeto foi desenvolvido na propriedade da família, a jovem responde:

“Porque, eu sentei junto com meu pai e falei. Primeiro eu optei por abelha, ele falou assim, não, é complicado pra você, tem que ter um homem pra tá te ajudando, entendeu. Aí eu falei assim, então tá, vou mudar pra suinocultura.” (R.G.N, egressa).

“Hoje já comprei uma área próxima da área do meu pai. Hoje eu já tenho produção na área de pai e na minha. (L.A.A, egresso)

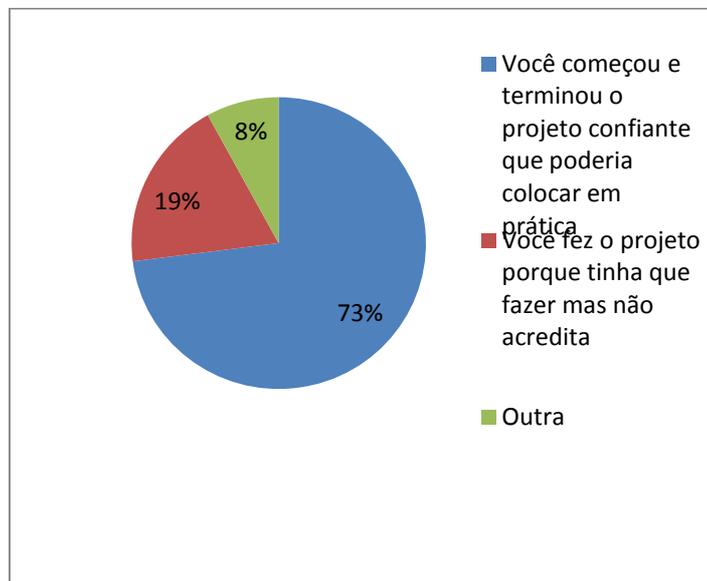
Observa-se, nesses depoimentos, que, quando se refere às questões relacionadas ao uso da propriedade rural, a figura do pai é referência tanto para mulheres quanto para homens. Ou seja, ainda que a mãe trabalhe tanto quanto o pai nas atividades consideradas masculinas, fora do espaço doméstico, o poder de influência e decisão está com o homem, considerado chefe de família.

#### **6.2.6 - Dos limites da elaboração, motivação e da orientação do PPJ**

Dos egressos pesquisados, conforme Gráfico 17, abaixo, 73% responderam que começaram e terminaram os projetos confiantes que poderiam colocá-los em prática. 19% afirmaram que fizeram os projetos porque tinham que fazer, mas não acreditavam que

colocariam em prática. No entanto, é significativo o percentual dos que acreditavam na possibilidade de colocar os projetos em prática.

Gráfico 17 - Confiança no processo de elaboração do PPJ



Em relação à experiência de elaboração do PPJ, 26% afirmaram que entendem e têm facilidade em elaborar projetos. Habilidade declarada por 31,2% dos homens, 16,2% das mulheres, por 27% dos pardos e pretos e 17% dos brancos. No entanto, 70% têm dificuldade em elaborar projetos, entre estes, a maior percentual é das mulheres.

A pesquisa exploratória nos documentos da EFA e os relatos revelam que a EFA tem objetivos claros com o PPJ e que este é orientado durante o curso, considerado tema gerado do terceiro ano do curso, conforme Plano de Curso da Educação Profissional de 2002. Um dos objetivos da EFA é que o jovem termine o curso com um domínio sobre os processos da elaboração de um projeto. O PPJ é uma estratégia concreta para, primeiro, aprender a elaborar projetos. Mesmo que o jovem não o aplique depois, a sua função primeira é pedagógica.

Além da necessidade de elaborar projetos no trabalho da agricultura familiar desenvolvido pela família do jovem, por outro lado, elaborar projetos é um pré-requisito indispensável exigido para o profissional formado como Técnico em Agropecuária. O exercício da profissão irá exigir dele essa habilidade, sobretudo, se ele for trabalhar em projetos de desenvolvimento local, territorial tanto com as políticas públicas específicas para a agricultura familiar, assim como, na sua condição de autônomo.

O fenômeno da dificuldade em elaborar projetos, apontado pela maioria dos jovens pesquisados, instiga-nos a buscar os porquês. As hipóteses poderiam ser levantadas, mas não foi objetivo desta pesquisa avaliar a prática educativa da EFA Bontempo, ainda que, indiretamente, a pesquisa colabore para que a EFA reflita sobre esse fenômeno e faça ela mesma a sua avaliação.

Esse fenômeno é um indicador também da necessidade de formação continuada, permanente dos egressos em áreas específicas da sua inserção profissional, a exemplo do que sugere um egresso que está inserido tanto na área da produção agrícola quanto no comércio.

“ A escola está precisando fazer uns eventos, encontros, estudar os PPJ de cada um, e dá uns cursos para as pessoas que trabalham, como planejamento, tem quantas pessoas aí que trabalham nessa área, pessoas que precisam disso, tira dois, três dias e dá um curso para essas pessoas” ( L.A.A, egresso)

Essa necessidade da capacitação após o curso é enfatizada por outro egresso, monitor de EFA, que teve oportunidade de formação continuada, considerada relevante para a sua inserção socioprofissional:

“ os fatores que favorece pra mim são algumas qualificações que estou fazendo, o tempo que a gente ta na EFA, como já falei, a conclusão do curso de história, conclusão do curso de agroecologia, curso de elaboração de projetos participativos, curso de pedagogia da alternância, são fatores que favorecem o trabalho” ( N.S.C. egresso)

A motivação e acompanhamento do monitor no processo de elaboração do projeto foram avaliados pelos egressos, incidindo as maiores taxas no conceito: bom 62%, e regular 13%, regular. Avaliação que contribuem para a confiabilidade dos estudantes no processo de elaboração do PPJ.

No processo de trabalho do PPJ, para alguns egressos não existiu dificuldade, para outros o processo não foi simples. As dificuldades são apontadas desde questões mais simples, como a escrita do projeto em si, a falta de conhecimento de informática, de acesso à internet e outros meios, tanto na EFA quanto na comunidade, quanto a questões mais complexas como a falta de terra, entre outros.

“Quem não tinha muita facilidade pra colocar no papel, nos parâmetros, dificultava muito. Aí a gente começou, com a explicação dos monitores, começamos a trabalhar, colocar no papel, fazer um relato assim por fora (rascunho), pra depois a gente começar a organizar tudo.” (R.M. egresso)

“Dentro da escola família, a gente teve todo apoio da parte técnica de como elaborar, de que forma fazer, mas ainda assim, ainda faltou um pouco de preparo técnico pra gente, de estar preparando com relação à parte das consequências que a gente pudesse prever, que esse projeto poderia dar certo, poderia funcionar, ou seja, eu acho que faltou ainda uma pesquisa de campo, uma pesquisa de mercado.” (M.A.F, egresso)

“... não ter implantado o Projeto, eu acho, é uma dificuldade que a gente encontra, durante o curso na EFA, a gente teve pouca preparação para implementação do projeto. Eu acho assim, a gente fez o projeto, só que aí ficou no papel, aí a gente não teve informação, não teve um acompanhamento pra tá implementando, pra tá colocando em prática o projeto.” (T.A.V, egressa)

“Uma coisa que dificulta também esses projetos é a questão de garantia, tipo assim, pra você fazer um projeto, você tem que ter alguma coisa que o Banco vai aprovar aquele projeto pra você. Na época, a questão da terra foi um dos fatores que pesou também. Hoje se você tiver uma propriedade em seu nome, ou um contrato de arrendamento, alguma coisa assim, já facilita mais pra você conseguir um crédito” (E.A.S, egresso)

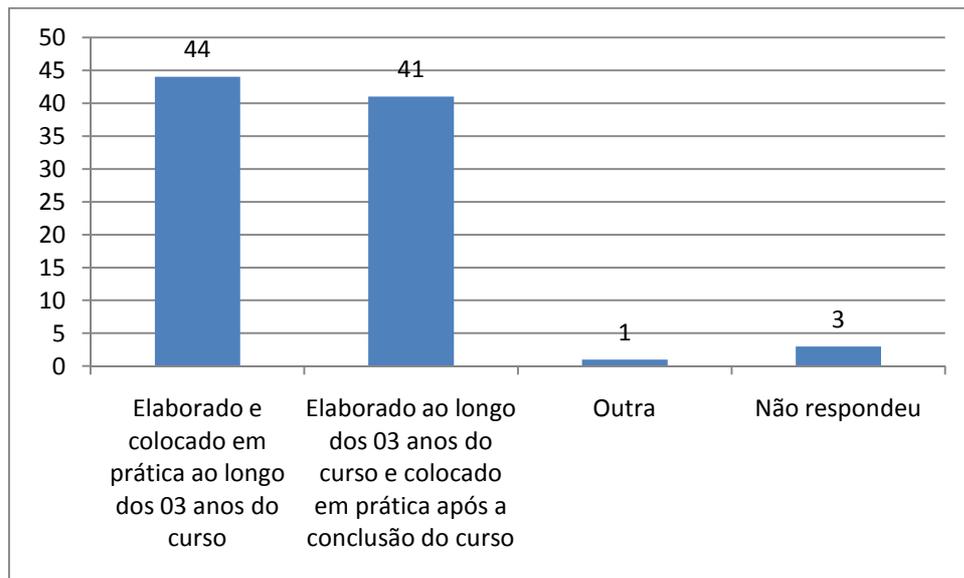
“Eu acho que uma das grandes dificuldades é o acesso a terra, eu acho que essa é a maior dificuldade, depois do acesso a terra, créditos e condições, que não é dada para as famílias, eu que trabalho com assentamento de reforma agrária, eu vivencio isso muito diretamente, inclusive ontem mesmo eu estava no INCRA, fiquei lá o dia inteiro. É muito difícil as famílias acessar terra, uma vez que acessar a terra é muito difícil conseguir crédito, é muito difícil conseguir uma estabilidade pra desenvolver ali.” (L.O. egressa)

A falta de acompanhamento durante e após o curso, embora não foram pesquisadas suas causas, é uma dificuldade avaliada pelos egressos que se torna um desafio para a EFA Bontempo e as instituições parceiras. É necessário pensar em estratégias que possam acompanhar os jovens, tanto durante o curso quanto após a conclusão, tendo em vista os desafios da sua inserção profissional.

A questão da posse e uso da terra é também uma dificuldade para os egressos que conseqüentemente é fator limitante para o acesso ao crédito. Essas dificuldades influenciam diretamente desde o processo de motivação, planejamento para elaboração do projeto às tentativas de sua implementação.

A visão dos egressos quanto ao processo de elaboração do PPJ, conforme Gráfico 18, mostra equilíbrio quanto a avaliação sobre o processo de trabalho com o PPJ.

Gráfico 18 - Proposta de trabalho com o PPJ



Para 48,9% dos egressos, a proposta do PPJ seria eficaz se elaborado e colocado em prática ao longo dos três anos de curso. Essa avaliação está para 63,5% das mulheres, 44,7% dos homens, para 62,5% dos pardos e pretos e 50% dos brancos. No entanto, para 45,6%, a possibilidade de colocar em prática é após a conclusão do curso.

“Do jeito que foi trabalhado está bom. Mas eu acho que seria interessante puxar mais essa questão pro jovem pra ele começar a pensar desde o primeiro ano, pensar mais focado, sabe. No primeiro ano, ele começar a ter ideia, a partir do segundo ano, concretizar a ideia, porque ele vai ter se capacitado. Ele pode escolher os estágios diretamente na área do projeto. Isso vai facilitar... Pelo menos na metade do 3º ano, começar a desenvolver o projeto. Seria muito interessante, porque assim, todas as dúvidas que ele tivesse, todos os empecilhos ele iria estar voltando à EFA, durante esses seis meses da formação dele. Assim que ele se formasse, o projeto já estaria em execução e em bom funcionamento.” (L.O, egressa)

“Essa questão aí do projeto, de trabalhar ao longo dos três anos do curso, eu acharia melhor porque a gente tem mais um aproveitamento, acaba aprendendo mais, porque no terceiro ano tem muita coisa acontecendo. É final da etapa do curso, pensa em formatura, pensa em estágio que vai chegando, pasta de estágio, e ainda no projeto, né, que acho o terceiro ano muito corrido pra tanta coisa, então seria melhor se ele fosse trabalhado ao longo dos 3 anos.” (M.R. egressa)

Na investigação com os egressos sobre a metodologia de trabalho com o PPJ, percebeu-se que há um processo de trabalho que se inicia no primeiro ano, perpassa pelos três anos do curso, mas é no terceiro ano que é sistematizado. Fica evidente a metodologia do projeto, baseada na Pedagogia da Alternância, que propõe um processo que vai da prática à teoria e retorna à prática para melhorá-la, transformá-la. Nesse sentido, os egressos estudaram partindo da pesquisa do contexto em que vivem e analisaram os limites e as oportunidades. Ao elaborar o projeto escrito,

descreveram essa realidade e partiram para um processo de interpretação e reflexão sobre ela para encontrar luzes, descobrir a viabilidade social, ambiental, econômica, etc. do projeto em questão. O ciclo se completaria com o retorno à prática, à ação concreta, ou seja, à aplicação do projeto.

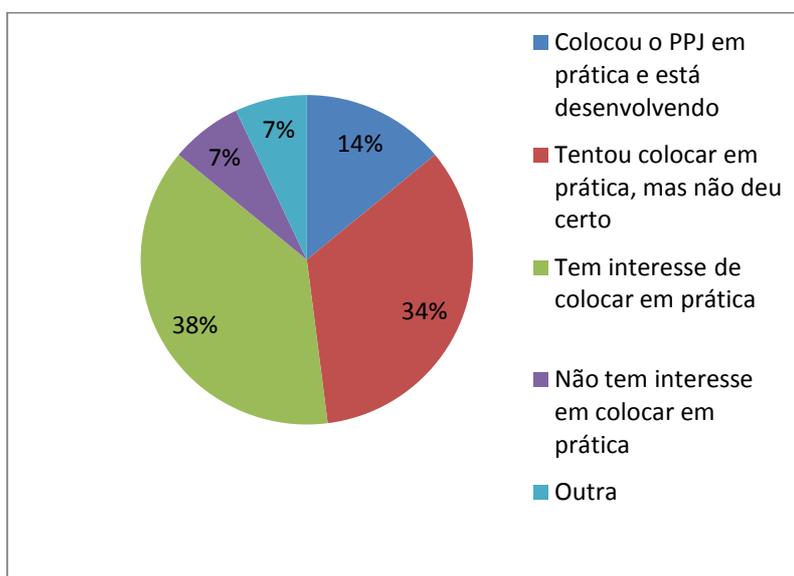
No contexto da EFA Bontempo, essa aplicação do projeto ficou para após a conclusão do curso. Questão que divide a avaliação dos egressos, conforme análise anterior, e que merece uma avaliação da EFA junto às famílias.

No entanto, essas considerações remetem mais uma vez para o papel da equipe de monitores da EFA no processo de acompanhamento. O projeto requer uma tutoria, que na proposta da EFA é prevista, ou seja, um acompanhamento pessoal contínuo ao longo do curso. A depender da temática, esse acompanhamento pode ser dado a pequenos grupos. Mesmo assim, isso requer do formador, além da capacidade técnica e pedagógica, a disponibilidade de tempo para acompanhamento de tarefas extra-aula. Temática também possível de estudo aprofundado junto aos educadores da EFA.

#### 6.2.7 - Possibilidades e desafios da aplicação do PPJ após o curso

Dos egressos pesquisados, 14% colocaram o seu Projeto em prática, 34% tentaram colocar em prática, mas como não deu certo, por isso desistiram. O interesse de colocar o PPJ em prática atinge 38% dos egressos, enquanto 7% não têm interesse de colocar em prática e 7% não responderam.

Gráfico 19 - Aplicação do PPJ



Quanto à relação de gênero, enquanto 22% dos homens conseguiram colocar em prática seus projetos, 3,5% das mulheres tiveram o mesmo resultado. Os dados revelam que, embora seja uma porcentagem pequena de jovens que tenham colocado o PPJ em prática, é significativo o número de egressos que tentaram e não deu certo.

É relevante também o número de egressos que têm interesse em colocar em prática seus projetos, 38%, ou seja, mais uma vez é um desafio posto, tanto para a EFA Bontempo, para as famílias e instituições de apoio ao jovem do campo.

Se relacionar o percentual daqueles que durante o curso tinham confiança na aplicação do projeto, 74%, e aqueles que conseguiram aplicar de fato seus projetos, 14%, o saldo negativo é de 60%. Ou seja, um percentual muito grande e que revela um cenário em que os desafios para colocar o PPJ em prática são maiores que os jovens possam prever entre o percurso da sua elaboração à aplicação. Desafios esses que podem e devem ser melhor trabalhados durante o processo da elaboração, envolvendo tanto a escola como a família e os parceiros da formação do jovem, bem como outros setores da sociedade que possam colaborar na inserção socioprofissional dos jovens.

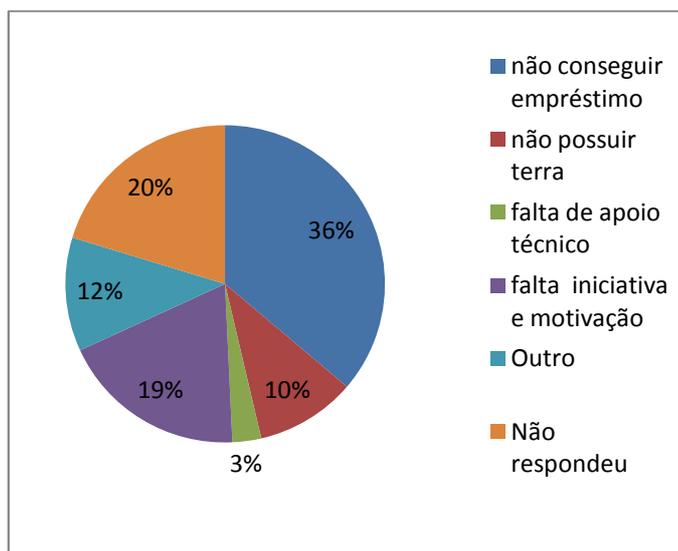
Ao serem perguntados se colocaram ou, se pelo menos, tentaram colocar o PPJ em prática, as justificativas dos jovens para as tentativas são diversas.

