

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

ADAIR POZZEBON

**A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NO VALE DO RIO PARDO, RS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL**

Porto Alegre

2015

ADAIR POZZEBON

**A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NO VALE DO RIO PARDO, RS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Charão Marques

Coorientador: Prof. Dr. Nelton Luis Dresch

Porto Alegre

2015

CIP – Catalogação na Publicação

Pozzebon, Adair

A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NO VALE DO RIO PARDO, RS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL / Adair Pozzebon. -- 2015. 183 f.

Orientadora: Flávia Charão Marques.

Coorientador: Nelton Luis Dresch.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Agricultura Familiar. 2. Educação do Campo. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Juventude Rural. I. Marques, Flávia Charão, orient. II. Dresch, Nelton Luis, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo autor.

ADAIR POZZEBON

**A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL NO VALE DO RIO PARDO, RS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 2 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flávia Charão Marques– Orientadora
UFRGS

Prof. Dr. Nelton Luis Dresch – Coorientador
UFRGS

Profa. Dra. Virgínia Elisabeta Etges
UNISC

Profa. Dra. Magnólia Aparecida Silva da Silva
UFRGS

Prof. Dr. Fabio Kessler Dal Soglio
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Este é o último trecho a ser escrito, o que não reduz em nada a sua importância, pelo contrário, expressa uma trajetória que reforça a ideia de que sozinhos não somos nada, é no coletivo e na coletividade que conseguimos superar até as coisas tidas como impossíveis. Eis o momento de reconhecer este apoio que chegou de várias formas, gestos, intensidades, cores e sabores.

Agradeço aos amores da minha vida, minha amada Bibiana, minha filha Bianca, a Eduarda e ao filho ou filha que já está entre nós. Vocês sempre me foram fontes de motivação, provendo coragem e perseverança nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Obrigado por entenderem os momentos de afastamento e isolamento para chegar até aqui, pretendo viver mais intensamente com vocês por um bom tempo, antes de me aventurar numa nova pesquisa. Amo vocês, que são tudo pra mim!

Aos meus pais, Sr. Lino (in memoriam) e a Dona Nair, que sempre me incentivaram a continuar os estudos e a seguir em frente e aos meus irmãos: Amante, Altair, Fernando e Charles, minhas cunhadas, sobrinhos(as), enfim, a grande família. A minha Sogra Dona Damasia, ao Galdino e ao Eduardo e sua família pelo apoio de sempre.

Ao Companheiro Tonhão (Antonio Carlos), que acompanhou cada momento desta construção, valeu mesmo, que privilégio poder contar contigo! Ao companheiro João Paulo e a companheira Cristina que contribuíram com suas reflexões e problematizações durante toda essa caminhada tortuosa, mas imensamente gratificante, enfim, juntos começamos este processo de implantação da EFASC em 2008 e a cada dia se fortalecem os laços de companheirismo e reciprocidade, muito obrigado por tudo!

Agradeço imensamente aos companheiros e colegas Monitores da EFASC, Anderson (Búfalo), Maira, Deise, Samuel (Alemão), Monique, Ismael, Adroaldo, Evandro, Alexandro, Diegão, Jonas e Lara, pela força, pelo companheirismo, por entender a minha ausência e por 'segurarem o boi pelo chifre' no cotidiano da EFASC, estendo aos demais Monitores(as) das EFAs de Vale do Sol e da Serra Gaúcha, a todos vocês meu muito obrigado, continuamos firme na luta!

Meu forte abraço e agradecimento aos jovens egressos da EFASC, que contribuíram significativamente para o bom andamento da pesquisa e continuam

fazendo a diferença por onde passam e a todos os jovens em formação nas EFAs, razão de existência desta experiência educativa, que está em todo canto e em todo lugar. Estendo o agradecimento a todos os familiares.

Ao meu par de orientadores, a Profa. Flávia Charão Marques e ao Prof. Nilton Luis Dresch pelas inúmeras conversas, reflexões, problematizações e valiosas contribuições para este trabalho.

Ao nosso mestre, amigo e companheiro Sergio Zamberlan, que faz parte da nossa história e sempre se fez vivo nas nossas práticas e reflexões, superando as distâncias físicas que nos separam.

Agradeço à Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas – AGEFA, e através dela as demais Associações EFA (ASSEFASC, AEFASERRA e AEFASOL), a todos os membros que a compõem, em especial ao Elton Roberto Hein pela força e companheirismo de sempre.

A todas e todos os meus colegas, professores e funcionários do PGDR, obrigado pelos momentos de convivência, de partilha e de formação reflexiva sobre o mundo rural.

Estendo o agradecimento também à Profa. Magnólia, a Profa. Virgínia e ao Prof. Fabio pela disponibilidade em participar da banca examinadora dessa dissertação.

Enfim, agradeço a todos e todas, que por diferentes formas e meios, contribuíram para chegar até aqui e me motivar a seguir em frente sempre.



CONSTRUTORES DO FUTURO **Gilvan Santos**

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

RESUMO

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem – PPJ na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), buscando evidenciar os resultados de sua implantação. Analisou-se também a trajetória dos jovens egressos através de sua inserção socioprofissional e a relação deste processo com o desenvolvimento rural no Vale do Rio Pardo. Associando um levantamento quantitativo por meio de questionário semi-estruturado a uma abordagem qualitativa, foram pesquisadas as duas primeiras turmas formadas na EFASC (2011 e 2012), compreendendo um universo de 66 jovens, todos filhos e filhas de agricultores familiares. Os resultados indicam que o PPJ é o principal meio para discutir, refletir e organizar possibilidades concretas de inserção socioprofissional dos estudantes, uma vez que interliga dialogicamente as aprendizagens desenvolvidas, ressaltando-se em sua concepção duas vertentes: a pedagogia da Alternância e a metodologia por Projetos. Foi possível verificar que a ampla maioria dos projetos foi implantada e que os mesmos continuam ativos, principalmente devido ao envolvimento da família. No que tange à trajetória dos jovens egressos pesquisados, verificou-se que 82% permanecem residindo no campo, a maioria junto aos pais, sendo a taxa de migração inter-regional quase nula. Dentre os que residem no campo, 76% se dedicam à agricultura, alguns combinando atividades fora da propriedade, caracterizando as famílias como pluriativas. Tal estratégia denota a presença de diversificação das fontes de renda. Outro aspecto evidenciado, é que 32% dos jovens prosseguiram os estudos no ensino superior, em sua maioria, em cursos relacionados ao rural e à agricultura. Conclui-se que a formação integral desenvolvida na EFASC vem contribuindo para fortalecer o vínculo identitário do jovem com o meio onde vive, ampliando a percepção das oportunidades de diversificação e geração de renda existente dentro e fora da propriedade, estimulando a inserção social e a articulação com diversas entidades locais e regionais, seja por necessidades produtivas, de diversificação ou de caráter comunitário, cooperativo e solidário.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Educação do campo. Pedagogia da alternância. Juventude rural.