“Eu tentei, só que, na época, o dinheiro que eu consegui, o empréstimo que eu consegui, foi de mil reais. Só que mil reais não deu pra fazer tudo que tava planejado. A própria aquisição das aves. Não foram as aves ideais para o que eu tava propondo no projeto. Aí eu comprei essas aves, elas começaram a ter uma postura boa, só que elas engordaram muito, que era uma ave mais voltada pra corte, aí o projeto parou por aí mesmo. Pelo valor que eu tinha disponível, até então, eu consegui comprar essas aves no mercado local, que eram aves mais voltadas pra corte e não pra postura. Até então, eu pensei em fazer uma raça de dupla aptidão, pedrês, uma raça assim que você teria uma boa produção de ovos, e teria frangos também. Eu acho que sem meus pais a gente não teria nem chegado até esse ponto que chegamos. Não conseguimos financiamento adequado, as galinhas estavam engordando muito. Quando as galinhas engordam muito, elas não botam. Aí optamos por vender essas galinhas, assim não deu prejuízo nenhum, mas também não deu lucro.” (E. A. S, egresso)

Sem recursos necessários para seguir o planejamento do projeto, o jovem busca alternativas, nem sempre bem sucedidas, conforme relato acima, mas válidas pela experiência e aprendizagem. Por isso, faz-se necessário pensar o PPJ como um processo de planejamento e experimentação ao longo do curso. A experimentação imprimiria mais consistência, aprimoramento técnico, trabalho coletivo, principalmente me família, entre tantas outras possibilidades de ajustes necessários que poderiam assegurar melhor a viabilidade dos projetos.

Entre as dificuldades para colocar o PPJ em prática, conforme Gráfico 20, a maioria dos egressos, 36%, alega a dificuldade em conseguir crédito.

Gráfico 20 - Dificuldades para colocar o PPJ em prática



Nesta avaliação dos jovens pesquisados, o acesso ao crédito é o maior desafio para aqueles que querem colocar seus projetos em prática.

“Na época, o banco não deu apoio. Até a gente reuniu na escola com as entidades: Banco do Nordeste, a EMATER, os Sindicatos da região... As entidades não tiveram interesse nenhum em ajudar a fazer o Pronaf. Acabei desistindo. Na primeira colheita, aí já deu pra mim tirar o dinheiro que dava pra fazer mais três hectares. Aí eu desisti de fazer Pronaf. É melhor que eu faço, não fico com dívida. Deu certo.” (L. A. A, egresso)

“Pensar e escrever não é muito, quando você aprende, quando você entende, às vezes, tem um pouco de dificuldade, vai ali e tira. O mais difícil que eu achei foi colocar em prática, aí você começa a deparar com as dificuldades, começa surgir isso e aquilo. Isso não vai dar certo. Mesmo que eu não coloquei em prática, mas quando eu comecei a querer colocar em prática, aí veio a falta de recurso, a burocracia.” (S.M. D, egressa)

“Tentei, eu tentei colocar em prática mesmo. Fui na EMATER e ali eu vi, então, o desânimo deles, aí eu falei assim: pra mim ficar aqui pra colocar o projeto em prática sem nenhum apoio... Então, optei vir pra cidade” (Belo Horizonte). (R. G, egressa)

A burocracia a que os egressos se referem é a burocracia de acesso ao crédito PRONAF Jovem. Para aqueles que desejam colocar o PPJ em prática, é o maior desafio, entendendo que a maioria deles, logo após o curso, precisa de crédito para começar o projeto. No entanto, é significativa a porcentagem de egressos que diz ser a falta de iniciativa e motivação para tentar. A dificuldade de acessar o crédito tem consequências na desmotivação dos jovens.

Há uma espécie de onda negativa, quando um sabe que o outro tentou e não conseguiu, a tendência é não tentar também. Pior ainda quando os escritórios da EMATER, empresa

responsável pela aprovação dos projetos para o PRONAF, não conseguem ajudar e adiam as soluções.

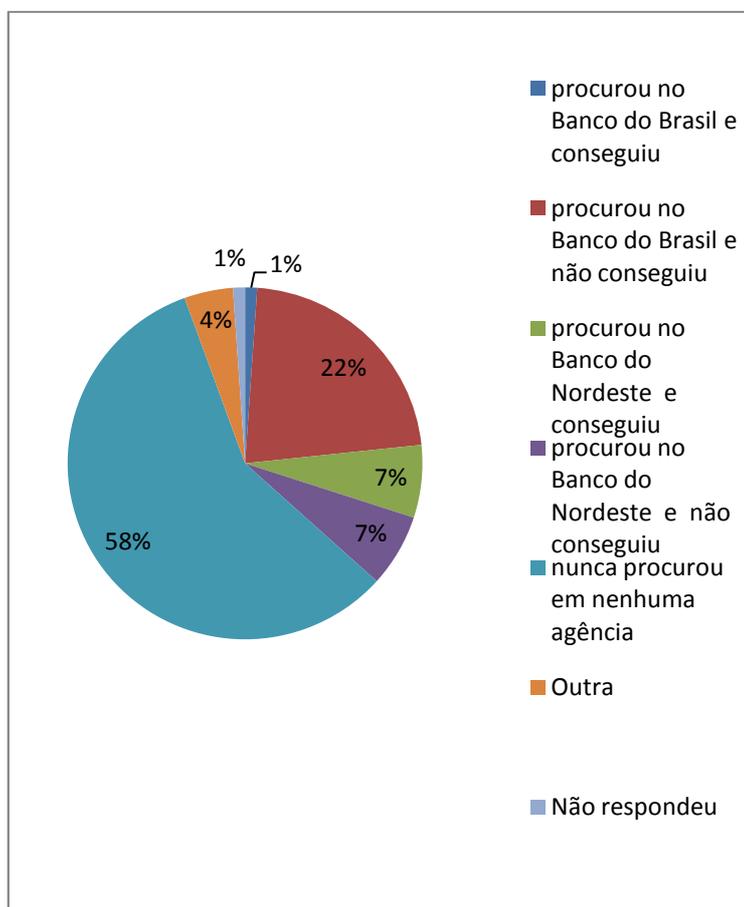
“Minha família me ajudou muito, me deu apoio, me ajudou ir na EMATER pra ver se a gente conseguia. Eles falaram que seria no outro ano, que tinha que esperar um pouquinho, e aí esperar, esperar que nunca a gente conseguia, aí então, eu desisti.” (S.M. D, egressa)

“Eu imaginava o projeto em prática, só que pra colocar na prática mesmo, eu tinha a noção de como que eu ia fazer, o terreno apropriado, eu já tinha noção de tudo onde eu queria fazer, não só no papel, na própria propriedade, mas aí eu não tive aquela vontade.” (M.R. S, egressa)

“A suinocultura, na época, foi o melhor, a gente começou e tal, e deu pra ter um bom desenvolvimento. Depois não deu mais, por conta das instalações. Comecei experimentar e vi que dá certo, só faltou eu ter mais espaço para as instalações.” (L. O, egressa)

Entre os jovens que tentaram e ou conseguiram colocar o PPJ em prática, 7% conseguiram no Banco do Nordeste, 1% conseguiu crédito no Banco do Brasil. A percentagem dos jovens que procurou crédito no Banco do Brasil e não conseguiu foi de 22%, no Banco do Nordeste de 7%. Conforme Gráfico 21, a grande maioria dos egressos, 58%, não procuraram crédito em nenhum banco.

Gráfico 21 - Procura e acesso ao Crédito do PRONAF Jovem



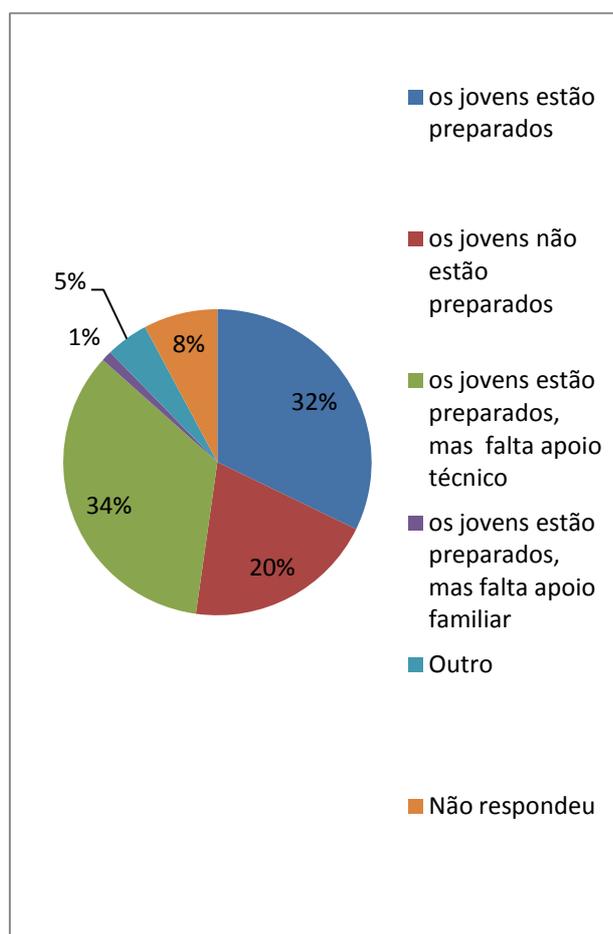
O Banco do Brasil é o mais presente nos municípios do Vale do Jequitinhonha, logo, a procura é maior, sendo maior também o índice de insucessos pelos jovens. Dos jovens que procuraram o banco, 22% foram bem recebidos, 7% foram mal atendidos e nunca mais procuraram, 4% foram mal atendidos, mas insistiram e retornaram. Com a falta de credibilidade, a chance de o jovem que foi mal atendido retornar à agência bancária é menor.

A pesquisa ainda revela que, para 24% dos jovens, os gerentes não passam confiança e somente 16% passam confiança quanto o acesso ao crédito. O relato de um egresso é instigante e preocupante quando se trata dos gestores de política pública.

“Quando eu comecei trabalhar nesses assentamentos, a gente começou trabalhar com o banco do Nordeste também porque o pessoal dos assentamentos, eles pegaram uma linha de crédito, Pronaf A que é específico pra área de assentamento, área de reforma agrária. Aí eu conversando com um dos gerentes do banco, ele me falou que, o que ele pudesse fazer para dificultar a vida dessa linha de crédito Pronaf Jovem, ele fazia, porque do ponto de vista dele, o jovem não é pra pegar um dinheiro e ficar no lugar dele, o jovem é pra estudar, pra sair pra fora, pra ter uma visão diferente do mundo. O jovem que fica trabalhando na propriedade ali, o mundo dele fica muito restrito, não consegue ter uma visão mais global, isso ele me falou. Inclusive a gente até discutiu por causa dessas visões que ele tinha, porque ele não acreditava, e ele é uma das pessoas responsáveis pelo Pronaf na época” (E.A.S, egresso)

Essa visão de um gestor público que está a serviço dos cidadãos é crucial para o processo de desenvolvimento da agricultura familiar. Deveriam ser os principais motivadores dos jovens com a política de crédito, mas se revelam como os mais preconceituosos e pessimistas quanto ao desenvolvimento, à sustentabilidade do campo e de sua população. Visão que pode ter influência na avaliação dos jovens por eles mesmos quando o assunto é a preparação para acessar os programas de crédito destinado ao jovem do campo.

Gráfico 22 - Preparação dos jovens para acessar programas de crédito do governo federal



Quando 34% dos egressos afirmam que os jovens estão preparados, mas falta apoio técnico, está incluído o apoio dos técnicos e gerentes de banco, que encontram na burocracia da política de crédito uma boa maneira de fazer valer as suas visões preconceituosas quanto à capacidade de o jovem do campo acessar o crédito e fazer bom uso dele para a sua qualidade de vida no campo.

Na tentativa de motivar a aplicação do projeto após o curso e como uma das condições para a inserção profissional, a EFA Bontempo promove encontros com as instituições que têm programas direcionados aos jovens do campo, entre elas, agências do Banco do Brasil e Banco do Nordeste, escritórios locais da EMATER, assim como organizações sociais que atuam no Vale com os jovens. Mesmo assim, percebe-se a necessidade de sistematizar e acompanhar a orientação e o acompanhamento dos jovens em relação à abordagem das instituições bancárias.

Conseguir o crédito PRONAF Jovem tem sido uma raridade no Jequitinhonha. Prova disso é o fato de o primeiro jovem egresso que acessou ter conseguido após três anos de conclusão do curso, tornando-se destaque na mídia regional, conforme notícia abaixo:

“O ex-aluno da escola Família Agrícola Bontempo de Itaobim, Arinalde Ferreira Flores<sup>45</sup>, assinou neste mês o primeiro contrato do Pronaf Jovem do Vale do Jequitinhonha, liberado para o município de Jordânia, pelo Banco do Nordeste. O valor do financiamento é de R\$ 6 mil, com cinco anos de carência e dez anos de prazo para pagamento, com juros de 1% ao ano. Além disso, em caso de pagamento em dia das parcelas, o agricultor ainda recebe um bônus de R\$700,00”. (Agência Minas 02/02/2006)

O PRONAF Jovem se funcionasse de fato, atendendo efetivamente à diversidade do público ao qual se destina, seria uma oportunidade efetiva para os jovens aplicarem seus projetos. No entanto, na prática, com raras exceções, como o exemplo acima, ainda está fora do alcance dos jovens egressos da EFA Bontempo.

Reivindicações de avaliação participativa do PRONAF Jovem são recorrentes nas discussões das organizações sociais e instituições que atuam diretamente com a população do campo. A “*necessidade de avaliação crítica das modalidades do PRONAF Mulher, Jovem, Agroecologia, Sistêmico e Florestal no que se refere a mecanismos de acesso, cobertura e efetividade na perspectiva da soberania e segurança alimentar e nutricional*”, consta como terceiro ponto da lista de reivindicação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar – CONSEA para o Plano Safra 2010/2011<sup>46</sup>.

Embora a necessidade de avaliar, discutir e redefinir as diretrizes do PRONAF, as raízes da dificuldade de acesso e viabilidade do PRONAF estão na própria política de crédito que, historicamente, é complexa e de difícil acesso àqueles que não estejam preparados para a competitividade, princípio da política econômica neoliberal. Conforme Gehlen (2004):

“ as políticas de tipo participativas e dirigidas para segmentos específicos (como é o caso do Pronaf), embora apontem para mudanças, tendem a fortalecer os que apresentam racionalidade “moderna” e centrada na ética do trabalho e da competitividade, apropriando-se das melhores chances. Não havendo igualdade de chances nas oportunidades que se oferecem, verifica-se que as políticas públicas convencionais (tipo crédito agrícola, por exemplo, ou estímulo à formação de cooperativas) não superam a discriminação e a desigualdade entre uns e outros, como caboclos, indígenas, negros dos quilombos, por exemplo.” (Gehlen, 2004 p.2)

---

<sup>45</sup> Arinalde Ferreira Flores, *in-memoriam*, foi vítima de acidente de carro em 2008.

<sup>46</sup> Pauta de reivindicação do CONSEA Nacional, apresentado em plenária, dia 28 de abril de 2010, disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/consea/static/agenda/Plenarias2010/100428/Documento%20sobre%20Plano%20Safra%20vers%20E3o%2028%2004.pdf>, acesso em 23/09/2010.

Essas constatações reafirmam que, para a classe trabalhadora, não basta só ter direito, é preciso de oportunidades de acesso ao direito. É preciso de contrapartida, a exemplo da terra, acompanhamento, de assistência, de motivação e incentivo. As igualdades de chances vão desde o acesso à terra, à escolarização e à superação do preconceito com os sujeitos do campo, historicamente invisíveis, como relato anterior.

Conforme revela a pesquisa, se o PRONAF Jovem tem o jovem do campo, egresso de cursos profissionais, incluindo os egressos da formação em alternância, como um de seus destinatários, e este não consegue acessar por razões burocráticas, de conveniência ou de falta de conhecimento dos gerentes dos bancos, restringindo, com isso, o direito de acesso à política pública. Essa política, ainda na forma de um Programa de Governo, incorre em sérios riscos de viabilizar pelo baixo índice de contratos com aqueles que seriam seus destinatários, os jovens do campo.

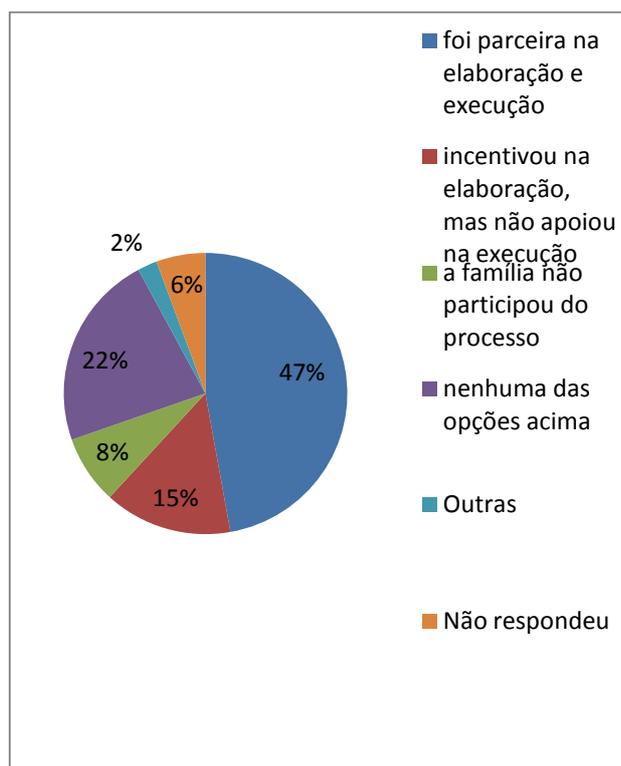
Um dos fatores que limitam o acesso ao crédito para aplicar o PPJ é o acesso à terra. Muitos jovens egressos não têm terra ou vive nela como posseiro, sem sua titulação. Diante do real fenômeno, perguntamos aos jovens sobre o Crédito Fundiário, Programa Nossa Primeira Terra, uma de suas linhas destinadas aos jovens.

O Programa é conhecido por 76% dos egressos. No entanto, 1% procurou e acessou 11% procuraram e não conseguiram acessar, 54% nunca procuraram, mas tem interesse e 26% nunca procuraram e não têm interesse.