ABSTRACT

This study aimed to describe and analyze the preparation process and the development of the Young Professional Project – PPJ, in the Family Farm School of Santa Cruz do Sul (EFASC), to disclosing the results of its implementation. It also examined the students trajectory through their socio-professional integration and the relationship of this process with the rural development in the Vale do Rio Pardo. Associating a quantitative survey using semi-structured questionnaire to a qualitative approach, the two first groups formed in EFASC were researched (2011 and 2012), comprising a universe of 66 youth, all sons and daughters of family farmers. The results indicate that the PPJ is the primary means to discuss, reflect and organize practical possibilities for students' socio-professional integration, once it joins dialogically learning developed during the formation process, based on two main approaches: the Pedagogy of Alternance and the Project-based Methodology. That the vast majority of projects were implemented and they are still active, mainly where there is the involvement of the family. Regarding the trajectory the graduates surveyed, 82% remain living in the rural areas, most with their parents, with the rate of inter-regional migration almost zero. Among those are living in rural areas, 76% are dedicated directly to agriculture, sometimes combining this activities with a job outside, featuring families as pluriactives. This strategy shows that they are diversifying income sources. Another aspect highlighted is that 32% of youth continued their studies in higher education, mostly in courses related to rural or agriculture. The conclusion is that the whole education developed in EFASC has contributed to strengthen the identity of the youth in relation to the environment where they live, expanding the perception of diversification opportunities and generating income by inside and outside the farm. It also is encouraging social inclusion and the joint action with several local and regional organizations, motivated by production and diversification needs, by community, cooperative and supportive character.

Keywords: Family farming. Pedagogy of alternance. Rural education. Rural youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens do almanaque do Biotônico de 1935, ilustrando a forma pejorativa de referência ao homem do campo.	24
Figura 2 - Localização das Associações dos CEFFAs, vinculadas a AIMFR, no mundo.	72
Figura 3 – Representação gráfica dos quatro Pilares dos CEFFA.	73
Figura 4–Representação da estrutura organizacional das EFAs.	78
Figura 5 - Processo de Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância.	80
Figura 6 - Representação de projetos pessoais nos CEFFAs.	85
Figura 7 - Ciclos do PPJ e sua relação com o Plano de Formação.	93
Figura 8 - Momento de socialização das maquetes.	101
Figura 9 - Bancas de qualificação e de defesa dos PPJs.	101
FIGURA 10 - Foto da formatura da primeira turma da EFASC.	108
FIGURA 11 - Os 25 jovens da segunda turma da EFASC, formada no ano de 2012.	109
Figura 12 - Percentagem de PPJs implantados pelos egressos das turmas 2010 e 2011.	111
Figura 13 - Percentual de jovens egressos que mudaria a temática do projeto na atualidade.	113
Figura 14 - Envolvimento da família na construção e elaboração do PPJ.	115
Figura 15 – Mosaico das experiências com Agroecologia dos Jovens Anderson Richert e Micaela Hister.	120
Figura 16 - Lugar de residência dos jovens egressos, 2014.	130
Figura 17 - Lugar onde se situa a moradia, 2014.	131
Figura 18 - Percentual de jovens egressos que mantém o vínculo de trabalho na propriedade dos pais, 2014.	135
Figura 20 - Fontes de renda existem nas propriedades dos jovens egressos, 2014.	140
Figura 21 - Depois que se formou na EFASC você continuou estudando?	142
Figura 22 - Percentual de jovens egressos que participam de organizações comunitárias, movimentos sociais ou sindicato.	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cronologia de alguns marcos da contribuição da Educação Popular para a concepção de Educação no/do Campo.....	53
Quadro 2 - Descrição dos instrumentos pedagógicos da Alternância aplicados no CEFFAs do Brasil.....	81
Quadro 3 - Aspectos sobre a elaboração do PPJ e seus dispositivos pedagógicos .	99
Quadro 4 - Fatores que influenciam a decisão dos jovens em sair do estabelecimento rural, segundo estudos realizados nos três estados da Região Sul do Brasil, a partir de 2000	124
Quadro 5 - Relação das organizações e entidades em que os egressos possuem vínculo	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela síntese das temáticas dos PPJ defendidas pelos jovens egressos pesquisados	110
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA À PESQUISA	15
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E O ESTABELECIMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA	23
1.2 TEMÁTICA DE PESQUISA	32
1.2.1 Objetivos	33
1.2.1.1 Objetivo Geral	33
1.2.1.2 Objetivos Específicos	33
1.3 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	34
1.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	35
1.4.1 Etapas da pesquisa	38
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
2 EDUCAÇÃO RURAL OU NO/DO CAMPO E SUAS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO	44
2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E SUA VISÃO DE DESENVOLVIMENTO PARA COM O CAMPO BRASILEIRO.....	45
2.2 TRAJETÓRIA DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO	56
2.3 DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE DIÁLOGO À CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO	59
3 A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, A EFASC E O SEU REFLEXO SOBRE O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM – PPJ	70
3.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	70
3.2 A CHEGADA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EM SOLO GAÚCHO.....	75
3.3 O PILAR MEIO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM - PPJ	79
3.3.1 Fundamentos do Projeto Profissional do Jovem – PPJ	82
3.3.2 O desenvolvimento do PPJ na EFASC	88
3.3.3 O PPJ e sua articulação com o Plano de Formação	91
3.3.4 O roteiro de elaboração do PPJ e seus dispositivos pedagógicos	99
3.3.5 Analisando o desenvolvimento do PPJ	102

3.4 O PPJ E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO	108
3.4.1 As temáticas defendidas e o marco situacional dos PPJs	109
3.4.2 A implantação e a situação atual dos PPJs	111
3.4.3 O PPJ e o envolvimento da família	114
3.4.4 A Agroecologia na formação e seus reflexos nas propriedades.	117
3.4.5 O Acesso de Políticas Públicas pelos Egressos da EFASC.....	120
4 A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR	122
4.1 A SUCESSÃO FAMILIAR E A JUVENTUDE EGRESSA DA EFASC	122
4.2 JUVENTUDE E O MUNDO DO TRABALHO.....	133
4.3 PRA PEGAR NO CABO DA ENXADA, NÃO É PRECISO IR À ESCOLA”	142
4.4 A INSERÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE E A CONSTRUÇÃO DE REDES.	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – RELAÇÃO NOMINAL DOS JOVENS EGRESSOS E SEUS LOCAIS DE ORIGEM	165
APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS TEMÁTICAS DOS PPJs.....	169
ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO.....	172
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	174
ANEXO C – Roteiro de elaboração do PPJ	175
ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PPJ.....	183

1 INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA À PESQUISA

Esta dissertação nasce, em parte, das inquietações do seu autor, um Monitor de uma Escola Família Agrícola que, em um dado momento de sua trajetória, se depara com a necessidade de refletir sobre a relação da educação no/do campo e os processos sociais, econômicos e ambientais que podem estar associados ao que chamamos desenvolvimento. O interesse e motivação pela temática em questão devem-se muito pela caminhada dos últimos 16 anos voltados à educação da juventude do campo, especialmente pela atuação junto à Comissão Pastoral da Terra - CPT da Diocese de Santa Cruz do Sul e a Escola de Jovens Rurais - EJR, ao CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural e, atualmente, à EFASC – Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Todavia, para dar sequência aos questionamentos e ao desejo de contribuir com o debate da relação entre educação e desenvolvimento do/no campo foi necessário estabelecer ‘novas’ trajetórias, adentrando no mundo acadêmico. Serão utilizados os estudos no campo multidisciplinar do Desenvolvimento Rural para orientar o trabalho aqui introduzido.