As poucas experiências de efetivação do PPJ se dão por aqueles jovens que têm o apoio financeiro da família, que a família dispõe de infraestrutura própria e, principalmente, através do autofinanciamento, ou seja, o jovem trabalha em outras atividades e com o salário, a renda própria excedente, subsidia os custos da execução do seu Projeto.

A família é o parceiro mais próximo para os jovens egressos. Para 47% deles, conforme o Gráfico 23, abaixo, a família foi parceira da elaboração à execução.

Gráfico 23 - Apoio da família ao PPJ



Somadas as porcentagens dos egressos que dizem que as famílias não apoiaram e aquelas que não apoiaram totalmente, constata-se que é relevante o número de famílias que não estão diretamente envolvidas com a experiência de PPJ, logo com a formação dos seus filhos.

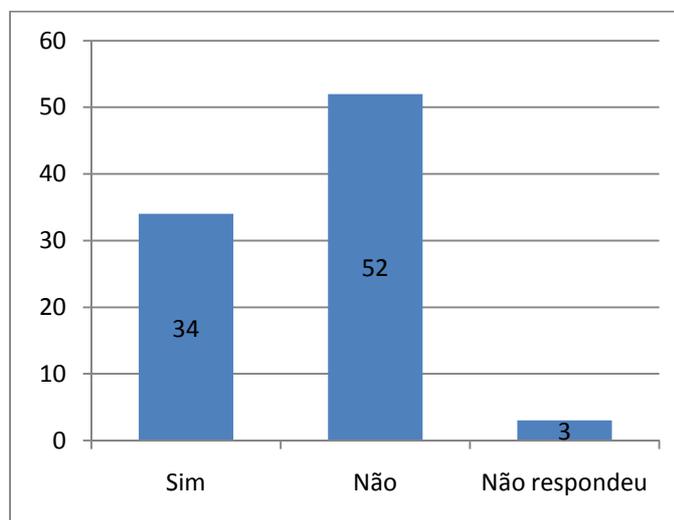
Sendo a família a principal parceira da formação do jovem em alternância, os dados revelam que essa parceria está deixando a desejar, o que pode contribuir, entre outros fatores, para a falta de motivação do jovem quanto ao processo de elaboração e aplicação do seu PPJ. No entanto, vale questionar se a família tem peso indispensável para a motivação dos jovens com o seu PPJ. Como foi o apoio da família para os jovens que colocaram o PPJ em prática? Até que ponto a família pode motivar o jovem na sua experiência de PPJ?

Foi apontado pelos jovens egressos um conjunto de desafios: falta de financiamento acrescido pela falta de apoio da família; condições climáticas; falta de acesso a terra e às políticas públicas, bem como incentivo e acompanhamento da parte da EFA; assistência técnica da parte dos órgãos de ATER; apoio político da parte dos movimentos e organizações sociais. Esses desafios que limitam a elaboração e execução do PPJ precisam ser enfrentados de forma coletiva e não individual, e a EFA precisa agir de forma articulada e em rede.

Considerando que essas dificuldades são próprias de territórios onde as políticas públicas são pouco efetivas, é preciso que as EFAs, no processo de trabalho com os jovens, assim como seus parceiros, entre eles, os STRs, a EMATER, Prefeituras e Associações de Agricultores, discutam estratégias de apoio aos jovens estudantes e egressos.

Após ter concluído o curso e já inseridos no mundo do trabalho, conforme Gráfico 24, 34% dos egressos mudariam o seu projeto, 52% não mudariam. Esse dado revela que uma parcela significativa dos jovens egressos está repensando seus projetos, sua área de atuação após a conclusão do curso.

Gráfico 24 - Mudança do tema do PPJ



Considerando que um dos primeiros objetivos do PPJ é aprender a elaborar projetos, é fundamental assegurar essa capacidade aos jovens para que, elaborando projetos, eles possam adequar-se, refazendo ou fazendo um novo projeto.

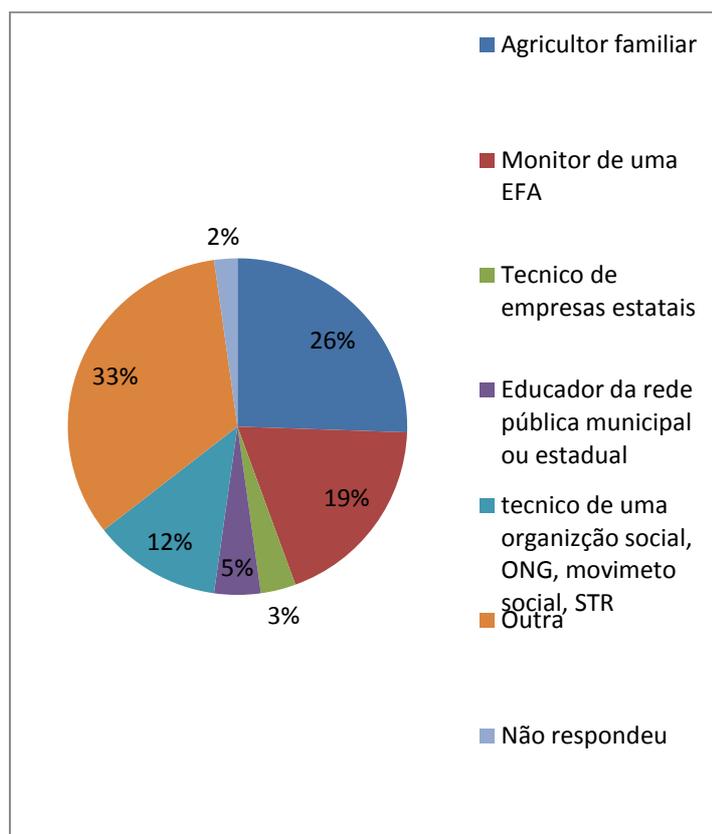
### 6.3 - Inserção socioprofissional dos jovens egressos da EFA Bontempo

#### 6.3.1 - Inserção profissional

Em 2009, quando foi realizada a pesquisa, a maioria dos egressos, 26%, estavam ocupados na agricultura familiar, 24% na educação (sendo 19% nas EFAs da região do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas, 5% na rede pública, 15% em organização social, movimento social e sindical e os demais, 33%, estavam em outras atividades relacionadas à prestação de serviços e comércio, sendo que 2% não responderam.

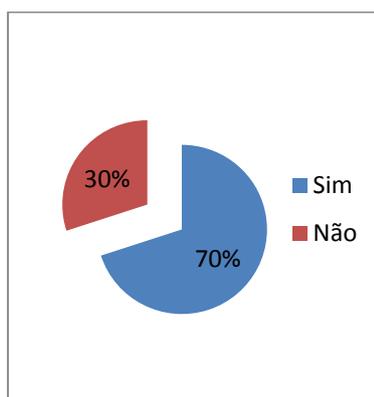
Dentre os egressos estudantes em nível superior, 3% faziam estágios nas universidades federais onde estudavam e ligados a grupos de pesquisa, conforme o Gráfico 25, a seguir.

Gráfico 25 - Ocupação dos egressos



A ocupação em outras atividades, para além das áreas que normalmente um técnico agrícola se insere, é diversa, configurando o cenário da pluriatividade no mundo do trabalho, tanto no campo, quanto nas cidades do Vale do Jequitinhonha. Conforme dados da inserção profissional dos egressos, 70% exercem funções compatíveis com a sua formação em agropecuária, 30% estão em funções que não correspondem a sua formação. Entre os egressos que exercem funções fora de sua área de formação estão aqueles que saíram para os grandes centros como Belo Horizonte e São Paulo. No entanto, 98% querem exercer atividades que possam exercitar a sua profissão.

Gráfico 26 - Exerce função compatível com a agropecuária



Entre os homens, são 76% que exercem funções compatíveis com sua formação, a taxa entre as mulheres é de 58%. Em outras ocupações, a maior taxa é das mulheres, 43% contra 27% dos homens. Dado que reforça a maior participação dos homens na inserção profissional na área técnica da agropecuária.

Entre os egressos, 33% dos brancos declararam que estão fora da área da formação, enquanto os pardos e pretos são 40%. Considerando que a maior taxa daqueles que não têm terra é dos negros, justifica-se a inserção em atividades em outros setores. No entanto, brancos, pardos e pretos, em igual proporção, declararam que gostariam de estar inseridos em sua área de formação.

Na área da educação, a inserção das mulheres é praticamente a mesma dos homens, sendo nas EFAs uma significativa diferença com a maior presença das mulheres, 29%, contra 14% dos homens. Nas escolas públicas estatais, a presença maior é dos homens, mas em contrapartida assumem aulas da sua área de formação. As mulheres exercem funções tanto em sua área de formação como em outras áreas, no entanto, são os homens que assumem a área técnica da agropecuária como responsáveis principais. Situação que confirma a masculinização da área técnica, reforçando a desigualdade da relação de gênero na divisão do trabalho agrícola.

Outro dado relevante é que enquanto 5% dos egressos homens ocupam cargos nas empresas técnicas estatais, nenhuma mulher está inserida no setor. Nas organizações da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, a presença maior é dos homens com 15%, contra 6,5% das mulheres.

Ainda que os movimentos e organizações sociais tenham em suas pautas a luta pela equidade de gênero, na prática, não conseguem superar a desigualdade. Situação essa que, para Menezes Neto (2003), reproduz a divisão social e sexual do trabalho capitalista.

Embora a participação da mulher no mundo do trabalho seja crescente, o desequilíbrio da relação de gênero quanto às ocupações e renda ainda é preocupante. Conforme IPEA (2010), as mulheres recebem menos e ocupam posições mais precárias.

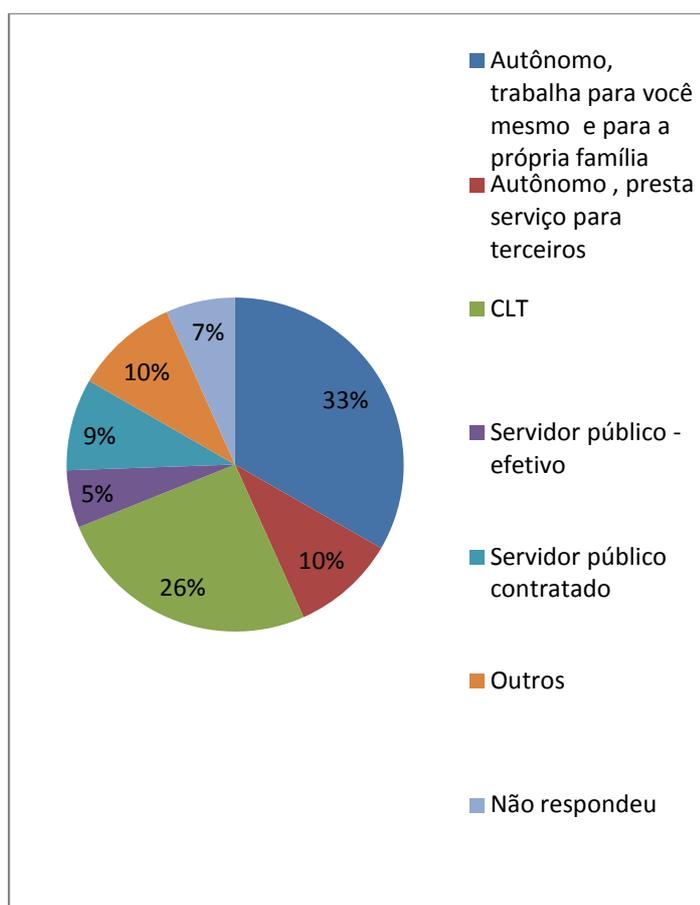
São as mulheres que mais enfrentam dificuldade na inserção profissional em sua área de formação. Diante das condições de instabilidade, preferem ficar em outra área com mais segurança, como revela uma egressa:

“Eu poderia ter tentando associar, com minha carteira assinada, era provisória, o certo era só até janeiro, eu nem quis tentar, aí abri mão, mas se fosse uma coisa certa, ia colocar meu currículo, passar pela entrevista, porque se eu fosse chamada, aí eu iria. Porque eu saí de um serviço para pegar outro serviço temporário, é complicado. Carteira assinada por um período de tempo curto, não é bom.” ( M.R, egressa ).

Para Camarano & Abramoway (1999), são as jovens as maiores vítimas da divisão do trabalho na agricultura familiar e, sem perspectivas de renda, a migração para a cidade acaba sendo uma das alternativas para conseguir emprego, reforçando a saída das jovens do campo.

Quanto ao vínculo de trabalho dos egressos pesquisados, 33% deles, estão na condição de autônomos trabalhando para si mesmo ou para a família, 10% são autônomos prestando serviço para terceiros, 26% são trabalhadores celetistas, ou seja, têm carteira de trabalho assinada.

Gráfico 27 - Vínculo de trabalho



Entre as atividades consideradas emprego, ou seja, vínculo em que o trabalhador usufrui de direitos trabalhistas adquiridos pelo regime da Lei de Consolidação Trabalhista - CLT, ou regime estatutário, há uma diferença considerável entre homens, 42,5% e mulheres, 29,1%.

Outra observação relevante é a relação racial. Enquanto no grupo que se declararam brancos 40% dos empregados são assegurados pelo regime de CLT, somente 22% dos pardos e pretos têm a mesma proteção trabalhista.

Conforme esses dados, o percentual de 26% de empregados com carteira assinada equipara às pesquisas de âmbito nacional, conforme IBGE, 2008. Embora a situação de trabalho dos jovens do campo não lhes é peculiar, pois conforme (BATISTA 2006, p. 206-209), as relações de trabalho precário são comuns à maioria da classe trabalhadora, é relevante que as políticas públicas considere os jovens do campo enquanto trabalhadores que precisam de subsídios para inserirem no mundo do trabalho, seja eles pequenos proprietários ou não proprietários.

No Brasil, conforme IBGE (2008), da população de 15 anos ou mais ocupada, com carteira assinada, 39,1% são homens e 29,5% mulheres; sem carteira, 19,7% homens e 13,7% mulheres. Por conta própria, são 23,8% dos homens e 16,0% das mulheres; empregadores: 5,7% homens, 2,9% mulheres; trabalho não remunerado: 2,8% homens, 6,3 mulheres; trabalho na produção para o próprio consumo: 2,9% homens e 3,6% mulheres, IPEA (2010). Nas ocupações consideradas precárias, as mulheres são 42,1%, enquanto os homens são 26,2%. Os dados revelam que sem escolaridade e qualificação os jovens têm menos opções de inserção, seja como autônomo, celetista ou servidor.

A renda mensal de 31% dos pesquisados é menos de um salário mínimo, enquanto 30% registram uma renda de um salário mínimo e 27% estão na média salarial atual, compatível com a formação de técnicos em agropecuária que são de dois salários mínimos. Entre os egressos, 8% têm renda mensal de três salários mínimos e 1% acima de quatro salários mínimos. Com sua renda, os egressos contribuem com as suas famílias de pai, mãe e irmãos. Entre os pesquisados, 24,4% contribuem com até 20% de seu salário, 21,1% contribuem com 10%, 4,4 % contribuem com até 50% do seu rendimento mensal e 1,1% contribuem com até 70% do seu salário. No total, 60% dos egressos contribuem para aumentar a renda da família.

A contribuição financeira com as famílias entre os egressos homens e mulheres é equivalente. As mulheres, na sua totalidade, contribuem mais, com 51,5%, os homens, com 51%. No entanto, os homens contribuem com o maior percentual de sua renda, 20%, enquanto a maioria das mulheres contribui com 10% de sua renda.

Quando comparada a relação racial na contribuição da renda com a família, são os egressos que se autodeclararam pardos e pretos que mais contribuem, somando 52% (metade com 10% da renda e metade com 20%), enquanto 28% dos brancos contribuem com 20%.

O desemprego e a precarização do emprego, segundo Pochmann (2005), generalizou-se e assumiram as mais variadas formas, desde o tradicional emprego sem registro em carteira até a criação e a multiplicação de formas atípicas de contratação de trabalho, assumindo um caráter estrutural. Para, (POCHMANN 2003, p. 139):

“ao contrário da tendência observada entre as décadas de 1940 e 1980, quando para cada 10 postos de trabalho abertos, 8 eram assalariados, sendo 7 com carteira assinada, a partir de 1990, somente 3 a cada 10 são assalariados, sendo 1 com contrato formal e 2 informais (ilegais). Os outros postos de trabalho abertos, na proporção de 7 para cada 10, não podem ser caracterizados nem como legais, nem como ilegais, uma vez que não são ocupações assalariadas, são formas "alegais", pois a atual regularização pública, por inadequada, não sabe como tratá-los.”

Entretanto, a inserção profissional dos egressos da EFA Bontempo, apesar da situação diversa desse grupo, mostra um cenário otimista, mas aponta que, para além da questão de classe, as questões de gênero e raça requerem maior atenção das políticas públicas de emprego, assim como atenção especial das investigações quanto à situação diversa das juventudes do campo.

### **6.3.2 - Inserção social**

A inserção social dos egressos se dá em diversos espaços e instituições. Nas organizações da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, a presença maior é dos homens com 15%, contra 6,5% das mulheres.

Na avaliação dos egressos sobre os espaços que mais lhes proporcionaram participação durante a formação, conforme Gráfico 14, a família com 37% é a mais bem avaliada, seguida da EFA com 34%.

A avaliação revela que a participação dos jovens na EFA ainda é pouca, considerando que em sua proposta política pedagógica o jovem estudante é o centro do processo. Em contrapartida, conforme os egressos, a formação em alternância contribuiu para essa melhor participação na família.

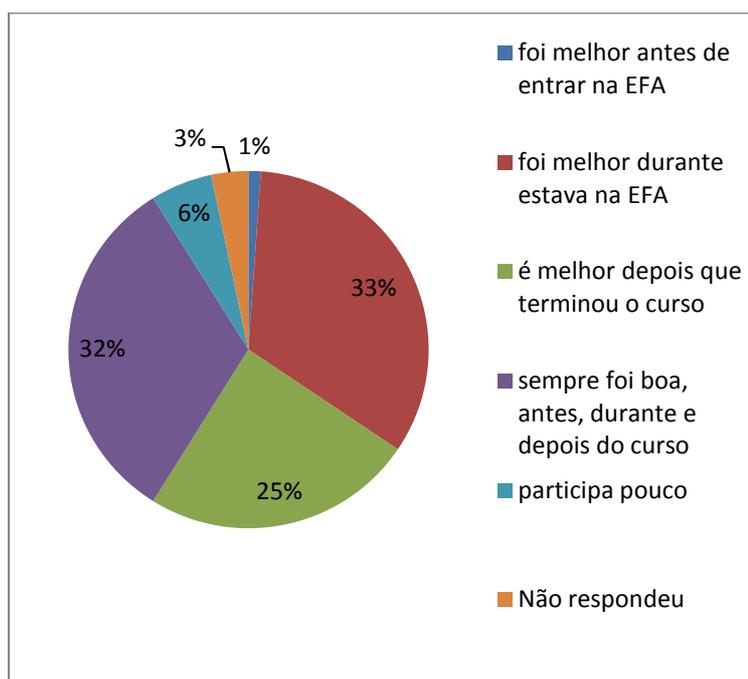
“Melhorou bastante, quando a gente está lá, comigo acontecia, a gente quer voltar para casa, quando a gente está em casa, tem vontade de voltar para a escola. A gente acaba sabe, quando fica fora um tempo, quando volta, eu acho, acaba interagindo melhor, e também com as novidades que você acaba contando para a família sobre o que aprendeu na EFA, mostrar o que aprendeu, acaba interagindo melhor com a família.” (M.R.S, egressa)

“Era completamente diferente. Cria um elo mais forte, fica mais ligado com a família. E a família fica mais participativa da sua vida, e isso é muito bom. Você cria esse elo com a comunidade, você trabalha na comunidade, desenvolve na comunidade, você busca ter conhecimento com a comunidade, então isso pra formação da gente é muito bom, tanto pessoal quanto profissional. Antes, até nessa questão de autoconfiança, antes de eu ir pra EFA, Nossa Senhora! Eu não conseguia falar, então durante o tempo que a gente está lá, é como se você tivesse em casa, é escola família.” (L.O, egressa)

Os homens dão o mesmo peso para a participação na família e na EFA, enquanto as mulheres sentem mais espaço para a participação na EFA. Esse dado revela a pouca participação da mulher no espaço familiar que envolve a participação no planejamento de trabalho. Para Abramovay (1998), entre outros fatores, a não participação das jovens nas discussões sobre o futuro da propriedade contribui para afastá-las das atividades agrícolas, o que motiva ir à busca de trabalho nos centros urbanos e oportunidade de continuar os estudos.

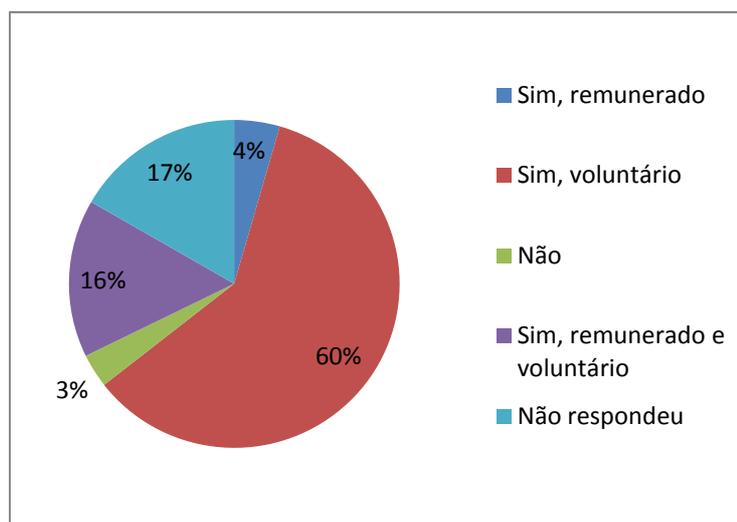
Avaliando a participação na vida da comunidade, Gráfico 29, 33% dos egressos consideram que ela foi melhor durante a ocasião em que estudavam na EFA; 32% avaliam que sua participação sempre foi boa, antes, durante e depois da EFA; 25% avaliam que depois da EFA melhorou a participação; 6% avaliam que participam pouco; 3% avaliam que foi melhor antes da EFA e 1% não respondeu.

Gráfico 28 - Avaliação da participação na comunidade



No entanto, de todos os pesquisados, os dados mostram que, direta ou indiretamente, a formação em alternância contribuiu para melhorar a participação social dos jovens, pois 89% participam de atividades sociais na comunidade.

Gráfico 29 - Prestação de serviços à comunidade



Dos egressos pesquisados, 60% prestam serviços voluntários à comunidade onde estão inseridos. As atividades com maior incidência voluntária são relacionadas à agropecuária com 29%, seguidas das atividades religiosas com 19%, atividades sindicais com 9%, elaboração de projetos 3%, política partidária 3% e atividades culturais, esportivas e de lazer com 2%.

“A principal importância que eu acho é porque é a melhor maneira do aluno estar interagindo com a comunidade, levando pra comunidade o que ele está aprendendo na EFA, assim, o primeiro ponto que eu coloco é esse. Aí, também é uma ótima maneira dos alunos estarem nos movimentos sociais. Essas coisas, a gente coloca em prática e leva o que as famílias sabem, entendeu, fazer tipo uma pesquisa, uma série de dados que a gente leva pra EFA, coloca em comum, acaba sabendo um pouco da realidade de cada comunidade, de cada aluno, aí isso eu acho muito importante. É o aprendizado da colocação em prática na comunidade ou na família.” (M.R. S. egressa )

Às vezes, os próprios jovens nem se dão conta de sua participação social. Conforme depoimento abaixo, a participação acaba sendo natural, mas o jovem ainda acha que participa pouco.

“ Não, não, hoje só mesmo o sindicato, que eu to envolvido, assim não tenho, só com a comunidade eu participo, só isso, lá na comunidade a gente montou uma associação. Associação de produtores da comunidade, agora a gente fez um projeto arrumando lá um *freezer* pra vender leite. Ajunta todo mundo, vem um caminhão e pega. Aqui também a gente tem, todo terceiro domingo do mês, a gente tem reunião do conselho municipal do desenvolvimento rural, a gente participa também. Através da associação, a gente conseguiu arrumar as casas das pessoas, os banheiros, fez casa nova, com esse projeto do governo aí, de habitação. Então melhorou, mesmo na região nossa lá, tinha muita gente que tinha casa de palha, tirou, fez uma casa de 5 cômodos com banheiro, fez sanitário pra quem não tinha, essa parte aí é o que vale.” (L. A. A. egresso)

“Tem os assentamentos, os sindicatos também, eu tenho espaço, reunião da ASA, assim, em questão de movimentos sociais, naturalmente você já tá dentro, porque uma coisa leva a outra. Você está em um, você está em vários, porque é um puxando o outro. É uma corrente, estão entrelaçados. Você, naturalmente, em um espaço participa de outro espaço. Com a juventude, tem agora um grupo de jovens, inclusive mãe estava com a camisa, então, eu estou participando dele, sou coordenadora, fui eu que chamei uns jovens lá, aí puxamos uma comissão e formamos um grupo de jovens, tivemos um encontro agora em setembro, tá novo, mas já estamos caminhando, engatinhando.” (L. O. egressa)

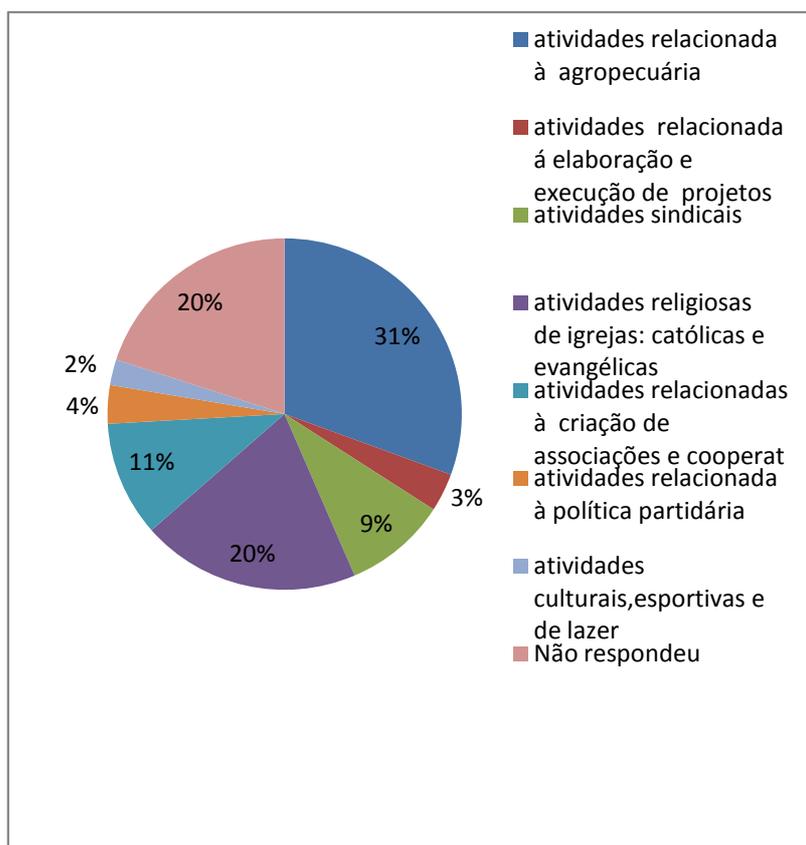
Quando se trata do engajamento social da juventude brasileira, existe um “hiato que vai da teoria à prática” (SINGER, 2005, p.34) . Ao analisar a pesquisa Projeto Juventude, verifica-se que apenas 22% dos jovens fazem ou desejam fazer alguma coisa pela comunidade, uma contradição quando considerado que 57% acreditam que os jovens podem mudar o mundo. Contradição que acontece porque, na condição de desempregados ou trabalhando na informalidade, os jovens priorizam cuidar da própria sobrevivência. Logo, o trabalho voluntário fica em segundo plano, Singer (2005). Considerações que embora colaborem para a compreensão da situação dos jovens do Brasil, mas que não se aplicam às realidades dos jovens do campo, em específico aos egressos pesquisados.

Os egressos, principalmente os homens, estão envolvidos em atividades diversas, e um dos fatores que contribuem para essa participação social é estarem morando com a família ou próximo dela, conforme relato de um egresso.

“Uma das coisas é que eu estou perto da minha família. Lá em casa a gente continua fazendo os trabalhos da associação, meus pais continuam na roça trabalhando, sempre que eu posso, eu to lá também contribuindo e tá aqui em Itaobim é bom que eu to perto de casa, fiz a faculdade de serviço social também, as discussões sociais do sindicato a gente continua fazendo, participando, na escola família também, não tá indo com frequência, mas a gente tá sempre que tem alguma coisa que dá pra gente participar, a gente participa também. Então eu acho que pelo fato de eu estar próximo aqui tá dando pra não perder o vínculo, ainda faço um trabalho pro sindicato lá em Medina, quando dá pra fazer, faço no final de semana, feriados, e as atividades ambientais mesmo, a gente faz também no final de semana, as capacitação dos agricultores, acho que é isso.” (E.A.S, egresso)

A maior percentagem de assessoria nas atividades relacionadas à formação técnica dos egressos são dos homens, 32% deles na agropecuária, contra 23% das mulheres. Nas atividades voluntárias, as mulheres dedicam mais às atividades de cunho religioso, com 39% de dedicação, contra 8,5% dos homens. Essa inserção se dá também por ser a atividade religiosa a principal atividade social do campo. Por outro lado, pode-se entender que é também uma atividade mais próxima do espaço doméstico, configurando assim a falta de autonomia e emancipação das mulheres quanto a ocupação de espaços relacionados a sua área de formação.

Gráfico 30 - Atividade voluntária



Conforme o resultado da pesquisa, a inserção social dos jovens se dá em diversas atividades, com destaque para a participação em associações comunitárias. No entanto, a atividade de cultura, esporte e lazer são as atividades com menor envolvimento dos jovens, o que pode expressar a falta de equipamentos culturais nas comunidades onde residem e nas próprias sedes dos municípios.

Na pesquisa de opinião pública “Perfil da Juventude Brasileira”, conforme (BRENNER, DAYRELL E CARRANO 2005, p. 176), o tempo livre “amplia a percepção da existência de condições distintas de vivência do tempo da juventude – juventudes”. Para esses pesquisadores:

“é nos tempos livres e nos lazes que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto, é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais.” (BRENNER, DAYRELL E CARRANO 2005, p. 176)

Por isso, vale perguntar: como os jovens do campo participam dos espaços de cultura, esporte e lazer? A pesquisa investigou a presença de 17 tipos de equipamentos que compõem a infraestrutura cultural e revela que, nos 5.560 municípios brasileiros, quanto menor o município, menor é a existência de equipamentos culturais, sendo assim, são os municípios considerados rurais, ou seja, com população até 10 mil habitantes, os mais desprovidos de equipamentos culturais.

Consequentemente são os jovens do campo os mais prejudicados pela falta de equipamentos culturais, pois são nesses municípios que se encontram a juventude do campo. Em contraponto, nos grandes centros, são nas periferias, nos morros e nos bairros populares onde se dispõem de menos equipamentos, pois estes estão “concentrados em centros de difícil acesso físico e simbólico aos setores populares” (Ibidem, 2005, p. 179).

O equipamento cultural com maior presença nos municípios brasileiros são as bibliotecas, chegando a 79%, seguidas de clubes esportivos e ginásios esportivos; enquanto teatro, museus e cinema são privilégios dos grandes centros, de difícil acesso aos jovens trabalhadores.

As atividades culturais oferecidas pelo poder público ou por ONGs, segundo a pesquisa, não atingem as camadas mais populares, pois enquanto os jovens com renda familiar acima de dez salários mínimos que acessam os projetos culturais somam 23%, o acesso dos jovens com renda familiar de até oito salários mínimos soma 8%. Quanto à participação da juventude do campo no acesso aos projetos culturais, somente 5% participaram dos últimos eventos e 94% nunca participaram.

Apesar de poucas atividades nas escolas das cidades de pequeno porte, a participação dos jovens do campo em atividades culturais desenvolvidas nas escolas, nos fins de semana é significativa, chegando a 32%, contra 41% da participação da juventude urbana. A participação em *show* público é de 30% para os jovens do campo, contra 42% dos jovens urbanos. Para os pesquisadores, a participação dos jovens em eventos culturais públicos é uma maneira de estimular a convivência coletiva de múltiplos grupos juvenis e a intergeracionalidade. Para os autores:

“a praça como lugar de encontros, festa e convívio social é emblemática de cidades que cultivam a sociabilidade pública em contraposição à privatização da subjetividade, tendência das sociedades de consumo. O fato de uma ampla maioria de jovens nunca ter participado de eventos em praça pública denota precária apropriação da cidade como espaço educativo, de encontros e de sociabilidade”. (BRENNER, DAYRELL E CARRANO 2005, p. 183)

Entendendo a importância do tempo livre, do espaço de lazer para a juventude, as políticas públicas e as organizações da sociedade civil, movimentos sociais, começam a ver os

jovens como sujeitos de direitos também de lazer, cultura e esporte, criando e incentivando espaços de sociabilidade para os jovens do campo.

Embora os jovens do campo, por sua cultura, contem com atividades e espaços diferenciados dos espaços urbanos que não aparecem nas pesquisas, a exemplo do lazer nos rios, cachoeiras, cavalgadas, etc, é relevante pesquisar as práticas de esporte e lazer dos jovens do campo, visando a visibilidade das atividades artísticas, culturais e esportivas dessa juventude.

#### **6.4 - Contribuições do PPJ para a sustentabilidade do campo**

A proposta do PPJ na EFA Bontempo é contribuir para a sustentabilidade, por meio da inserção social e profissional dos jovens egressos, de forma empreendedora, na própria região onde moram. Para saber se o objetivo da EFA está de alguma forma foram feitas perguntas aos egressos, cuja avaliação, é relevante para entender o objeto desta pesquisa.

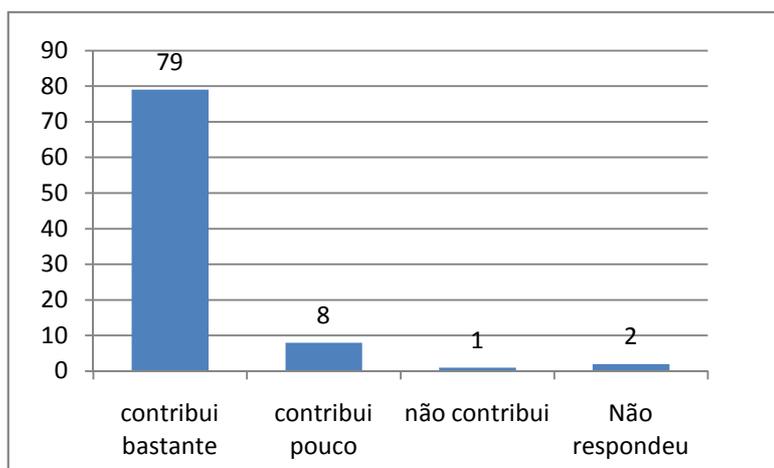
A pesquisa revela que 43% dos jovens egressos consideram que o PPJ contribuiu para a inserção socioprofissional, 42% afirmam que contribuiu pouco e 10% dizem que não contribuiu. Conforme os dados, a importância do PPJ na inserção socioprofissional dos egressos é significativa, embora seja menor a percentagem que coloca o PPJ em prática.

No entanto, a contribuição do projeto na inserção socioprofissional se torna resultado da experiência adquirida no processo de elaboração do projeto, ou seja, nas oportunidades de estágio, nas pesquisas sobre custo-benefício, viabilidade econômica e de comercialização, no planejamento, na experiência de elaborar projetos.t

Para 47% dos egressos, o atual trabalho que desenvolvem contribui diretamente para o desenvolvimento sustentável do campo. A contribuição é indireta para 36% e para 13% o trabalho que desenvolvem não contribui.

Entre os pesquisados, 88% consideram que a formação da EFA contribui bastante para a continuidade dos jovens no campo e na agricultura familiar, conforme o Gráfico 31, a seguir.