As iniciativas que levam à criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Rio Grande do Sul comprometidas com os anseios e as necessidades históricas da Agricultura Familiar constituem um movimento recente, embora motivadas por problemáticas historicamente construídas e alicerçadas em diretrizes educacionais legitimadas socialmente há mais tempo. É assim que, no ano de 2009, foi inaugurada a primeira EFA no sul do Brasil, embasada na Pedagogia da Alternância¹. Fundamentalmente, este é um movimento que propõe mudanças de paradigmas no que tange aos processos educacionais em geral, focalizando também perspectivas de desenvolvimento local.

A pesquisa que dá origem ao trabalho de mestrado foi realizada junto à EFASC, considerando o vínculo do pesquisador, mas especialmente porque ela faz parte de uma dinâmica de trabalho mais ampla, orientada pelas finalidades dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAs). A EFASC, como as demais EFAs, pretende, assim, promover a formação integral dos filhos de agricultores familiares, contribuindo com a formação de cidadãos capazes de desenvolver uma visão não só técnica das questões inerentes ao campo, mas também política e social; sendo

¹ Presente no Brasil há mais de 45 anos

capazes de exercer liderança e induzir processos de desenvolvimento do campo, podendo também empreender atividades que possibilitem a diversificação das propriedades, bem como a geração de renda para a permanência do jovem no campo com qualidade de vida (COSTA, 2012; VERGUTZ, 2013).

A EFASC atende jovens com idade entre 13 e 23 anos provindos da agricultura familiar da região do Vale do Rio Pardo², na Depressão Central do Rio Grande do Sul, que estudaram nas escolas públicas locais e aptos a frequentar o ensino médio e técnico em agricultura. Por sua vez, o Vale do Rio Pardo é rico em diversidade social, cultural, étnico-racial, onde o cultivo do tabaco é expressivo e atua como elemento homogeneizador, contribuindo significativamente na composição das rendas familiares provenientes das atividades agrícolas, ao mesmo tempo em que, segundo Etges (2001, p. 355): “[...] imprime identidade à região e a particulariza frente às demais regiões do Estado [...]”.

Esta característica do setor primário acaba por imprimir na região uma busca ou necessidade pela diversificação de atividades agrícolas, entre elas os mercados Institucionais (PAA - Programa de Aquisição de Alimentos e o PNAE - Programa Nacional da Alimentação Escolar), conforme apontado em estudo por Gomes (2014). Segundo o mesmo autor, há outras características importantes da região em questão, por exemplo, existem muitas pessoas residindo no campo³ e com isso a região apresenta uma baixa taxa de urbanização se comparada ao estado do Rio Grande do Sul, contando com uma média de quase 37% da população residindo no meio rural, e em alguns municípios esse percentual chega aos 90%. Destaca ainda uma segunda característica marcante, intimamente ligada a anterior, é a forte presença da Agricultura Familiar (características estas que aumentam a razão de existir da própria EFASC).

É perceptível que as famílias buscam nas EFAs a possibilidade de uma formação escolar que abra a possibilidade de evitar o distanciamento dos filhos da propriedade familiar e a perda dos vínculos com a família e com a terra onde vivem. Por isso, apostam na especificidade da proposta metodológica da alternância, considerando que esta pode proporcionar uma formação média e técnica sem que os estudantes saiam por completo da propriedade e/ou município.

² A região de abrangência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul é formada pelos seguintes municípios: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Rio Pardo, Herveiras, Sinimbu, Passo do Sobrado, General Câmara, Vale do Sol, Gramado Xavier, Boqueirão do Leão e Vera Cruz.

³ Onde se utiliza o termo ‘campo’ leia-se espaços rurais delimitados sócio espacialmente.

Neste caso, seria de se perguntar: por que esta preocupação de manter os filhos “próximos” à família? Para entender esta lógica é importante perceber que o contexto no qual a agricultura familiar do Vale do Rio Pardo está inserida não passou indiferente pelas transformações ocorridas nos últimos 60 anos no mundo rural brasileiro. Como caracteriza Abramovay (1998), é um rural que vivencia o esvaziamento e masculinização, dentre outros motivos, pelo acesso precário à educação e saúde e demais políticas públicas. A opção político-ideológica do Brasil em implantar o processo de “modernização conservadora da agricultura” é identificada como fator agravante destes processos. Este processo de modernização ocorreu via adoção de pacotes tecnológicos, no senso comum conhecido como “Revolução Verde”⁴, difundida pela rede oficial de Pesquisa e Assistência Técnica, tratou de buscar a homogeneização dos processos sociotécnicos nos espaços rurais, ao implantar um modelo que ignorou conhecimentos históricos e localmente construídos.

A modernização traz em si a noção de crescimento e especialização da produção, representando uma perda de autonomia do agricultor, na medida em que este se conecta com fornecedores de insumos para a produção, bem como com processadores e distribuidores de seus produtos finais, o que limita a capacidade de decisão deste agricultor, que tem o processo decisório norteado muito mais pela indústria do que pela empresa agrícola em si mesma (MIELITZ NETTO *et al.*, 2010, p. 35).

É certo que este processo transformou a realidade do campo, como objetivava, através das políticas de crédito e assistência técnica, acarretando no aumentando da produção e produtividade, gerando divisas e impactando positivamente na ampliação da renda dos agricultores que adotaram este modelo, bem como na economia nacional. Porém, a modernização foi sabidamente operada desigualmente, pois,

[...] grandes parcelas de agricultores sofreram apenas os efeitos negativos dessa modernização, sendo deixados à margem do processo e tendo que enfrentar, além disso, as consequências trazidas pelo aumento da produção e da concorrência nos mercados agrícolas (MIELITZ NETTO *et al.*, 2010, p. 35).

⁴ Processo ocorrido nas décadas de 1960 – 1970 que envolveu a mudança de cultivares, a implantação dos chamados pacotes tecnológicos, com a entrada de sementes melhoradas geneticamente, dos insumos químicos (agrotóxicos e fertilizantes) e da mecanização agrícola, viabilizados com a intervenção forte do Estado, pela concessão de crédito, apoio à pesquisa e à assistência técnica de caráter difusionista, trazendo o aumento da produção e produtividade agrícola com o objetivo de aumentar a produção de alimentos para resolver o problema da fome, sendo, mas impactando negativamente no meio ambiente e na permanência das pessoas no campo.

As consequências mais fortes deste processo se deram no contexto social, expresso através da inversão demográfica no Brasil, ampliando os antagonismos entre o campo e a cidade ao impulsionar o avanço do agronegócio capitalista e a expulsão dos camponeses, agricultores familiares e trabalhadores e acentuar a precariedade das condições de vida no campo. Tal processo determinou a reorganização das relações sociais existentes, em grande medida porque,

[...] essa modernização aconteceu sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, ocasionando concentração maior da propriedade rural, maior disparidade na concentração de renda, aumento do êxodo rural, maior exploração da força de trabalho empregada na agricultura e a consequente piora das condições de vida dos trabalhadores (MIELITZ NETTO *et al.*, 2010, p. 35).

Devido ao processo acelerado da modernização, o êxodo rural sem precedentes seguiu e significou não apenas a saída das pessoas do campo, mas certa diáspora que levou consigo a cultura camponesa, os saberes, os valores e, também, as escolas do campo. Uma publicação recente, na Folha de São Paulo, em três de março de 2014, intitulada: "Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural", mostra que tal situação continua ocorrendo. A matéria jornalística aponta que, nos últimos 10 anos (2000-2010), são 32,5 mil escolas a menos no campo, fruto de um processo de nucleação (aglomeração de escolas pequenas em uma escola pólo), com a justificativa de baixar custos. No Rio Grande do Sul, no período de 2003 a 2013, foram extintas 465 escolas do campo (AGUIAR, 2014), fruto de uma política de nucleação em nome da eficiência na gestão. A educação passou a ser vista como um custo e não um investimento necessário e essencial, desconsiderando, entre outras coisas, que para muitas comunidades rurais o único braço vivo do Estado era a escola, que hoje já não existe mais.

A população rural que ingressa na idade economicamente ativa, ou seja, a juventude está imersa neste cenário e enfrenta dificuldades para construir seu projeto de vida com melhores perspectivas de desenvolvimento local, tendo a escola, muitas vezes como propulsora deste modelo excludente, que reverencia as cidades, não dialogando com os sujeitos e com as diversas e heterogêneas realidades existentes naquelas comunidades.

Os estudos existentes sobre a juventude rural a classificam, num determinado momento, como um problema, quando evadem do campo e colocam em risco a reprodução da Agricultura Familiar, e em outro, como uma solução, quando os jovens

passam a ser considerados atores sociais importantes para o futuro da agricultura familiar, contrapondo entre “o ficar e o sair” (ABRAMOVAY *et al.*, 1998; CASTRO, 2009; MELLO *et al.*, 2003).

Estas transformações ocorridas no espaço rural resultam do paradigma da modernização da agricultura, que orientou a teoria, as práticas e as políticas ao longo das décadas de 1950 a 1980, sendo a principal estratégia para elevar a renda e o desenvolvimento das comunidades rurais. Segundo Ploeg *et al.* (2000), quando analisa os países em desenvolvimento, esta abordagem vem sendo paulatinamente substituída por um novo paradigma, o do “desenvolvimento rural”.

Este novo paradigma, que pressupõem uma nova abordagem, indica a necessidade de interpretá-lo e reconhecê-lo como um processo de múltiplos níveis, que segundo Ploeg (2000)⁵ *apud* Schneider (2004, p. 95), estariam “[...] apoiados em seis mudanças gerais, todas elas relacionadas aos limites e problemas decorrentes do modelo agrícola produtivista [...]”.

Primeiro, o crescente inter-relacionamento da agricultura com a sociedade, fazendo com que esta perceba que o rural pode fornecer muito mais do que alimentos e matérias-primas. **Segundo**, uma necessidade urgente em definir um novo modelo agrícola que seja capaz de valorizar as sinergias e a coesão no meio rural, entre atividades agrícolas e não-agrícolas, entre ecossistemas locais e regionais, permitindo a convivência de iniciativas e atividades diversificadas. **Terceiro**, um desenvolvimento rural capaz de redefinir as relações entre indivíduos, famílias e suas identidades, atribuindo-se um novo papel aos centros urbanos e à combinação de atividades multiocupacionais, com claro estímulo à pluriatividade. **Quarto**, um modelo que redefine o sentido da comunidade rural e as relações entre os atores locais, sejam eles os agricultores ou os novos usuários (proprietários de sítios de lazer, moradias secundárias, empresas, condomínios, etc.). **Quinto**, um desenvolvimento rural que leve em conta a necessidade de novas ações de políticas públicas e o papel das instituições, que não podem ser mais exclusivamente direcionados à agricultura. **Sexto, e último**, levar em consideração as múltiplas facetas ambientais, buscando garantir o uso sustentável e o manejo adequado dos recursos (PLOEG, 2000⁵ *apud* SCHNEIDER, 2004, p. 95, grifos do autor).

A partir desta abordagem, se propõem novas interpretações do desenvolvimento do meio rural, onde os agricultores frente às mudanças sociais, econômicas e ambientais observadas nas últimas décadas, buscaram ir além da modernização técnico-produtivista, desenvolvendo diferentes estratégias de sobrevivência em suas propriedades que visavam incrementar as possibilidades de

⁵ PLOEG J. D. Van Der et alii. Rural Development: from practices and policies towards theory. *Sociologia Ruralis*, Netherlands, 40 (4): 391-407, 2000.

garantir a sua reprodução, surgindo assim diferentes tipos ou estilos de agricultura⁶, como destaca Schneider (2004, p. 96):

[...] nesta nova abordagem do desenvolvimento rural ganha especial relevo o papel dos agricultores, que passam a orientar suas práticas produtivas não mais segundo o padrão agricultor-empresário profissional mas, crescentemente, para o modelo de um agricultor-camponês, que é autônomo, domina tecnologias, toma decisões, controla e gestiona processos, enfim, decide sobre seu modo de viver e trabalhar nos marcos de uma sociedade capitalista.

No Brasil, diversos são os autores que tem se dedicado a analisar o contexto rural e suas inter-relações, na intenção de contribuir teoricamente para definir o termo Desenvolvimento Rural. Embora amplamente difundido e utilizado, pode ser abordado por diversas e diferentes perspectivas, o que o torna complexo e de difícil definição ao comportar uma gama de realidades bastante heterogêneas, como por exemplo: diversas escalas de abrangência (local, regional, territorial, nacional), múltiplas dimensões (sociocultural, econômica, ambiental) ou por diferentes enfoques (sustentabilidade, rural, urbano, novas ruralidades, pluriatividade).