Gráfico 31 - Formação na EFA e continuidade do jovem no campo



“É legal também porque mantém a gente na zona rural, se fosse pra mim ficar anos internado, a gente esqueceria como seria em casa, a gente não acostuma nem lá, nem cá, você sente prazer quando volta pra casa, depois dos 15 dias na escola, é bem melhor.” (S. S. egresso)

“Uma coisa que a gente tem é a questão do apoio da escola, o bom da EFA é que você forma, mas é a mesma coisa quando você nasce e parece que corta o cordão umbilical, é como se fosse uma mãe, sempre que você precisa, ela tá lá. Esses dias mesmo eu estive na EFA revendo algumas coisas de apicultura. Fui pra lá, fiquei o dia todo, algumas dúvidas que tinha, porque já tinha 3 anos que tinha formado e não tinha trabalhado na área, assim eu voltei na EFA e sempre é um grande apoio. E um outro eu acho que é a família, a família é fundamental, dá suporte, dá apoio.” (L. O. egressa)

“O que a gente vê que é fator favorável na agricultura familiar é uma visão de sustentabilidade, porque o agricultor familiar, ele não trabalha só com uma cultura, mas com várias culturas, com várias atividades na propriedade, que uma vai complementar a outra, isso é um fator positivo. Outra coisa que eu vejo que às vezes é um ponto negativo dentro da agricultura familiar pode ser a informação, que não chega com previsão, ainda falta um acompanhamento mais técnico. A gente fala isso, porque a gente está deparando, porque com as visitas pedagógica e técnica, né, as informações que os agricultores estão tendo hoje, principalmente na região que a EFA atende, é praticamente levada pela EFA, não tem um outro órgão, mesmo que tem outro órgão, mas não faz esse papel, e se faz, não é assim com convicção de avançar, de melhorar, é mais de tá trazendo eles pra participar de projetos, mas não tem tanto interesse de desenvolvimento local.” (N.C.S, egresso)

Essas declarações apontam que nem todas as entidades que dizem trabalhar com os agricultores têm objetivos fins para os agricultores familiares.

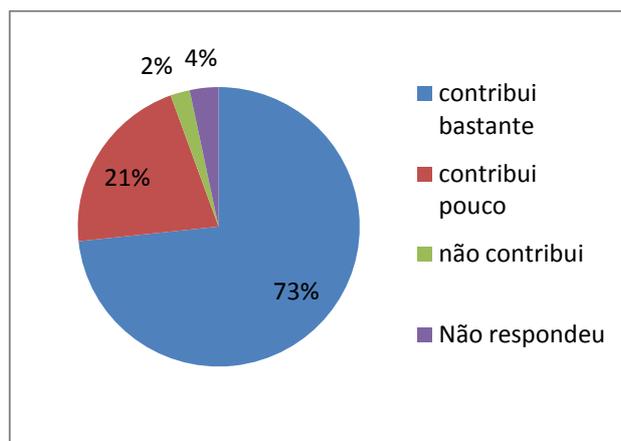
“Uma dificuldade que tá tendo hoje na agricultura familiar é a chegada das grandes empresas, com o plantio de eucalipto, as pedreiras extraindo o granito, que às vezes chega e oferece um salário para o agricultor, uma área que ele ia plantar, que ia desenvolver as suas atividades, vai ser disponível para a extração do granito, e no final do mês ele recebe uma certa quantia. E essa pedreira fica ali por 2, 3 anos, vai embora, a terra fica degradada, e o agricultor já gastou o dinheiro que recebeu e como vai sobreviver

daí pra frente? E a questão do eucalipto, muitos chegam aos agricultores, incentivando eles a plantar uma hectare de eucalipto, dizendo que é uma proposta boa que eles estão fazendo, mas às vezes não deixa conhecimento do mal que eles estão fazendo, a questão do secamento das nascentes, o eucalipto acaba sugando toda a água do lençol freático, e futuramente o agricultor vai sentir dificuldade de encontrar água na sua propriedade.” ( N.S.C, egresso)

Os desafios apontados pelo egresso mostram que o jovem está atento aos desafios da sustentabilidade do campo e que é preciso ficar atento às propostas de desenvolvimento temporário que em curto espaço de tempo compromete a continuidade da produção da vida no campo, principalmente dos agricultores familiares. Para Caliarí (2002), a educação transformadora da Pedagogia da Alternância contribui para a formação de jovens comprometidos com a interação e transformação do campo.

A formação na EFA, segundo 73,3% dos egressos, Gráfico 32, contribui bastante para o desenvolvimento familiar, enquanto 21,1% afirmam que contribui pouco.

Gráfico 32 - Formação em alternância e desenvolvimento familiar



“Eu acho que esse sistema por alternância ele teria que ter chegado não só na nossa região, mas no Brasil, no mundo, bem antes, talvez se nós tivéssemos acatado bem antes, teríamos um Brasil mais desenvolvido, mais justo. Esse sistema de alternância, ele vai fazer uma troca de experiência entre família e a escola e o estudante acaba sendo intermediador onde que ele leva informação pra família e também traz informação pra escola, e isso ajuda o estudante a desenvolver não só nas disciplinas, mas também nas suas ações, sua postura diante das autoridades e da sociedade. Pro jovem do campo, melhor ainda, porque além dele tá fazendo com que seu curso tá melhorando, ele vai tá contribuindo com a família, melhorando a renda familiar, gerar mais mão de obra, com isso vai ter mais qualificação na produção” ( N.S.C, egresso).

Declarações como essa mostra que, para o jovem, a formação está diretamente relacionada à melhoria das condições de vida no campo. Nesse sentido, a importância da formação em alternância na ótica dos egressos para as famílias do campo é singular.

Por ordem de importância, 48% dos egressos afirmam que a formação contribuiu para o aprimoramento do trabalho na agricultura familiar, 35,6% acham que contribuiu para melhorar a relação entre pais e filhos, 26,7% avaliam que contribuiu para a valorização do jovem e seu potencial e 27,8% consideram que contribuiu para a valorização da cultura camponesa.

“Hoje, assim, eu gosto de comentar nos encontros que eu participo, eu vejo que o movimento EFA faz parte de minha vida, eu vejo que o movimento EFA faz parte de minha história. Se for contar, hoje eu tenho 12 anos de escola família, 7 anos como estudante e 5 anos como profissional. De uma forma ou outra, a EFA, o movimento, contribuiu muito não só profissional, como social, afetiva e todo mais. Eu vejo que todas as minhas posturas, as minhas ações diante da sociedade, eu devo à educação que eu tive dentro da escola família agrícola, principalmente essa questão da alternância que, às vezes, eu chegava na comunidade e tinha até vergonha de expor a frente público, e isso eu fui buscando melhorar a cada dia que eu voltava pra escola, às vezes, quando eu voltava pra comunidade, por mais que eu ainda tinha aquele medo, de ir lá expor, mas eu já tinha uma certa facilidade de pelo menos aproximar das pessoas, não tinha aquela timidez tamanha. Isso foi se desenvolvendo ao longo dos anos que eu passei no movimento como estudante e aperfeiçoei ainda mais depois que eu passei a trabalhar na EFA.” (N.S.C, egresso)

“Eu posso dizer que na parte técnica e na parte social foi onde que eu aprendi a dar os primeiros passos. Acho que foi onde eu aprendi responsabilidade, foi onde aprendi comprometimento. Assim, no primeiro ano, pra mim era tudo confuso, era como se não existisse nada, era como se eu tivesse lá onde que eu sobrevivia. Mas no segundo ano, quando a coisa, eu entrei no clima, e que a coisa foi se tocando, que as responsabilidades foram jogando, você hoje fica responsável por isso, você hoje fica responsável por aquilo, então isso foi fazendo com a gente fosse ganhando responsabilidade, foi fazendo com que você fosse ganhando interesse de buscar experiência, de ler, de buscar alternativa, e eu descreveria que a EFA foi o primeiro passo a dar identidade em minha vida, a nível profissional” (M.F, egresso)

“É isso que eu falei pra você, eu me transformei completamente, você tem uma visão, você enxerga além do horizonte, tem uma visão ampla das coisas, tem uma visão de águia, é isso que eu aprendi na EFA e vou levar pro resto da minha vida. Então, assim, outra coisa muito importante que você aprende lá é a questão de que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada, é o que Paulo Freire dizia, no método de educação que Paulo Freire dizia, a EFA é exatamente isso, de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todos se educam em comunhão. Então é isso, essa questão de troca de experiência, de valorizar o outro, eu vou levar pro resto da vida, que tá hoje no meu trabalho, na vida pessoal, que eu vou levar pro resto da vida. Isso é bom, porque a gente chega junto do agricultor familiar, simples, humilde, quando você vai com ele com a mesma simplicidade, com a mesma humildade, e ali no momento você tá passando experiência pra ele e ele passando pra você e tá havendo aquela troca de experiência, é muito bom ele chegar pra você e falar que gosta de trabalhar com você, justamente por causa disso, dessa simplicidade, dessa humildade, que existe entre a gente. Isso é muito satisfatório, trabalhar junto na agricultura familiar, não é você chegar e impor pra ele uma coisa, mas é você trabalhar junto, desenvolver junto, isso eu aprendi na EFA e vou levar pro resto da vida e isso tá me favorecendo muito no meu trabalho.”(L. O, egressa)

“A escola em si, ela propicia você valorizar mais suas origens, valorizar sua comunidade, valorizar as pessoas, o meio ambiente, aprender a conviver a questão da agroecologia, uma coisa que bateu muito na tecla, uma coisa que foi aprofundada que achei interessante mesmo, então é isso, resgatar as origens e dar valor mesmo, defender essa bandeira que é a saída mesmo. Eu acho que a questão da escola abre um leque de oportunidades, não necessariamente você precisa ficar na sua comunidade, mas você pode ficar na comunidade, mas pode ficar na comunidade fazendo outras atividades também, você pode estudar mais, pode sair pra fora pra fazer um concurso, acho que esse leque de oportunidades que é interessante, que a escola propicia, né, não é só sair de lá, defender o seu projeto e ficar só naquele projeto, na verdade, o projeto é um ponta pé inicial pra você ter uma vida diferente, ver outros caminhos também, é isso.”(E.A.S, egresso)

“A convivência foi uma delas, o trabalho comunitário. Então, pra mim, a EFA foi muito boa mesmo, a convivência com aquele tanto de alunos, de vários municípios, isso aí pra mim foi ótimo mesmo.” (L.S, egressa)

Segundo Castro (2005), a distância entre campo e cidade para os jovens do campo é muito mais econômica do que física. Visão compartilhada pelos egressos, quando declaram que a dificuldade de acesso ao crédito, à infraestrutura de transporte dos municípios e à falta de terras para aqueles cujas famílias não possuem terra, ou que têm pequena propriedade, que é a realidade da grande maioria dos pesquisados. Fatores que contribuem para não viabilidade de seus projetos e conseqüentemente para a inserção em outras áreas e até mesmo a migração para os grandes centros.

Diante dessa realidade é necessário e urgente que o Estado, em parceria com as organizações sociais do campo, para além da oferta de Ensino Médio e profissional no campo, promova políticas públicas de acesso à terra, de geração de emprego, principalmente considerando as desigualdades das relações de gênero e étnico-raciais que caracterizam a juventude do campo.

Para os egressos, apesar dos limites e desafios do PPJ durante o processo de construção e nas tentativas de implementação, é uma atividade relevante na sua formação e vida profissional, pois, ainda que o projeto não seja implementado, é uma referência para os jovens, principalmente aqueles que estão em atividades relacionadas à agricultura familiar, conforme declaração de um dos egressos. “Logo quando eu saí, eu pensava colocar em prática, só que aí, rapidinho, eu vim pra cá. Como te falei, deixei de lado. Agora eu to retomando” (S.S, egresso).

Nessa perspectiva, o PPJ é um elemento motivador, um suporte na inserção profissional do egresso da EFA, tanto para os momentos que ele não consegue o esperado trabalho ou emprego, quanto para a complementação da renda quando ele está trabalhando, mas precisa melhorar a renda.

Ao se preocupar com a qualidade de vida e trabalho de sua família e comunidade os jovens pensam em ações para além do interesse individual, contribuindo para ações coletivas no campo. Para tanto, a Pedagogia da Alternância, ao considerar o jovem do campo um trabalhador, torna-se essencial na sua formação, principalmente pela integração dos tempos e espaços, da contextualização do currículo com a realidade camponesa, a valorização da cultura rural e da interação dos diversos saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a inserção socioprofissional de jovens do campo, a partir da investigação com egressos da Escola Família Agrícola Bontempo, localizada em Itaobim, Vale do Jequitinhonha.

A análise desenvolvida neste trabalho, a partir dos dados da pesquisa de campo que teve como objeto de investigação a inserção socioprofissional de egressos da EFA Bontempo, mostra um cenário de muitos desafios, mas também de possibilidades.

Buscou-se aprofundar, nos temas trabalho e educação, juventude e desigualdade, formação em alternância e sustentabilidade, a história e o contexto das causas e consequências para a inserção socioprofissional do jovem do campo; assim como no estudo dos centros familiares de formação por alternância, como espaço possível de mudança das condições de inserção do jovem rural no mundo do trabalho como forma de produção da vida de forma sustentável.

Os conceitos de trabalho e educação, e suas trajetórias, também fazem parte das transformações ocorridas com as mudanças estruturais, causadas pelo capitalismo, desenvolvidas no bojo das escolas. O vínculo entre trabalho e educação que era próprio do vínculo ontológico-histórico do ser homem, é uma relação de identidade, por isso, a própria expressão deve ser trabalho-educação, pois os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, é na produção que eles se educam e educa as novas gerações, Saviani (2007).

A expressão “educação é vida” tem origem, no modo de produção comunal, na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo, logo, a educação identifica-se com a vida, identifica-se com o trabalho, Saviani (2007). No entanto, com o avanço do capitalismo, a relação trabalho-educação, inverte para a relação educação-trabalho, a educação passa a ser escolarizada, ou seja, o capitalismo se desenvolve no bojo das escolas.

Na compreensão de Wheishemer (2009), a juventude é um fenômeno sociológico, cujos sentidos são compreendidos em diversos contextos de interação social. Considerando o contexto do Brasil, é necessário falar em juventudes, Dayrell (2003). Nessa perspectiva, ver a juventude como juventudes, é ver a diversidade: juventude que trabalha; juventude que estuda; juventude que trabalha e estuda; juventude que não trabalha e nem estuda; juventude do campo, entre esta, ribeirinha, indígena, quilombola; juventude urbana; juventude heterossexual e homossexual.

Diversidade essa, marcada pela desigualdade, consequência do sistema capitalista desenvolvido no Brasil e que cada dia mais gera desemprego estrutural e o aumento do emprego

informal, considerados pelos pesquisadores questões que afetam diretamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade, Laranjeira (2008).

A formação em alternância e sustentabilidade, abordada no capítulo 4, trouxe a compreensão conceitual da Pedagogia da Alternância, principalmente tendo como referência Gimonet (2007), praticada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs e da Educação do Campo, a partir das reflexões de Caldart (2002). Concepções que emergiram de um contexto social e econômico, herança do modelo de desenvolvimento capitalista baseado na exploração e acumulação de riquezas, criando dicotomia entre campo e cidade e segregando a cultura e os saberes dos sujeitos do campo.

No enfrentamento desse contexto, a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, defendem a tese de que não há saberes menor ou maior, mas diferentes, que podem e devem dialogar com outros saberes, incluindo o saber escolar. Por isso, ambas nasceram como uma crítica e, ao mesmo tempo, uma proposta concreta de educação integrada à realidade do campo.

Nas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, recorreremos às reflexões de Garcia-Marirrodriaga (2009) e Mazzetto-Silva (2004), que defendem a tese de que a sustentabilidade deve ser associada à noção de sociedades sustentáveis. Sustentabilidade de uma sociedade que deve ser balizada em valores sociais, econômicos, ambientais, culturais e políticos que possam ajudar a construir mudanças nas suas várias dimensões. Concepções que vão de encontro às concepções da Pedagogia da alternância e Educação do Campo.

A análise da realidade em que se caracteriza a inserção socioprofissional dos egressos da EFA Bontempo, se deu a partir das questões que nortearam a investigação, e estão sistematizadas no capítulo 6, tais como: qual o perfil dos egressos que acessaram, permaneceram e concluíram o curso; quais os desafios e possibilidades dos egressos colocarem em prática o projeto profissional do jovem e qual o cenário do mundo do trabalho onde estão inseridos os egressos. Para tanto, nos procedimentos metodológicos, adotou-se as abordagens quali-quantitativas por entender, segundo Gatti (2007), que são abordagens interligadas, essenciais na compreensão do objeto de estudo. Entre os instrumentos de pesquisa, foram usados questionário e entrevista. Através do questionário fechado, entre os 146 egressos do período pesquisado – 2003 a 2007 –, a pesquisa atingiu noventa egressos, ou seja, 62% do universo desejado. Através de entrevistas, investigamos doze egressos, respeitando a equidade de gênero entre eles, e considerando as características de suas inserções socioprofissionais.

Nesse sentido, apresentamos algumas considerações sobre as possibilidades e desafios da inserção socioprofissional dos egressos.

Conforme perfil dos egressos pesquisados, 59 são do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Destes, 85% são solteiros e 13% são casados. Entre os casados, os homens são

maioria e têm também o maior número de filhos. Nesta pesquisa, foram considerados como residentes do meio rural os habitantes das comunidades rurais e dos distritos e/ou vilas, ainda que a maioria dos municípios de origem dos egressos tenha menos de 20 mil habitantes, portanto, considerados rurais, Veiga (2005). Nesse sentido, conforme Mapas 1 e 2, tanto homens quanto mulheres estão, em sua maioria, residindo no meio rural, sendo 65% dos homens e 61% das mulheres.

A partir de visitas às residências de dois egressos, um homem e uma mulher, casados e com filhos, morando no Vale do Jequitinhonha, um no meio urbano e outro no meio rural, constata-se que, a partir das suas condições materiais, casa própria com boa infraestrutura, trabalho fixo ou autônomo na agricultura familiar, eles estão vivendo em condições dignas. O que revela uma maior preocupação dos jovens em constituir suas famílias tendo as condições básicas para a qualidade de vida.

A trajetória de escolarização dos egressos identifica um público que fez as primeiras séries do Ensino Fundamental no meio rural, e as últimas séries, 62% em Escolas localizadas em Vilas e Cidades, 14% em EFAs de Ensino Fundamental, 14% em escolas situadas no meio rural.

A opção dos egressos pela EFA Bontempo foi prioritariamente por ser uma escola que oferecia Ensino Médio e Técnico e pela oportunidade de estudar e não se desvincular das suas famílias. A participação das mulheres na matrícula da EFA Bontempo é maior que as taxas em nível estadual e nacional, quando comparadas às matrículas do curso técnico em agropecuária, área considerada tradicionalmente masculina.