Por isso, o Desenvolvimento Rural pode ser considerado como um processo multinível (global, intermediário e individual), multiatores (agricultores, Estado e instituições, atuando em redes) e multifacetado (novos papéis e funções ao rural e ao agrícola).

Podemos destacar entre os principais autores que se prestaram a enriquecer este debate em ordem cronológica: José Eli da Veiga (1998, 2001, 2002), que focaliza as dimensões ambientais e territoriais do desenvolvimento rural; José Graziano da Silva, Clayton Campanhola e Ricardo Abramovay, apresentam diversas interpretações aportadas pelo Projeto Rurbano em torno do “novo rural brasileiro” (emergência das atividades não-agrícolas ou pluriatividade na geração de emprego e renda e a seu potencial na mitigação da pobreza rural); Zander Navarro (1999, 2001, 2002) cujos estudos analisam as estratégias e ações do Estado, através de

⁶Segundo Ploeg (2008, p. 17-18), “As trajetórias de desenvolvimento interagem com uma determinada segmentação da agricultura, a qual pode ser conceituada, [...] através de três grupos díspares”, porém interligados. Nesta segmentação, a agricultura familiar envolveria duas constelações contrastantes: a agricultura camponesa (se baseia fundamentalmente no uso sustentado do capital ecológico, sendo orientada em defesa e melhoria das condições de vida dos camponeses) e a agricultura do tipo empresarial (produção especializada e completamente orientada aos mercados). O terceiro grupo corresponde à agricultura capitalista ou corporativa de grande escala (engloba rede de empresas agrícolas com grande mobilidade, utiliza mão de obra essencialmente de trabalhadores assalariados e a produção é voltada para a maximização do lucro via mercado agroexportador), compondo, assim, o conjunto geral da agricultura mundial na atualidade. Para aprofundamento ler Cap. 1 - Panorama Geral.

políticas públicas que visam alterar e melhorar as condições de vida no meio rural, entre outros.

Para Schneider (2004, p.98) o Desenvolvimento Rural é definido como:

[...] um processo que resulta de ações articuladas, que visam induzir mudanças socioeconômicas e ambientais no âmbito do espaço rural para melhorar a renda, a qualidade de vida e o bem-estar das populações rurais.

Estas ações são desencadeadas tanto por fatores externos, como internos, acontecendo de forma articulada. Baseado em alguns trabalhos e autores referenciais nesse tema, Schneider (2004) elenca quatro elementos-chave, que preconizam a retomada do debate sobre o desenvolvimento rural, são eles: “[...] a erradicação da pobreza rural, a questão do protagonismo dos atores sociais e sua participação política, o território como unidade de referência e a preocupação central com a sustentabilidade ambiental.” (SCHNEIDER, 2004, p. 94).

Kageyama (2004, p. 389) propõe, dialogando com as abordagens de Terluin (2003), Ploeg *et al.* (2000), Veiga (2000), Abramovay (2003), entre outros, que para uma análise do desenvolvimento rural ou de seu potencial em níveis locais e regionais é necessário levar em conta os seguintes elementos:

A integração mercantil com cidades da própria região: o dinamismo econômico das cidades de médio porte, principalmente pela criação de atividades ‘terciárias’, favorece o desenvolvimento das comunidades rurais ‘adjacentes’. A combinação de uma agricultura familiar consolidada com um processo de urbanização e industrialização endógeno e descentralizado, gerando um mercado local de consumo de produtos diversificados e fornecimento de matérias-primas e mão-de-obra rural para a indústria local (VEIGA, 2000, p. 195). A pluriatividade das famílias rurais, que permite a retenção de população rural e redução do êxodo; A diversidade das fontes de renda, que permite maior autonomia (menor dependência da atividade agrícola exclusiva) e menor instabilidade da renda; Os programas de geração de emprego e de melhoria da qualidade de vida, que permitem reduzir as migrações e a luta contra o isolamento (OCDE, 1995). A existência de recursos territoriais que permitam produzir para mercados específicos (vinhos, turismo, etc.), possibilitando a internalização de externalidades positivas (MOLLARD, 2003).

Além disso, a autora enfatiza que é necessário ampliar a definição do rural, que também se mostra inesgotável, mas que coexiste certo consenso nos seguintes pontos:

[...] a) rural não é sinônimo de agrícola e nem tem exclusividade sobre este; b) o rural é multissetorial (pluriatividade) e multifuncional (funções produtiva, ambiental, ecológica, social); c) as áreas rurais têm densidade populacional relativamente baixa; d) não há um isolamento absoluto entre os espaços rurais e as áreas urbanas. Redes mercantis, sociais e institucionais se

estabelecem entre o rural e as cidades e vilas adjacentes (KAGEYAMA, 2004, p. 382).

Soma-se a esta abordagem a presença de uma nova ruralidade, as importantes contribuições de Carneiro (1998) e Wanderley (2000), que defendem que este fenômeno não pode ser observado como algo que ‘quebra’ ou enfraquece os laços afetivos e identitários com o mundo rural, mas está colocado como um processo inerente ao novo rural brasileiro, enfraquecendo a dicotomia entre o rural e o urbano historicamente construída⁷.

Conforme a interpretação de Ploeg (2011, p. 115), a noção de desenvolvimento rural é “[...] frequentemente entendida como sendo a síntese mais ou menos concisa do que ocorre no rural”, mas adverte que devemos ter o cuidado para não tratar isto como simples resultados de atividades ou práticas lineares, mas que “o rural é, antes, um amálgama de práticas heterogêneas, estilos mutuamente contrastantes, tendências de desenvolvimento divergentes, posições hegemônicas.” e, portanto, existem contradições em abundância nesse mosaico. Esta noção deve ser analisada a partir das múltiplas práticas que constituem o rural, expresso nos diversos atores articulados (movimentos sociais, Estado ou redes de agricultores e de consumidores), a partir de suas ações, posições, políticas públicas e projetos para com o meio onde vivem. Todos esses fatores devem ser levados em conta quando nos propomos a empreender um estudo de comparação dos processos de desenvolvimento rural.

Neste contexto, a perspectiva que perpassa este trabalho é de que os agricultores e jovens são sujeitos ativos no processo de repensar o desenvolvimento, de reposicionar a educação no/do campo na contemporaneidade, respeitando especificidades locais sem, contudo, perder de vista a relação com movimentos e processos sociais mais amplos. Sendo assim, delimita-se o tema desta dissertação em torno da relação entre ações pedagógicas relacionadas à Pedagogia da Alternância e os processos de desenvolvimento rural onde vivem jovens egressos da formação integral proporcionada pela EFASC. Considera-se que ouvir e analisar suas opiniões e concepções é passo fundamental para auxiliar descobertas de respostas, pois, são os jovens a razão da existência de todo este processo.