Quanto ao acesso ao Ensino Superior, o gráfico 7, mostrou que 39% dos egressos cursaram ou estão cursando esse nível de ensino e 38% quer fazer vestibular. Identificou-se que há desequilíbrio quanto à relação de gênero étnico-racial. Enquanto 50% dos brancos estão cursando ou já concluíram, apenas 35,5% dos pardos e pretos estão na mesma situação. Quanto à relação de gênero, as mulheres estão acessando mais esse nível de ensino, 50%, contra 30% dos homens. No entanto, são os homens que registram a maior taxa de continuidade na área técnica. As mulheres diversificam mais os cursos na área da formação humana, especificamente nas licenciaturas.

Para além da tendência de maior acesso ao ensino superior, principalmente depois de mais investimentos do governo federal nos últimos anos, o prolongamento da vida escolar do jovem em geral, e em específico dos egressos, jovens do campo do Vale do Jequitinhonha, segundo Pochman (2009), é um fenômeno também consequência do desemprego.

Os dados revelam que os egressos da EFA Bontempo são de origem de famílias majoritariamente de agricultores familiares, 88%, atividade característica do território do Vale do Jequitinhonha. Famílias que dispõem de poucas condições materiais, a começar pelo tamanho da

propriedade rural, variando entre 0 a 50 hectares para 49% das famílias, e sem terra para 23% das famílias. Situação que influencia direta e indiretamente nas condições de viabilidade da aplicação dos projetos profissionais dos jovens e na sua inserção profissional.

Conforme avaliação dos egressos, o processo de trabalho com o PPJ na EFA Bontempo foi direcionado para a elaboração durante o curso, sendo a aplicação após a conclusão do curso. A experiência do único egresso que experimentou o seu projeto antes de terminar o curso revela que experimentar o projeto durante o curso pode contribuir para a sua viabilidade, dentre outros motivos, o apoio, acompanhamento e motivação dos monitores da EFA quando aparecem as dúvidas e desafios da experimentação do PPJ.

Os temas dos projetos são predominantemente voltados ao setor da produção agrícola, reflexo das condições materiais de suas famílias. Quanto aos projetos das mulheres, verifica-se que estão relacionados às atividades consideradas do âmbito doméstico, situação da ocupação das mães, e que requer menos esforço físico. Situação que aponta como desafio a superação da divisão sexual e social do trabalho na agricultura familiar do Vale do Jequitinhonha. Em relação à experiência de elaboração de projetos, é significativo o número de egressos que afirmam que entendem, mas têm dificuldade em elaborar projetos. Considerando a necessidade e relevância dessa aprendizagem na inserção socioprofissional do jovem do campo, essa avaliação aponta para mais um desafio da formação dos jovens tanto durante o curso quanto após, na formação continuada.

Embora o apoio da família, as experiências de estágio relacionado aos temas de PPJ, a vontade de colocar em prática de 74% dos egressos e a disponibilidade de uma linha de crédito direcionada aos jovens do campo, poucos são os que conseguiram colocar em prática seus projetos. Conforme Gráfico 19, 14% colocaram o seu PPJ em prática, 34% tentaram colocar em prática, mas como não deu certo, desistiram. Entre aqueles que colocaram em prática, a vantagem maior é dos homens, 22%, enquanto a porcentagem entre as mulheres foi de 3,5%. Esses dados apontam desafios como a necessidade de ter um trabalho de acompanhamento dos egressos, feito pela EFA ou outras instituições, assim como pensar a diversificação profissional da EFA, a partir de pesquisas embasadas nos interesses das mulheres.

O objetivo do projeto enquanto motivador de ações empreendedoras na agricultura familiar, ainda é um desafio para os egressos em geral. No entanto, observou-se que os jovens com experiências de ações empreendedoras são e estão mais motivados para a implementação de projetos tanto na área profissional como social e demonstram mais otimismo por novas perspectivas de trabalho no campo. Mesmo sem recursos necessários para seguir o planejamento do projeto, esses jovens buscam alternativas, que nem sempre são bem sucedidas, mas consideradas por eles como válidas pela experiência e aprendizagem empreendedora.

Observou-se que a pluriatividade é recorrente na escolha por estágio dos jovens. No entanto, nos temas dos projetos, não é tão visível. Esse fenômeno indica necessidade de maior acompanhamento dos estudantes pela EFA, tanto da parte dos monitores como das próprias famílias, no processo de discussão, estágio e escolha do PPJ.

Para os egressos, o PPJ, para além de um projeto pontual, de conclusão de curso, é também uma aprendizagem, um instrumento relevante na formação do jovem do campo. Como reitera um egresso “na verdade, o projeto é um pontapé inicial pra você ter experiência e ver outros caminhos também.” (E.A.S. egresso). Esses outros caminhos são os desafios que os egressos já preveem na sua inserção profissional, entre outros, a pouca disponibilidade de terra da família ou a falta de terra, a dificuldade de acesso ao crédito e a não disponibilidade de emprego formal no campo e mesmo na cidade.

Analisou-se que a avaliação dos egressos do processo de trabalho com o PPJ na EFA Bontempo é uma avaliação crítica construtiva, na medida em que eles, sabendo da sua relevância, apresentam propostas de como melhorar. Por isso, apontam desafios para o Projeto Político Pedagógico da EFA Bontempo; primeiro, reavaliando o processo de trabalho com o PPJ com as famílias e outros parceiros da formação do jovem; segundo, a avaliação no que tange à política de crédito PRONAF Jovem, que por sua burocracia não é acessível aos egressos, bem como discutir e ampliar as políticas públicas visando mais possibilidades para a inserção socioprofissional dos jovens do campo.

Apesar dos desafios postos até aqui no que tange as possibilidades do PPJ, o cenário do mundo do trabalho onde estão inseridos os egressos apontam possibilidades para a inserção socioprofissional.

A pesquisa revelou que a grande maioria dos egressos encontrava-se em alguma ocupação no ano de 2009. Entre os noventa egressos, apenas um, se declarou desempregado. As áreas de maior inserção dos egressos são a agricultura familiar, seguida da área da educação, principalmente nas EFAs da região do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas, e dos espaços em organização social ou movimento social e sindical. A ocupação em outras atividades, 33%, é significativa e, pela sua diversidade, exceto os egressos que estão trabalhando em grandes centros, compreende ocupações que estão relacionadas, direta ou indiretamente à agricultura familiar, como a prestação de serviços na área da saúde e beleza, por exemplo. Esse contexto revela um cenário da pluriatividade no mundo do trabalho, tanto no campo, quanto nas cidades do Vale do Jequitinhonha.

As mulheres exercem funções tanto em sua área de formação como em outras áreas, no entanto são os homens que assumem a área técnica da agropecuária, como responsáveis

principais. Situação que confirma a masculinização da área técnica, reforçando a desigualdade da relação de gênero nas relações de trabalho.

Entre as atividades consideradas emprego, ou seja, vínculo em que o trabalhador usufrui de direitos trabalhistas, adquiridos pelo regime da Lei de Consolidação Trabalhista - CLT, ou regime estatutário, há uma diferença considerável entre homens, 42,5% e mulheres, 29,1%. Situação que caracteriza a desigualdade racial e de gênero e que aponta para pensar estratégias de inserção dos egressos e dos jovens do campo no mundo do trabalho.

A renda mensal de 31% dos pesquisados é menos de um salário mínimo, enquanto 30% registram uma renda de um salário mínimo e 27% estão na média salarial atual, compatível com a formação de técnicos em agropecuária que são de dois salários mínimos ou mais. A porcentagem daqueles que tem renda menos de um salário mínimo é preocupante. Se comparado ao custo de vida para viver no campo, e ao custo de vida para viver na cidade, embora aquém da renda básica, a renda dos jovens que residem no campo ainda tem maior valor que a renda daqueles que vivem na cidade com um salário mínimo ou mais, pois somente para as despesas com aluguel a maior parte da renda é comprometida. No entanto, é urgente e necessário pensar a qualidade de vida do jovem do campo, que requer elevação da renda para que possam pensar em constituir família e contribuir para a sustentabilidade local e regional.

A avaliação revela que, para os egressos, a EFA, depois da família, é o espaço com maior abertura para a participação dos jovens. Os dados mostram que, direta ou indiretamente, a formação em alternância contribuiu para melhorar a participação social dos jovens, pois, após a conclusão do curso, 89% participam de atividades sociais em sua comunidade.

Para os jovens egressos da formação em alternância, a convivência é sinônimo de alternância. A atribuição dessa importância tem relação direta com a necessidade da sociabilidade dos jovens, principalmente na escola, e com as oportunidades proporcionadas pela EFA, além da convivência do internato, visitas e viagens de estudo, estágio, palestras e participações em eventos da EFA e AMEFA. A riqueza da convivência acontece porque são iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois têm a mesma origem, respeitam-se, valorizam-se, e, ao mesmo tempo, são diferentes, de municípios diferentes, quando cada um contribui para a formação de todos.

O tempo que os jovens passam fora de casa, na alternância na EFA, é um tempo considerado por eles de essencial importância para o fortalecimento da relação com a família e a comunidade. A troca de experiência da formação em alternância cria um elo entre pais e filhos, o que para o jovem dá mais segurança e autoestima. Nesse sentido, a pesquisa mostra que o acesso e a permanência na escola, através da formação em alternância, proporcionam mais tempo entre pais e filhos contribuindo para a formação integral do jovem do campo.

A pesquisa revela também que oportunidades de trabalho após o curso é essencial para o jovem continuar o trabalho junto a sua família, a sua comunidade e sua região. Uma vez trabalhando e tendo renda, o jovem projeta alternativas, cria, recria, reinventa, almeja melhorar a sua vida e de sua comunidade. Com oportunidades de trabalho, sair do Vale não é sonho de nenhum egresso. Com isso, pode-se inferir que o jovem não busca os grandes centros pela cultura dos grandes centros, mas por eles proporcionarem maior oportunidade de acesso aos direitos, principalmente educação e trabalho.

Finalizamos essas considerações com um trecho da entrevista concedida por uma egressa:

“Eu me transformei completamente, você tem uma visão, você enxerga além do horizonte, tem uma visão ampla das coisas, tem uma visão de águia, é isso que eu aprendi na EFA e vou levar pro resto da minha vida. Então, assim outra coisa muito importante que você aprende lá é a questão de que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada, é o que Paulo Freire dizia no seu método de educação. A EFA é exatamente isso, de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todos se educam em comunhão. Então é isso, essa questão de troca de experiência de valorizar o outro, que está hoje no meu trabalho, na vida pessoal, eu vou levar pro resto da vida. Isso é bom, porque a gente chega junto do agricultor familiar, simples, humilde, quando você vai com ele com a mesma simplicidade, com a mesma humildade, e, ali no momento, você tá passando experiência pra ele e ele passando pra você e tá havendo aquela troca de experiência, é muito bom ele chegar pra você e falar que gosta de trabalhar com você, justamente por causa disso, dessa simplicidade, dessa humildade, que existe entre a gente. Isso é muito satisfatório, trabalhar junto na agricultura familiar, não é você chegar e impor pra ele uma coisa, mas é você trabalhar junto, desenvolver junto, isso eu aprendi na EFA e vou levar pro resto da vida e isso tá me favorecendo muito no meu trabalho.” (Egressa da EFA Bontempo<sup>47</sup>)

Esse relato ilustra a inserção socioprofissional de uma egressa, e a representação do que seja ou possa ser a formação em alternância para os egressos e sua contribuição enquanto aliada a um projeto maior de educação e sustentabilidade do campo.

Assim, conscientes dos limites desta pesquisa, concluímos que, apesar dos desafios postos aos jovens do campo, egressos da EFA Bontempo, o cenário é também de possibilidades de inserção em diversos espaços produtivos, sociais, culturais e políticos no campo e na cidade.

---

<sup>47</sup> Trecho da entrevista com a egressa Leandra Oliveira, p.138, do caderno de textos das transcrições das entrevistas realizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. BRANCO, Paulo M. Apresentação. Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.37-72.

\_\_\_\_\_. Condição Juvenil no Brasil. Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.37-72.

ABRAMO, Helena Wendel. Cenas Juvenis, punk e darks no espetáculo urbano. São Paulo. Scrtitta, 1994.

ABRAMOVAY, Ricardo e SACHS, Ignacy (1996). *Nouvelles configurations villes campagnes* Documento preparado para a IIa Conferência Internacional sobre Assentamentos Humanos (Habitat II). Roma: FAO.

\_\_\_\_\_. Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. IPEA, TD – 702, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir. Estudos Sociedade e Agricultura, vol. 12, n. 1, 2004, p. 236-271.

\_\_\_\_\_. (coord.) Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998.

\_\_\_\_\_. “Desafios impostos pela volta do homem ao campo” São Paulo: Gazeta Mercantil 02 de outubro de 2000. site <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/journal/a/abramovay2.doc>, consulta em 6 de janeiro de 2010.

ALMEIDA, Ana Carolina de. Vida escolar e abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena: acesso e permanência na educação. V Simpósio sobre Trabalho e Educação. Belo Horizonte, agosto de 2009.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J. NAVARRO, Z. Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. 2ª ed. Editora da Universidade/UFRGS, Porto Alegre, 1998. p. 33-55.

ALMEIDA, Kellen Tarciana. O Ensino Primário Agrícola: O Caso do Instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942). Dissertação, Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET. 2009

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARGUETA, Lourdes B.S, Pereira, Cristiane B. Pinto, Gisele. Segregação racial, desigualdades raciais e participação. Org: Maria Lúcia de Santana Braga e Maria Helena Vargas da Silveira. Brasília, SECAD, UNESCO, 2007.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras. V.3, n.1, p.28-49, jan/jun, 2003.

AMEFA - Escola Família Agrícola, Prazer em conhecer, alegria em conviver. Simone da Silva Ribeiro, João Batista Begnami, Willer Araújo Barbosa, [organizadores]. Belo Horizonte: AMEFA; Viçosa, MG: CTA-ZM; Anchieta: UNEFAB, 2002. 44p. ( Coleção alternância educativa e desenvolvimento local; n.1)

\_\_\_\_\_. Escola Família Agrícola: construindo educação e cidadania no campo. – Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004. 84p. - (Coleção alternância educativa e desenvolvimento local; n.2);

\_\_\_\_\_. Escola Família Agrícola, construindo a Educação do Campo (cartilha dos 10 anos). 2003.

ASSUNÇÃO, Juliano e CHEIN, Flávia. Condições de crédito no Brasil Rural. Revista de Economia e Sociologia Rural. Vol 45, n 2. Brasília apr/jun. 2007.

AZEVEDO, Antulio José de. Pedagogia da Alternância: a formação de técnicos em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora. ( Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. 1999

BAPTISTA, Naidson de Quintela. Conversando e refletindo sobre desenvolvimento. Revista de Formação por Alternância. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília. 2008, v. 3, nº 6.

BASILIO, Maria Divaneide. Juventude Rural: Discutindo a Construção Dessa Identidade. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. 2006. Programa De Pós-Graduação Em Ciências Sociais. Disponível [http://www.nead.gov.br/tmp/encontro/cdrom/gt/3/Maria\\_Divaneide\\_Basilio.pdf](http://www.nead.gov.br/tmp/encontro/cdrom/gt/3/Maria_Divaneide_Basilio.pdf). Acesso em 26 mar. 2007.

BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação Produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica as noções de Competência e Empregabilidade. In: BATISTA, Roberto Leme & ARAÚJO, Renan (Org.). Desafios do trabalho: capital e luta de classes no século XXI. Londrina, PR: Práxis, 2003. p. 143-172.

BAUMEL, Adriana; BASSO, Luiz Carlos. Agricultura familiar e a sustentabilidade da pequena propriedade rural. In: CAMARGO, Gisele; CAMARGO FILHO, Maurício; FÁVARO, Jorge Luiz (Org.) Experiências em desenvolvimento sustentável e agricultura familiar. Guarapuava – Paraná: Ed. Unicentro, 2004.

BEGNAMI, J. B. Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 339f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

\_\_\_\_\_. “Pedagogia da Alternância como sistema educativo”. In: *Revista da Formação por Alternância*. Belo Horizonte: Editora Social O Lutador, Brasília: UNEFAB, vol.1 nº 2, 2006, p. 25 a 47.

BERNARTT, Maria de Lourdes; TEIXEIRA, Edival Sebastião; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa Educação e . Pesquisa. vol.34 no.2 São Paulo May/Aug. 2008

BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001 a 2006. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: Questões de sociologia, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 23 de set. de 1909.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto – Delegacia em Minas Gerais. Lei n.5.692 – 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Belo Horizonte, 11 ago. 1977. p.28.

\_\_\_\_\_. Decreto n.2208 - 23 abr. 1997. Regulamento § 2o do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n. 9.394, 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, seção 1, 1997. 4p.

\_\_\_\_\_. Lei n.9.394 – 20 dez. 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996. p.4-27.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.9.394/96 e Decreto n.2.208/97 e dá outras providências. Portaria n.646 de 14 de maio 1997. Diário Oficial da União, Brasília, 26 maio 1997. 2p.

\_\_\_\_\_. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Brasília. 2004. Caderno de Subsídios. MEC.

\_\_\_\_\_. CNE. “Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DOU, de 9 de abril de 2002. Seção I, p. 32.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB/ 1º/2/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

\_\_\_\_\_. MEC/SENTEC. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio – Documento Base. Brasília /DF, 2007.

\_\_\_\_\_. SECAD/MEC. *Diretrizes operacionais para a educação básica do campo*. Brasília, 2002

\_\_\_\_\_. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Brasília. 2004. Caderno de Subsídios. MEC.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. PNAD 2006. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE - Síntese de Indicadores Sociais, 2006.

\_\_\_\_\_. PNAD 2008. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE - Síntese de Indicadores Sociais, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2009. EducaCenso/MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 28/01/2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico do IBGE, 2000.

BRENNER, Ana K. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.37-72.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, CAMARANO, A. A., ABRAMOVAY, R. Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil: Panorama dos Últimos 50 Anos. Rio de Janeiro, 1999.

CALDART, Rosely S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: Trab.Educ. Saúde, Rio de Janeiro; vol.7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. M.G.Arroyo. R.S. Caldart & M.C. Molina (orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis. Vozes. 2004.

\_\_\_\_\_.; KOLLING, Edgar. J.; CERIOLI, Paulo R. (Orgs). Educação do campo; identidade e políticas públicas. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALIARI, R. O; ALENCAR, E; AMÂNCIO, R. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local: Organizações Rurais e Agroindustriais. In: Revista de Administração da Universidade Federal de Lavras. vol. 4, nº 2. UFLA: jul./dez.2002. pp.52-62

CALIXTO, J. S.; RIBEIRO, A. E. M.; SILVESTRE, L. H. A. Reflorestamento e Ocupação do Alto Jequitinhonha, MG. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 15, Caxambu: 2006.

CALVÓ, Pedro Puig. *Definiciones de La Alterancia*. Colóquio na Sección de avaliación de Monitores. Brasília: UNEFAB, 2001.

CAMARANO, A. A. & ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro, IPEA, 1999. (Texto para discussão, n. 621) disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td\\_0621.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0621.pdf) acesso em 30 de março de 2010.

CARNEIRO, Maria José. O Ideal Rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In. SILVA, Francisco C; SANTOS, Raimundo; COSTA, Flávio C. (org.). Mundo Rural e Política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p.97-117.

\_\_\_\_\_. Juventude rural: projetos e valores. Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.243-261.

CASADO, G. G.; SEVILLA-GUZMÁN, E.; MOLINA, M. G. Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

CASTRO, Elisa G. Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: ELLEN F. W.; MENACHE, R.; HEREDIA, B. (orgs). NEAD Especial, Brasília: MDA, IICA, 2006.

CASTRO, Jorge Abrahão. O jovem é um ator social. Site <http://religrafosaude.blogspot.com/2008/08/juventude-e-politicas-sociais-no-brasil.html>. Acesso em 18/01/2009.

CEFFA Rei Alberto I. Projeto Político Pedagógico. Nova Friburgo-RJ, 2009.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho necessário. Rio de Janeiro, Ano 3, volume 3, 2005.

CONSEPA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Principais ações desenvolvidas em 2004. /[www.planalto.gov.br/consea/static/apresenta/BalancoCONSEA\\_2004.pdf](http://www.planalto.gov.br/consea/static/apresenta/BalancoCONSEA_2004.pdf). Acesso em 12/03/2010.

CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

\_\_\_\_\_. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº.24, p. 40-52, set./out./Nov./dez.2003.

DEMO, Pedro Solidariedade como efeito de poder São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002 (Coleção Prospectiva; v.6) .

DIAS, Maria do Carmo da Silva. Qualificação e Capacitação no Plano Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF): ressignificação do trabalho na agricultura familiar no Baixo Amazonas. Tese de doutorado. FAE/UFMG. Maria do Carmo da Silva Dias – Belo Horizonte, MG: 2009

DORE SOARES, R. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação de tecnólogos*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Novembro, 1982.

DUFFAURE, André. 1993. Educación, Medio y Alernância. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier, Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traduciocion: Alicia Perna/Susana Vidal, Buenos Aires.

DURSTON, John. Juventude Rural, Modernidade e Democracia: Desafio para os Noventa. In: Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano. Série Documentos Temáticos. RS. Brasil. Junho 1994.

EFA Bontempo. Projeto Político Pedagógico. Itaobim. 2002.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno. Itaobim, 2002.

FABRINI João Edmilson Latifúndio e agronegócio: Semelhanças e diferenças no processo de Acumulação de capital. Revista Pegada – vol.9,nº1 , junho. 2008

FAVERO, Celso Antonio. 2007: Agronegócio e meio ambiente. A produção de uma consciência ambiental hegemônica. In: Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 18; nº 18; Jul.-Dez.

- FONSECA, Aparecida Maria. Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola.
- FONSECA, Maria Tereza. Lousa. A Extensão Rural no Brasil: Um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola. 1985.
- FONSECA, Celso Suckow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.165. 23 ed.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17.ed. 1987.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/Prefácio de Jacques Chonchol 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1982.93 p.
- \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2008. 31ª ed. 150 p.
- \_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A experiência do trabalho e a educação básica/Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta ( org.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc. v.28 n.100. Campinas out. 2007
- \_\_\_\_\_. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. ; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula. Um percurso histórico controvertido. In: Educação e Sociedade. Vol.26,nº 92,Campinas,SP,2005.
- FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. 33 ed. São Paulo: Nacional, 2004
- GARCIA-MARIRRODRIGA, Rodrigo. Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo/Roberto Garcia-Marirrodriaga, Pedro Puig Calvó; tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Uelon Trevisan. – Belo Horizonte: O lutador,2010. ( AIDEFA) 192p.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2007.
- \_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação Educação e Pesquisa vol.30 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2004 .
- GEHLEN, Ivaldo. Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Rural. São Paulo Perspec. vol.18, nº. 2 São Paulo Apr./June 2004.
- GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR, Coleção AIDEFA, 2007.

\_\_\_\_\_. “A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade”. AIMFR - CEFFAs. Anais do VIII Seminário Internacional. Puerto Iguazú – Argentina e Foz do Iguaçu – Brasil, 04 a 06 de mai. 2005, pp 75 a 90.

\_\_\_\_\_. “Método Pedagógico ou novo sistema educativo. A experiência das Casas Familiares Rurais.” In: *Documentos Pedagógicos*. Brasília: UNEFAB, Cidade Gráfica e Editora, 2004, pp. 21 a 31.

\_\_\_\_\_. “Adolescência e Alternância.” In: *Anais do II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: UNEFAB, 12 a 14.11.2002, pp. 118 a 125.

\_\_\_\_\_. “Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: Casas Familiares Rurais de educação e orientação”. *Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Salvador (3 a 5.11.99). Brasília: UNEFAB, Dupligráfica, 1999, pp.39-48.

GIULIANE, Gian Mario. A profissionalização dos produtores rurais e a questão ambiental . *Estudos Sociedade e Agricultura*, 9, outubro 1997: 102-126.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2010. Universidade Federal de Minas Gerais. 13p. Fonte: [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf) Acessado em 15 de setembro de 2010

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria no imaginário juvenil? Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.149-174.

GUZMÁN, Eduardo, S.; MOLINA, Manuel, G. Sobre a evolução do conceito de campesinato. 3ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo

HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IBGE - Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa por amostra de domicílios. 2008.

\_\_\_\_\_. Censo agropecuário 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. Atualidade e perspectiva das ocupações nos pequenos empreendimentos no Brasil. Comunicados da presidência. Nº 39. 04 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. 4º Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília, \_\_\_\_\_ abril \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2010. [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408\\_apresentacao\\_odm.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408_apresentacao_odm.pdf) Acesso em 3 de setembro de 2010.

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. Juventudes e políticas sociais no Brasil. Brasília: IPEA, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge et all. *Por uma Educação básica do campo*. Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/Acácia Zeneida Kuenzer(org.) - 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1153-1178, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> , acessado em 15 de abril de 2010.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação informal e a inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Jan./ Abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid.S1413-24782008000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid.S1413-24782008000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 15/04/2009.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Crianças do campo - os mudos da história? *Estudos Sociedade e Agricultura*.1996:170-191. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/seis/isabel6.htm>. Acesso em 18/03/2010.

LEPAPE, P. Voltaire – Nascimento dos intelectuais no século das luzes. Rio de Janeiro:Jorge Zahar,1995.

LIMA, Elianeide Nascimento de. A participação dos pais na Pedagogia da Alternância: a Escola Família-Agrícola Bontempo. 2004. Dissertação ( Mestrado em Educação) – Universidade federal de São Carlos.

MANACORDA, M. História da educação. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

MANFIO, João Antônio. “Conscientização e Pedagogia da Alternância”. In: *Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Salvador (3 a 5.11.99). Brasília: UNEFAB, Dupligrafia, 1999, pp.49-63.

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

MARTINE, G. As migrações de origem rural no Brasil: uma perspectiva histórica. *História e população — estudos sobre a América Latina*. São Paulo: Abep/Iussp/Celade, 1990.

MARTINS, José de Souza. “A valorização da escola e do trabalho no meio rural”. In: Werthein, J. & Bordenave, J. D., *Educação rural do Terceiro Mundo - experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. Artigo Científico. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) , consulta em 22 de agosto de 2007.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo: abril, 1983.

MAZZETTO-SILVA, Carlos Eduardo. POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO RURAL: em busca de novos caminhos. ANAIS do Simpósio de Geografia Agrária da USP: MARQUES, Marta I. Medeiros e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). O Campo no Século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004, p. 335 a 352.

\_\_\_\_\_. Envolvimento Local e Territorialidades Sustentáveis: desvelando a desterritorialização do desenvolvimento1WILDHAGEN, C. Dutra. Diálogos Sociais: Reflexões e Experiências para

Sustentabilidade do Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEDVAN/IDENE e Ed. IMGS, 2004, p. 173-203.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Além da Terra: Cooperativismo e Trabalho na Educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOLINA, Mônica C. JESUS, Sônia Meire S. A. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Educação do campo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo[ organizadoras } Brasília, 2004, 5v.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOURA, Antônio. A tradição do fazer do Jequitinhonha. Resgate Cultural dos Vales dos Rios Jequitinhonha e São Francisco. SEBRAE. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2006.

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola e do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. PUC- São Paulo. 1977. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. *Trabalho e educação – Paolo Nosella*. Carlos Minayo Gomes[ et al.]. São Paulo:Cortez:Autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. Revista de Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2007, vol.4.

\_\_\_\_\_. ENSINO MÉDIO: em busca do princípio pedagógico. Texto apresentado no V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009).

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida. São Paulo, outubro de 2007

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Relatório publicado em 12 de agosto de 2010. Disponível em: [http://www.oitbrasil.org.br/topic/employment/doc/jovens\\_2010\\_184.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/topic/employment/doc/jovens_2010_184.pdf). Acesso em 28/09/2010

OLIVEIRA, Alberto de. Território e mercado de trabalho: discursos & teorias/. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PIRES, Raissa Pimenta. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS : 1995 A 2000 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PISTRAK, M.M. Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na Formação: Rumo a novos sincronizadores*. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004

POCHMANN, M.; AMORIM, R. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Para o jovem ter emprego o país deve crescer <http://www.pucrs.br/mj/entrevista-05-2005.php>. Acesso em 18 de outubro de 2009

\_\_\_\_\_. Desemprego equivalente à pobreza? Texto de 14 de maio de 2009. Consulta no site dia 08 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Desemprego é a maior ameaça aos jovens entre 15 e 24 anos. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0027.asp>. Acesso em 20 de julho de 2010.

PORTO - GONÇALVES, Carlos Walter. A geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUEZ, Marta Inês Medeiros. O campo no século XXI. Território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004a.

\_\_\_\_\_. O desafio ambiental. In: (Org) Sader, Emir. Os porquês da desordem ambiental – mestres explicam a globalização. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

QUEIROZ, João B. P. Os Centros Familiares de Educação em alternância no Brasil. CADERNO VOZES – No 6, Nov./Dez.2001.

\_\_\_\_\_. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004.210f. Tese( Doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Brasília.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. Agricultura familiar e programas de desenvolvimento rural no Alto Jequitinhonha. RIBEIRO, Eduardo Magalhães, Org. GALIZONI, Flávia Maria; SILVESTRE, Luiz Henrique; CALISTO, Juliana Sena; ASSIS, Thiago de Paula; AYRES, Eduardo Barbosa. Rev. Econ. Sociol. Rural vol.45 no.4 Brasília Out./Dec. 2007.

RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês, trabalho e educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios e fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Representações sociais de professoras sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004.

RUAS, Elma Dias ET AL. Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR. Belo Horizonte, março 2006. 134 p.

SACHS, Ignacy. *Brasil rural: da redescoberta à invenção*. In: Estudos avançados. vol.15 n°43. So Paulo Set-Dec. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> acesso em 15 de janeiro de 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995

SANTOS, Idalino F. PEREIRA, João Emílio. O CEFFA e o Projeto Profissiona do Jovem. Revista da Formação Por Alternância. UNEFAB. Brasília, 2005. v.1, n.1.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Revista Brasileira de Educação – ANPED-v.12 –n34 – 2007.

SMITH, A. A natureza e Causa da riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. ( Os Pensadores)

SEVILLA GUSMÁN, Eduardo. Sobre a evolução do conceito de campesinato/Eduardo Gusmán Sevilla, Manoel González de Molina; tradução literal (de) Ênio Guterres e Horácio Martins de Carvalho. –3.ed. —São Paulo: Expressão Popular, 2005. 96p.

SILVA, Aloísio Souza da. Os CEFFA's e a Via Campesina: breve reflexão a partir da realidade do Espírito Santo. Revista Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2009. v.4.n.2.

SILVA, Lourdes Helena *Cenários da Educação no Meio Rural em Minas Gerais*. Relatório técnico apresentado ao CNPQ Viçosa: DPE/UFV, 2006

\_\_\_\_\_. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SINGER, Paul. Economia Solidária como ato pedagógico. Economia solidária e educação de jovens e adultos / Sonia M. Portella Kruppa, organização. – Brasília: Inep, 2005.104p.

\_\_\_\_\_. *A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. Retratos da Juventude Brasileira- Análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Instituto Cidadania / Perseu Abramo, 2005.

SOUZA SANTOS. Boaventura de. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.In:SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez,2006.

STARK, Renata Elsa. Reflexão sobre a educação profissional a partir da nova LDB. Revista Trabalho & Educação: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – FAE/UFMG. Jan/jul - 1999. nº 5.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estado do Conhecimento, Juventude e escolarização. Spósito. M. P (org.) , Corti. A.P, Dayrell. J, Corrochano. M.C, Souza. M.C.C.C, Nakano. Marilena, Karrano.P.C.R. São Paulo. 2000.

\_\_\_\_\_. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. Retratos da Juventude Brasileira, análises de uma pesquisa nacional.* Instituto Cidadania, São Paulo. 2005. pág 87 a 127.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre juventude em Educação . In: Juventude e Contemporaneidade.* Revista Brasileira de Educação São Paulo:1997 ANPED,

\_\_\_\_\_. *A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social.* Revista Sociologia da USP. São Paulo, v. 5 n. 1 e 2, p.161-178, 1993.

UNEFAB. *Revista da Formação Por Alternância.* Brasília, 2006. v.2.

\_\_\_\_\_. *Documentos Pedagógicos : O PPJ.* Brasília, 2010.

VALADÃO. José de Arimatéia Dias. Escolas Família Agrícola na Perspectiva do Desenvolvimento Rural Sustentável. Rev. Bras. de Agroecologia/nov. 2009 Vol. 4 No. 2.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.* Campinas: Papirus, 2002.

VEDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Vol. 27,n.72(2007) – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES,2007.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias.2.ed. Campinas:Autores associados,2002.

\_\_\_\_\_. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. *CADERNOS DO CEAM* Vol. 17, Fevereiro 2005, pp. 9-22. (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, UnB). Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/> . Acesso em 25/08/2010

\_\_\_\_\_. Nem tudo é urbano. *Ciências. Cult.* vol.56 no.2 São Paulo Apr./June 2004

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Rural. *Economia & Desenvolvimento para os novos tempos* Nov.-Dez. 2003, Ano 28 – n. 212 [ABDE], p. 4-8.

VIEIRA, R. S. Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher. p. 195-213. *In: NEAD Especial / Ellen F. Woortmann. Renata Menache. Beatriz Heredia (organizadoras).* – Brasília : MDA, IICA, 2006. 356p

WEISHEIMER, Nilson. A situação juvenil na agricultura familiar. Porto Alegre. UFRGS, 2009. Tese de Doutorado.UFRGS.2009.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman,2005.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### Carta de aceite da pesquisa

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Linha de pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Belo Horizonte, 13 de maio de 2009

#### **Prezada/o egressa/o da EFA Bontempo,**

Estou realizando o curso de mestrado em educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Escolhi como sujeitos da minha pesquisa os egressos da EFA Bontempo. O motivo da escolha, primeiro foi por ser do Vale do Jequitinhonha e querer contribuir com os estudos na região, depois por ter acompanhado o desenvolvimento da EFA Bontempo nos seus primeiros anos de trabalho. Visitei a EFA quando a primeira turma, em 2003, socializou os seus projetos profissionais, e desde então levantei expectativas quanto ao rumo que os jovens dariam a seus projetos e também em sua vida socioprofissional, após a conclusão do curso. Por isso, meu tema de pesquisa é a *Inserção Socioprofissional dos jovens do campo: um estudo sobre os egressos da EFA Bontempo*.

A pesquisa é relevante para o registro e as discussões e aprofundamento sobre a formação por alternância praticada pelas EFAs, assim como para contribuir com o debate da Educação do Campo em Minas Gerais. Por isso, recorro a todos os egressos da EFA Bontempo, das turmas que concluíram o curso no período de 2003 a 2007. Preciso da sua colaboração e participação respondendo o questionário, em anexo. É um questionário simples e objetivo, mas com questões essenciais para o propósito da pesquisa.

O item 1.1.4 raça/cor é um item importante para a pesquisa, pois nos cadastros de matrícula da EFA não consta esse item que é comum nos cadastros de inscrição e matrícula escolar. As cinco opções de resposta do item 1.1.4 são os critérios do IBGE, usados em suas pesquisas, onde as pessoas que respondem se autodeclara, ou seja, tem autonomia para dizer qual é a sua cor.

Após a conclusão da pesquisa, comprometo a socializar o resultado com a EFA e AEFAMBAJ e com os egressos em oportunidades como o encontro dos egressos da EFA Bontempo.

Solicito que ao responder o questionário, leia todas as questões, primeiro, antes de responder, pois a dúvida de uma questão pode ser esclarecida em outra. Após terminar de responder, leia novamente para certificar que todas as questões foram respondidas.

Deixo os meus contatos, abaixo, caso tenham dúvidas com o questionário pode ligar a cobrar no meu telefone fixo (31) 3492 3173 ou passar um e-mail que respondo com prazer.

Contamos com a sua compreensão e desde já agradecemos a sua indispensável colaboração com a pesquisa.

Atenciosamente,

---

Marinalva Jardim Franca Begnami  
Mestranda da Faculdade de Educação da UFMG  
e-mail: [nalvafranca@yahoo.com.br](mailto:nalvafranca@yahoo.com.br) / fones: 31 3492 3173 / 96355630

---

Prof. Drº Antônio Júlio de Menezes Neto  
Orientador da Pesquisa  
e-mail: [antoniojulio@uai.com.br](mailto:antoniojulio@uai.com.br) / fone: 31-3409-6193

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS EGRESSOS DA EFA BONTEMPO

#### 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS

##### 1.1 – Identificação

1.1.1 - Nome: .....