⁷ Aprofundaremos esta questão no capítulo 4.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E O ESTABELECIMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Um dos aspectos a respeito da marginalização histórica dos agricultores pode ser constatado pelos baixos índices de escolarização no meio rural, visto que a maioria dos analfabetos brasileiros, sem considerar os analfabetos funcionais, vivem no campo. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE, 2012), 47,73% da população rural acima de 15 anos de idade não concluiu o ensino fundamental, onde 21,1% são analfabetos. Comparativamente, no meio urbano 6,6% dos brasileiros desta mesma faixa etária são analfabetos.

Por outro lado, apesar de haver mudanças, ainda se percebe que a população rural mais escolarizada continua procurando os centros urbanos em busca da estabilidade financeira e de melhores condições de vida, visto que o enfoque da formação no ensino tradicional, e ainda mais na educação profissional, preconiza a formação para o mercado de trabalho.

Entretanto, pode-se inferir que todos os jovens rurais vivem o dilema da escolha entre o campo e a cidade e que, de certa forma, sofrem mais diretamente as transformações sociais do meio rural (CARNEIRO, 1998).

Historicamente, o campo sofre com o preconceito cultural, tido por muitos como o lugar do atraso e do permanecer dos jovens que "não deram certo para o estudo" ou, como diz Durston (1996): "La cabeza no le dá para más".

Nesta direção, Costa (2012, p.26) diz que

[...] a compreensão do real significado do estudo para a população do campo, ainda se mostra como um paradigma a ser quebrado frente a uma mentalidade que insiste em permanecer no campo, 'que pra pegar no cabo da enxada não precisa estudar'⁸, reforçando o imaginário coletivo acerca do trabalho do agricultor nesse país;

Este imaginário coletivo insiste em reproduzir o discurso que reforça e motiva a saída dos jovens do meio rural, com frases entranhadas nos discursos locais, dentre as mais ditas: "quero que meu filho estude para ser alguém na vida". Dizeres como este afirmam que permanecer na agricultura é uma fatalidade, um fracasso profissional, contribuindo assim com a baixa autoestima do *Ser* agricultor e

⁸ Este trecho, segundo Costa (2012), se refere a uma fala do Prof. Sérgio Zamberlan, em 18/11/2010, durante o II Seminário Gaúcho da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, realizado na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

impactando negativamente na perspectiva do jovem sobre o campo como espaço profícuo para desenvolver uma vida digna e empreender seus projetos de vida. A educação geralmente é vista como um trampolim para melhorar de vida, tal melhora, neste entendimento, significa estar preparado para enfrentar o mundo urbano, o que desqualifica o rural.

Para exemplificar esta questão pode-se trazer dois exemplos da história brasileira: a criação do personagem “Jeca Tatu” por Monteiro Lobato e a própria relação entre a escola e agricultura construída ao longo do tempo. O autor literário Monteiro Lobato criou um personagem, conhecido como Jeca Tatu, que mexeu (e mexe) diretamente com o imaginário dos leitores, vinculando o homem do campo ao desânimo, a um ser incivilizado, que sofria de uma maldição, enfim, a encarnação do sujeito que não deu certo, necessário de ser superado. Por décadas isso foi sendo propagandeado (Figura 1), como lembrado por Costa (2012), quando comenta sobre esta figura emblemática descrita por Lobato (1994) no trecho entre aspas:

[...] primeiro vendo nessa figura a justificativa para a *incivilidade* brasileira, afirmando que ‘esse funesto parasita é o *caboclo*, espécie de homem baldio, seminômade e inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças’. Abordagem essa que mais tarde vai ser a denúncia do abandono e das condições sociais a que está submetido o homem do meio rural brasileiro (COSTA, 2012, p. 26, grifos do autor).

Figura 1 - Imagens do almanaque do Biotônico de 1935, ilustrando a forma pejorativa de referência ao homem do campo.



Fonte: Google Imagens (2014).

Não bastando essa representação, surge com força, e vem sendo incentivadas até hoje pelas escolas do campo e da cidade, as ditas “festas juninas” ou o “casamento caipira”, trazendo um significado pejorativo e depreciativo das

peças que vivem no campo, reforçando uma linguagem carregada de ‘erros’ (reforçado pelas telenovelas atuais), num cenário que caricatura ao homem roceiro, mal vestido, culminando com personagens que personificam a ignorância. Um trecho do artigo intitulado “Casamento sem graça”, de João Paulo Reis Costa, publicado na coluna Opinião do Jornal Gazeta do Sul (2013)⁹, traz uma reflexão sobre os casamentos caipiras durante as festas juninas nas escolas.

[...] Não satisfeitos com uma representação grotesca de um ser que conjuga todos os maus gostos possíveis, vem o casamento. E é no matrimônio desse infeliz que destilamos todo nosso preconceito. A farra corre solta e o campo figura como o grande cenário desse ‘trágico espetáculo’, que começa com um noivo obrigado a casar a bico de revólver pelo pai da moça. (...) Não obstante, o Jeca Tatu (Lobato, 1917) permanece vivo entre nós, pois quem de nós não participou dessa antiencenação, reforçada e incrementada a cada festejo de São João (24 de junho), numa festa recheada de preconceito e enfeitada com o deboche. Onde a escola, mais uma vez, perde a oportunidade de denunciar a falta de políticas públicas para o campo, onde a maioria das escolas foram fechadas, em nome de nucleações criminosas, que enriquecem empresas de transporte escolar.

Se lançarmos o olhar para a relação existente entre educação e o campo, percebemos que existe um grande abismo na história até o final do século XX, pois, a educação formal que temos por direito nunca fora pensada no/do campo, muito menos com as pessoas que lá vivem. Além disso, o currículo escolar se orienta ainda, em muitos casos, aos conteúdos da escola urbana, deixando de lado o cultivo dos conhecimentos, valores e a história da vida dos camponeses (RIBEIRO, 2010). A nomenclatura "Educação Rural" surgiu pela primeira vez em 1934 na Constituição Brasileira.

No tocante à educação, mais especificamente relativa ao campo, o debate só toma força no final dos anos 1990, fruto da agenda política dos movimentos sociais, que acabaram por mobilizar diversas entidades em torno de um Movimento Nacional pela Educação no/do Campo. Este termo foi cunhado no contexto das lutas pelo direito a uma educação contextualizada e específica para os povos do campo, das águas e das florestas.