1.1.2 - Idade : .....

1.1.3 - Sexo: a( ) Masculino b( ) Feminino

1.1.4 - Raça/Cor : a( ) branco b( ) amarelo c( ) indígena d( ) pardo e( ) preto

1.1.5 - Estado civil: a( ) solteiro b( ) casado c( ) Outro regime de união

1.1.6 – Tem filhos: a( ) sim Quantos: \_\_\_\_\_ b( ) não

1.1.6 - Município onde reside atualmente : \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

1.1.7 - Onde reside:

a( ) zona rural b( ) zona urbana – distrito ou vila c( ) zona urbana – cidade

1.1.8 - Com quem reside

a( ) com o/a a/o esposa/o, companheira/o d( ) colegas de trabalho/estudo

b( ) com os pais e( ) Outros

c( ) sozinho

#### 1.2 – Dados da Família

1.2.1 – Onde os seus pais residem:

a( ) Zona rural b( ) Zona urbana – distrito ou vila b( ) Zona urbana - cidade

1.2.2 - A família reside no mesmo endereço a quanto tempo?

a( ) 1 a 10 anos b( ) 11 a 20 anos c( ) 21 a 30 anos d( ) Acima de 31 anos

1.2.3 – Dados da escolaridade da família. ( marcar com um x)

Escolaridade	Pai	Mãe
a) Sem escolarização não foi alfabetizado		
b) Ens. Fundamental - 1ª a 4ª - Incompleto		
c) Ens. Fundamental -1ª a 4ª- Completo		
d) Ens. Fundamental 5ª a 8ª- Incompleto		
e) Ens. Fundamental 5ª a 8ª- Completo		
f) Ensino Médio - Completo		
g) Ensino Médio - Incompleto		
h) Curso Superior - Incompleto		
i) Curso Superior - Completo		
j) Pós-graduação - Incompleto		
l) Pós-graduação - Completo		

1.2.4 Profissão dos pais : ( pode marcar mais de uma )

PROFISSÃO DA MÃE	PROFISSÃO DO PAI
a( ) agricultora familiar	a( ) agricultor familiar
b( ) artesã	b( ) artesão
c( ) professora	c( ) professor
d( ) agente de saúde	d( ) agente de saúde
e( ) Outra .Qual _____	e( ) Outra .Qual _____

1. 2.5 - Se a família possui terras, assinale abaixo, qual a média de hectares de terra da família:

- |                       |                     |
|-----------------------|---------------------|
| a( ) não possui terra | d( ) 101ha a 150 ha |
| a( ) 0 a 50 ha        | e( ) 151ha a 200 ha |
| c( ) 51ha a 100 ha    | f( ) 201 ha ou mais |

1.2.6 – Qual a origem de aquisição da terra:

a( ) herança b( ) compra direta c( ) financiada d( ) reforma agrária e( ) outra

1.2. 7- De onde a família tira a maior parte da renda ( se for mais de um item, enumere por ordem crescente, começando com o nº 1 para o item que seja a maior fonte de renda)

- a( ) culturas agrícolas , in- natura ( milho, feijão, mandioca, etc) g( ) aposentadoria ou pensão de membros da família  
 b( ) hortifrutigranjeiros h( ) trabalho como assalariados, no meio rural ou urbano  
 c( ) agroindústria i( ) trabalho como diarista para terceiros  
 d( ) pecuária j( ) Outra fonte.Qual?.....  
 e( ) artesanato  
 f( ) extrativismo

### 1.3 – ESCOLARIDADE DO EGRESSO

#### 1.3.1 – ENSINO FUNDAMENTAL

#### 1.3.2 - ONDE CURSOU

Local	1ª a 4ª Séries	5ª a 8ª Séries
a( ) Escola pública na zona rural		
b( ) Escola pública na zona urbana		
c( ) Escola comunitária - Escola Família Agrícola		
d( ) Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos		
e( ) Escola particular		

#### 1.3.3 - Você ficou algum tempo sem estudar depois que começou o ensino fundamental:

Nível	Tempo				
	Nenhum	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos ou mais
1ª a 4ª Séries					
5ª a 8ª Séries					

1.3.4 – Se você ficou um tempo sem estudar, quais foram os motivos: ( pode enumerar, começando com o n 1 no item que seja o maior motivo)

1ª a 4ª Séries	5ª a 8ª séries
a( ) falta de escola perto de onde morava	a( ) falta de escola perto de onde morava
b( ) falta de transporte escolar	b( ) falta de transporte escolar
c( ) a família não tinha condições de manter na escola	c( ) a família não deixou estudar para ajudar no trabalho
d( ) não tinha interesse em estudar em escola da cidade	d( ) a família não tinha condições de manter na escola
e( ) não tinha interesse em estudar	e( ) não tinha interesse em estudar
f( ) outros motivos	f( ) outros motivos

### 1. 3.5 - ACESSO AO ENSINO MÉDIO

1.3.5.1 - A opção por estudar na EFA Bontempo se justifica: ( enumerar de 1 a 4, sendo 1 para o item de maior importância)

- |   |   |
|---|---|
| a( ) queria fazer o ensino médio e técnico em uma EFA | c( ) precisava conciliar trabalho e estudo      |
| b( ) queria fazer um curso de técnico agrícola        | e( ) a EFA foi a única alternativa para estudar |

### 1.4 – INGRESSO E PERMANÊNCIA NA EFA BONTEMPO

1.4.1 – Em que ano iniciou o curso na EFA Bontempo :

- ( ) 2001      ( ) 2002      ( ) 2003      ( ) 2004

1.4.2 - Em que ano concluiu o curso na EFA Bontempo :

- ( ) 2003      ( ) 2004      ( ) 2005      ( ) 2006      ( ) 2007

1.4.3 – O seu objetivo com o curso técnico em agropecuária, foi ( pode marcar somente 2 opções)

- a( ) aprimorar o seu trabalho na agricultura familiar  
 b( ) ter condições de concorrer a um emprego no campo  
 c( ) ter condições de concorrer a um emprego na cidade  
 d( ) ter condições de concorrer a um emprego no campo ou na cidade

e( ) Outra opção. Qual? \_\_\_\_\_

1.4.4 – Onde trabalhava durante a alternância com a família

- a( ) na agricultura familiar com a família                      e( ) diarista para terceiros  
b( ) na agricultura familiar com terceiros                      f( ) no comércio  
c( ) serviços domésticos com a família                      g( ) Outros. Qual  
d( ) serviços domésticos com terceiros

1.4.5 - Qual era o objetivo maior do seu trabalho:

- a( ) ajudar nas despesas da família  
b( ) ajudar nas despesas da EFA  
c( ) ajudar nas despesas da família e nas despesas da EFA  
d( ) ter um dinheiro extra para as despesas pessoais  
e( ) ajudar nos serviços domésticos  
f( ) Outra opção. Qual? \_\_\_\_\_

1.4.6 – Se você trabalhava com a família, como avalia a distribuição da renda familiar:

- a( ) a renda familiar não era distribuída, era concentrada com o pai  
b( ) a renda familiar não era distribuída, era concentrada com a mãe  
b( ) havia distribuição da renda familiar entre os filhos que trabalhavam  
c( ) a renda familiar era somente para as despesas da família

1.4.7 – Durante a formação em alternância, qual o espaço que lhe proporcionou maior abertura para a participação: ( enumere de 1 a 4, começando com o número 1 para o item de maior importância para você)

- a( ) na família    d( ) nos espaços de estágio  
b( ) na comunidade    d( ) em outros espaços. Quais? \_\_\_\_\_  
c( ) na EFA

1.5 – ACESSO AO NÍVEL SUPERIOR DE ESCOLARIDADE

1.5.1 - Quanto ao ensino superior, você:

- a( ) já concluiu    d( ) fez vestibular, mas não conseguiu  
b( ) está cursando    e( ) quer fazer vestibular  
c( ) começou e desistiu    f( ) não quer fazer ensino superior

1.5.2 – Se está cursando ou tentou vestibular, em qual curso :

- a( ) Licenciatura em Educação do Campo                      b( ) Matemática

- c( ) História
- d( ) Geografia
- f( ) Letras
- g( ) Direito

- h( ) Medicina Veterinária
- i( ) Administração
- e( ) Agronomia
- j( ) Outros Qual: \_\_\_\_\_

## 2- INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS EGRESSOS

2.1 - Qual a sua ocupação, hoje: ( pode marcar mais de uma , começando com o n 1 para a de maior importância)

- a( ) Agricultor familiar
- b( ) Monitor de uma EFA
- c( ) Técnico de empresas estatais ( EMATER, IMA, etc)
- d( ) Educador da Rede Pública municipal ou estadual
- e( ) Técnico de uma organização social, ONG, Movimento social, STR
- g( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

2.2 – No seu trabalho, exerce funções compatíveis com a sua formação de técnico em agropecuária?

- a( ) Sim
- b( ) Não

2.3 – Se a resposta for não, gostaria de estar exercendo as funções de técnico agrícola: a( ) Sim

- b( ) Não

2.4 – Qual o seu vínculo de trabalho ( pode marcar mais de uma opção )

- a( ) Autônomo, trabalha para você mesmo e para a própria família
- b( ) Autônomo , presta serviço para terceiros
- c( ) Regime de CLT ( carteira assinada)
- d( ) Servidor público – efetivo
- e( ) Servidor público – contratado
- f( ) Cooperativado
- g( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

2.5 - Qual a média de sua renda mensal

- a( ) menos de um salário mínimo
- b( ) 1 salário mínimo
- c( ) 2 salários mínimos
- d( ) 3 salários mínimos

e( ) 4 salários mínimos

f( ) acima de 4 salários mínimos

2.6 – Qual a porcentagem da sua renda mensal, você contribui com a sua família( pais e irmãos),

A( ) até 10%

D( ) até 70%

B( ) até 20%

E( ) Nenhum dos itens acima

C( ) até 50%

2.7 – Além da sua ocupação principal, você presta serviços à comunidade:

a( ) sim, remunerado

b( ) sim, voluntário

2.8 Se remunerado, em qual ou quais atividades é mais solicitado: se for mais de uma opção, enumerar em ordem crescente.

a( ) atividades relacionada à agropecuária

b( ) atividades relacionada á elaboração e execução de projetos sociais

c( ) atividades sindicais

d( ) atividades religiosas de igrejas: católicas e evangélicas

e( ) atividades relacionadas à criação de associações e cooperativas

f( ) atividades relacionada à política partidária

g( ) atividades culturais,esportivas e de lazer

2.9 Se voluntário, em qual ou quais atividades é mais solicitado: se for mais de uma opção, enumerar em ordem crescente.

a( ) atividades relacionada à agropecuária

b( ) atividades relacionada á elaboração e execução de projetos sociais

c( ) atividades sindicais

d( ) atividades religiosas de igrejas: católicas e evangélicas

e( ) atividades relacionadas à criação de associações e cooperativas

f( ) atividades relacionada à política partidária

g( ) atividades culturais,esportivas e de lazer

2.10 – Como você avalia a sua participação na comunidade:

a( ) foi melhor antes de entrar na EFA

b( ) foi melhor durante estava na EFA

- c( ) é melhor depois que terminou o curso                      e( ) participa pouco  
d( ) sempre foi boa, antes, durante e depois  
do curso

### 3 - O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM – PPJ E A EFA BONTEMPO

#### 3.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

3.1.1 - O seu projeto de conclusão de curso, está classificado em qual setor da economia?

- a( ) Primário – da produção agropecuária  
b( ) Secundário – da agro-industrialização – transformação e agregação de valores  
c( ) Terciários – setor de serviços como assistência técnica, turismo etc  
d( ) Abrange todos os setores, acima.

3.1.2 - Se fosse hoje, você mudaria o tema do seu projeto:

- a( ) sim                      b( ) não

#### 3.2 - CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM

3.2.1 - Como foi o processo de construção do PPJ:

- a( ) você começou e terminou o projeto confiante que poderia colocar em prática  
b( ) você fez o projeto porque tinha que fazer, mas não acreditava que desse para colocar em prática  
g( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

3.2.2 - Com a experiência de elaboração do PPJ, você:

- a( ) entende e tem facilidade em elaborar projetos  
b( ) entende, mas tem dificuldade  
g( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

7. 2.3 – Como foi a relação entre o estágio e o seu projeto:

- a( ) os estágios foram relacionados ao seu PPJ  
b( ) Os estágios não tinham relação com o tema do PPJ

3.2.4 - Quanto a aplicação do seu projeto( pode marcar 2 opções):

- a( ) colocou o PPJ em prática, e está desenvolvendo  
b( ) tentou colocar em prática, mas não deu certo, por isso desistiu  
c( ) tem interesse de colocar em prática  
d( ) não tem interesse de colocar em prática

e( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

3.2.5 – Se você tentou colocar em prática o seu projeto e teve dificuldades, quais foram os motivos:

a( ) não conseguir empréstimo

d( ) falta iniciativa e motivação

b( ) não possuir terra

e( ) Outro motivo Qual: \_\_\_\_\_

c( ) falta de apoio técnico

3.2.6 – Apoio da família com o PPJ

a( ) foi parceira na elaboração e execução

c( ) a família não participou do processo

b( ) incentivou na elaboração, mas não

d( ) nenhuma das opções acima

apoiou na execução

e( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

3.2.7 – Como foi o acompanhamento do seu projeto pela/o monitor/a da EFA

a( ) Bom, o monitor dialogava e sugeria estágios profissionais ou outros meios de conhecimento para reforçar o PPJ

b( ) Regular, faltou mais acompanhamento, motivação e discussão entre monitor e estudante

c( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3. 2.8– Quanto a proposta de trabalho com o PPJ pela EFA Bontempo, na sua avaliação, seria eficaz, se:

a( ) Elaborado e colocado em prática ao longo dos 3 anos do curso

b( ) Elaborado ao longo dos 3 anos do curso, e colocado em prática após a conclusão do curso.

c( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

3.2.9 – A experiência do PPJ, para a sua inserção socioprofissional:

a( ) contribuiu significativamente

b( ) teve pouca contribuição

c( ) não contribuiu, o seu projeto teve objetivo somente de concluir o curso.

#### 4 – ACESSO ÀS LINHAS DE CRÉDITO DESTINADAS AO JOVEM DO CAMPO

##### 4.1 - PRONAF JOVEM

4.2– Quanto a procura e acesso ao crédito PRONAF Jovem

a( ) procurou no Banco do Brasil e

b( ) procurou no Banco do Brasil e não

conseguiu

conseguiu

c( ) procurou no Banco do Nordeste e conseguiu e( ) nunca procurou em nenhuma agência  
f( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

d( ) procurou no Banco do Nordeste e não conseguiu

4.3 – Se você já procurou um banco para acessar o crédito PRONAF Jovem, como foi o atendimento pelos bancos

a( ) foi bem atendido

b( ) foi mal atendido e nunca mais procurou

c( ) foi mal atendido, mas insistiu e procurou mais vezes

d( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4.4 – Se você já procurou crédito, qual a sua percepção da gerência dos bancos sobre o acesso ao crédito pelos jovens:

a( ) Os gerentes passam confiança aos jovens

b( ) Os gerentes não passa confiança para os jovens

4.5 - Quanto a preparação para reivindicar o crédito dos programas do governo federal, destinados aos jovens do campo: enumerar em ordem crescente de 1 a 4.

a( ) os jovens estão preparados

e( ) os jovens estão preparados, mas falta

b( ) os jovens não estão preparados

apoio familiar

d( ) os jovens estão preparados, mas falta

f( ) Outro. Qual: \_\_\_\_\_

apoio técnico

## 4.2 - CRÉDITO FUNDIÁRIO NOSSA PRIMEIRA TERRA

4.2.1 – Você conhece ou já ouviu falar do crédito Nossa Primeira Terra?

a( ) Sim

( ) Não

4.2.2 - Quanto à procura e acesso ao Crédito Fundiário Nossa Primeira Terra

a( ) já procurou e acessou

b( ) já procurou e não conseguiu acessar

c( ) nunca procurou e tem interesse

d( ) nunca procurou e não tem interesse

e( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

## 5 – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

5.1 – Com o trabalho que desenvolve hoje qual a sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, local e regional:

- a( ) contribui diretamente
- b( ) contribui indiretamente
- c( ) não contribui

5.2 – A formação da EFA Bontempo contribui para a continuidade do jovem no campo e o fortalecimento da agricultura familiar:

- a ( ) contribui bastante
- b ( ) contribui pouco
- c ( ) não contribui

5.3 – A sua formação contribuiu para o desenvolvimento da sua família:

- a( ) contribui bastante
- b( ) contribui pouco
- c( ) não contribui

5.4 – A sua formação contribuiu para o desenvolvimento da sua comunidade:

- a( ) contribui bastante
- b( ) contribui pouco
- c( ) não contribui

5.5 – Qual a importância da formação para as famílias do campo ( enumerar em ordem crescente de 1 a 4, começando pelo nº 1, para o item de maior importância)

- a( ) valorização da cultura camponesa
- b( ) aprimoramento do trabalho na agricultura familiar
- c( ) melhoria na relação entre pais e filhos
- d( ) mais valorização do jovem e seu potencial

## ANEXO 3

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevista semi-estruturada

Período de realização: setembro e outubro

Local: conforme indicação dos egressos

Tempo de duração: 1 hora

- 1 – Como foi o processo de elaboração do projeto profissional do jovem na EFA?
  - 1.1 Os estágios tiveram relação com o PPJ, como?
  - 1.2 – Como foi a participação da família no processo?
  
- 2 – Como foi sua vida socioprofissional após a conclusão do curso?
  - 2.1 - Título do PPJ
  
- 3 – Quais os fatores que favorece ou limitam a implementação do PPJ?
  - 3.1 - PRONAF Jovem – acesso e desafios
  
- 4 - Que sugestões você daria hoje para o processo de trabalho com o Projeto Profissional do Jovem na EFA?
  - 4.1 - Por que trabalhar o PPJ ao longo dos 3 anos?
  
- 5 – Quais as possibilidades e limites do trabalho na agricultura familiar ?
  
- 6 – Quais os fatores que favorecem ou limitam a sua vida socioprofissional e como está enfrentando?
  
- 7 – Qual a importância da formação por alternância para o jovem do campo?
  
- 8 – Da experiência da EFA o que ficou para sua vida?