De outra forma, a opção por políticas públicas agrícolas e educacionais liberais ao invés de incentivar um processo amplo de reforma agrária e de valorização dos agricultores, centrou esforços na industrialização, na implantação da chamada "Revolução Verde", no emprego urbano do “excedente” de mão de obra

⁹ Para ler o artigo completo, acesse em: <http://www.grupogaz.com.br/gazetadosul/noticia/413307-casamento_sem_graca/edicao:2013-07-01.html>.

liberado do campo, no culto às cidades, na depreciação do campo e de quem lá vivia, criando antagonismos e não um sentimento de complementaridade e integração entre os espaços urbanos e rurais. Esse processo pode ser identificado como modernização do campo, tendo desenvolvido a desconsideração das singularidades do mundo rural e uma orientação pela lógica empresarial.

Aqui, o destaque a fazer é para o fato de que o estudo, os debates e as reflexões acerca destas problemáticas inerentes ao contexto histórico do meio rural brasileiro não se observam nas escolas localizadas nos espaços rurais ou nas milhares de sedes municipais de pequeno porte com características rurais. A grande maioria delas parece omissa a estas questões, já que o currículo escolar na educação básica costuma não “conversar” com a realidade, e não enfrentar ou discutir as situações inerentes ao Desenvolvimento Rural. Este modelo é definido como a Educação Rural, que se contrapõe aos princípios da Educação no/do Campo.

Freire (1987) revelou um novo ponto de vista sobre a relação entre educação, indivíduo e escola. Para ele o homem seria o sujeito da educação e, apesar da ênfase no sujeito, evidenciava-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto, seria imprescindível para que o ser humano se desenvolvesse e se tornasse agente de sua práxis. A análise interacionista de Freire, do ponto de vista de Fernandes (2006, p. 29), evidencia que a educação, para ser válida, deve levar em conta, necessariamente, tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto). Ou seja, o ser sujeito vem pela reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais se reflete sobre a realidade, sobre as situações concretas, mais o sujeito se tornaria progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

No momento histórico em que este processo de modernização conservadora do campo estava acontecendo de forma acentuada no Brasil, em plena ditadura civil-militar, surge a implantação de experiências alternativas de educação específica para a população do campo, que objetivava fazer um contraponto ao sistema educacional vigente, à Educação Rural. Esse processo teve início na década de 60, a partir de iniciativas do educador popular Paulo Freire, através do método de alfabetização de adultos e dos movimentos de base, que mais tarde, no ano de 1969, é fortalecido com a implantação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) em

Olivânia no município de Anchieta, estado do Espírito Santo, mediante apoio do MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (ZAMBERLAN, 2003).

As Escolas Famílias Agrícolas - EFAs surgem como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, percebe-se a Pedagogia da Alternância¹⁰ como possibilidade inerente aos princípios da Educação no/do Campo, coadunando com a busca de uma educação contextualizada e fundamentada em ações que sejam pensadas pelos sujeitos que estão no campo, vivenciando diferentes relações que os constituem e constituem o próprio campo.

O método educativo da EFA é organizado e estruturado seguindo a metodologia da Pedagogia da Alternância, através do qual o jovem fica uma semana na escola, sendo denominada pedagogicamente de 'sessão escolar' e uma semana na realidade sócio familiar, denominada "sessão socioprofissional", "familiar" ou "comunidade", sempre em alternâncias seguidas e continuadas. O início do processo formativo começa na família, como afirma Gimonet (2007, p. 137), permeia pela escola e depois retorna à origem, onde deve resultar em experimentos e mudanças na própria realidade, fazendo com que o jovem seja sujeito de transformação da realidade. Trata-se de um modelo educacional que preconiza a educação para a vida, vinculando o ambiente de estudo com o meio e a realidade do educando, onde este último é o ponto de partida.

Nesta perspectiva, o objetivo das EFAs está na busca pela promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, através da formação integral dos sujeitos. Portanto, as finalidades do movimento CEFFA baseiam-se na:

a) formação integral dos sujeitos nos mais diversos aspectos: técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual, ecológico, sociológico e científico - de suas capacidades como pessoas, como seres humanos; e

b) no desenvolvimento do meio caracterizado pela indissociabilidade com a finalidade anterior e por possibilitar que "os jovens e adultos em formação,

¹⁰ A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em Lauzan, por volta do ano 1935 (ZAMBERLAN, 2003). Agricultores e lideranças do meio rural que objetivaram um processo de profissionalização com uma formação social e integral para o meio rural, sem desvincular os jovens da família e da comunidade em que viviam, disto surgiu a formação pela alternância. Uma modalidade de ensino que se expandiu rapidamente pelo território francês, chegando à Itália e atualmente em mais de quarenta países, com milhares de centros de formação.

convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Os meios para alcançar as referidas finalidades são:

- a) a metodologia da Pedagogia da Alternância; e
- b) a Associação Local, colocada como mantenedora da escola, sendo “[...] constituída principalmente pelas famílias, junto às outras pessoas que aderem a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Desta maneira, as EFAs buscam desenvolver uma proposta diferenciada de fazer educação, partindo da realidade e com ela discutindo os problemas existentes no campo, acreditando que, com isso, se possa instrumentalizar o jovem para a tomada de decisão quanto ao seu futuro profissional, entre continuar na agricultura ou ir para a cidade, de maneira consciente, uma decisão livre e discutida com os pais e não por mero fatalismo (como mencionado anteriormente).

Frente a esta construção histórica e coletiva da Educação Popular e pelo clamor dos movimentos sociais do campo, a partir da década de 1990, houve consideráveis avanços no problematizar, refletir e (re)pensar a educação no campo, que historicamente esteve à margem das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, também tem sido evidente a atuação dos movimentos sindicais, das Universidades e diversas entidades ligadas à educação, entre elas as EFAs.

É importante referir que desde a aprovação da Constituição de 1988, a Educação se destacou como um direito de todos e, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, fica expresso o reconhecimento da diversidade do campo, buscando atender as suas especificidades e peculiaridades, principalmente nos artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas, respeitando as peculiaridades do local.

Contudo, mesmo com esses importantes avanços na legislação educacional com relação às escolas do campo ainda há muitos desafios a superar. Para além dos ganhos de espaço na formalização das escolas e na garantia de certos direitos, é importante destacar que a academia também vem contribuindo para este debate, com muitas produções buscando conceituar o termo Educação no/do Campo, entre as principais: Roseli Caldart, Monica Molina, Miguel Arroyo, Antonio Munarim, Célia

Regina Vendramini, Marlene Ribeiro, Sérgio Celani Leite, Bernardo Mançano Fernandes, entre outros.

Com base nesse movimento organizado, legítimo e articulado entre os movimentos sociais e a academia, a Educação no/do Campo ganhou respaldo e força política junto ao governo federal, que acabou criando, por meio do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Política Nacional de Educação do Campo, que constitui um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo, incluindo a educação profissional. No decorrer da dissertação será detalhado o desenvolvimento dessas políticas específicas. De forma geral, são políticas recentes que tecem uma crítica à concepção da educação rural e propõem alternativas sócio-político-pedagógicas com a intenção de corrigir esta dívida histórica com os povos e comunidades do campo.

Voltando a discussão sobre o desenvolvimento das EFAs no Brasil, faz-se importante lembrar que a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, contextualizada neste trabalho, é utilizada em território brasileiro, dentro do movimento internacional denominado Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's)¹¹, que, no Brasil, constituem-se como uma rede que abrange as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e que, em nível mundial, está filiada à Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais - AIMFRs, formando uma rede internacional, embora respeitando as especificidades locais.

No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão afiliadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), e as Casas Familiares Rurais (CFRs) filiadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/Sul) e, na Região Norte e Nordeste à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste (ARCAFAR/Norte). Importante destacar que a estrutura organizativa em cada regional, em cada estado, possui características próprias, sendo um equívoco desenvolver qualquer estudo ou análise de maneira geral, sem prever as peculiaridades inerentes a cada espaço em que se constituem.

¹¹ CEFFA é uma sigla genérica, (que serve para reagrupar diversas experiências educativas em alternância existentes no Brasil), colocada em abril de 2001, na ocasião de um encontro entre membros da UNEFAB, ARCAFAR, PROJOVEM (Programa ligado ao Governo do Estado de São Paulo) e CNDRS, em Iguazú, Província de Misiones, (região nordeste da Argentina). Tal encontro aconteceu dentro do Seminário Internacional Latino-Americano sobre CEFFA's (ZAMBERLAN, 2003, p. 3).

Com o passar do tempo ocorreu a disseminação desta proposta educacional para outros estados do Brasil. Atualmente, em números, são 148 Escolas Famílias Agrícolas distribuídas em 17 estados Brasileiros, 70 Casas Familiares Rurais na Região Sul do Brasil (RS, SC e PR) e 47 Casas Familiares Rurais nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil (PA e MA), totalizando 265 centros de formação¹².

São muitas as publicações acadêmicas que objetivam estudar esta proposta educativa no Brasil, bem como os seus impactos nas regiões onde atuam. A primeira produção científica foi no ano 1977, produzida por Paolo Nosella em sua dissertação intitulada “Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo”. Em 2014, foi revisada e impressa como livro, intitulado “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, pela Editora Edufes, a qual traz uma valiosa contribuição para contextualizar a Pedagogia da Alternância no Brasil, sendo recomendada a leitura.

Segundo Teixeira *et al.* (2008, p. 230) no levantamento que realizaram dos Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil, foram produzidos 46 pesquisas, sendo 7 teses e 39 dissertações entre 1977 e 2006. É possível que este número tenha aumentado significativamente, a partir da ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, uma vez que desde 2012, tem-se registro de quatro dissertações que desenvolveram estudos sobre a EFASC.

A partir disto, pode-se afirmar que discutir a Pedagogia da Alternância e as EFAs inevitavelmente leva a discutir também as concepções da educação do campo, as políticas públicas voltadas aos povos do campo, o desenvolvimento rural, a juventude rural e a sua inserção socioprofissional no mundo do trabalho, dentre tantas outras questões que se apresentam de forma transversal e instigam os debates e reflexões dentro desta proposta educacional construída na coletividade.

Este interesse também se assenta na busca de uma proposta educacional contextualizada e voltada à realidade do campo. Isto remete ao desafio de entender e propor ações educacionais que possibilitem a valorização das matrizes culturais, contextualizadas na vida, no trabalho e na cultura do campo. Uma questão geral que

¹² Dados, segundo estudo sobre o funcionamento dos CEFFAs. Produto - edital público n. 07/13 – SECADI/MEC - projeto 914brz1367, elaborado pelo Consultor João Batista Begnami, 2013. A pesquisa apontou 147 EFAs no ano de 2013, mas optamos por incluir a EFA de Vale do Sol – EFASOL na relação, pois a mesma foi implantada em março de 2014, após a realização desta pesquisa, totalizando assim, 148 EFAs no Brasil até o presente momento.

pode-se considerar em aberto é como abrir possibilidades de escolhas e oportunidades congruentes pela permanência ou não no campo, mas pautadas na qualidade de vida, na geração de renda planejada e ética, no respeito à diversidade e peculiaridades de saberes, no assessoramento às comunidades com seu conhecimento técnico e ampliando redes de conhecimento.

Por sua vez, a EFASC iniciou as suas atividades no ano de 2009 e, atualmente, desenvolve a formação com 134 estudantes, entre o ensino médio e técnico agrícola, oriundos de aproximadamente 90 comunidades. Os jovens permanecem uma semana no meio socioprofissional e outra no ambiente escolar, estes espaços se articulam através do uso de diferentes instrumentos pedagógicos.

Desde sua fundação, a EFASC já formou quatro turmas no ensino médio, totalizando 132 jovens, destes mais de 80 egressos já concluíram todo o processo de formação integral, somando-se o ensino médio e a conclusão do estágio profissional do curso técnico.

Todos os jovens estudantes elaboram até o final da sua formação o seu Projeto Profissional do Jovem - PPJ, que é defendido perante uma banca de avaliação, dependendo da sua aprovação para concluir os estudos, logo já foram defendidos e aprovados 132 projetos.

O PPJ pode ser considerado um dos principais instrumentos pedagógicos, que articulado aos demais no Plano de Formação da proposta metodológica da Pedagogia da Alternância na EFASC, procura desenvolver uma ação educativa com vistas a construir possibilidades de inserção profissional do jovem no mundo do trabalho nas respectivas propriedades.

Para elaborar seu PPJ o jovem é instigado a articular o saber popular e o conhecimento científico, sendo elaborado e embasado a partir da realidade da família, da propriedade (Unidade de Produção Familiar - UPF), da comunidade e da região, sendo considerado o “[...] fio condutor da formação em alternância.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p.174). Ele está articulado e presente nas várias etapas do plano de formação, culminando com a sua apresentação, defesa e experimentação ao final do processo formativo.

No âmbito dos CEFFAs, entre outras definições, o PPJ 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 infraestrutura 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; PINHEIRO, 2005, p. 41)

Segundo Frossard (2003, p. 69) o PPJ tem por objetivo geral:

[...] encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, no sentido de melhorar a renda e a qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mundo do trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural.

Sua construção propõe interligar tecnicamente as aprendizagens desenvolvidas durante a caminhada alternada na EFA com o ambiente socioprofissional e/ou familiar, envolvendo os desejos da família, sendo acompanhado pelos monitores e tutores¹³, buscando interagir os saberes e aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento (técnico, social, ambiental, econômico, linguístico, histórico, cultural, entre outros), articulando possibilidades de geração de renda para a família, a partir dos estudos e diagnósticos de sua estrutura agrária, administrativa, produtiva além das necessidades e potencialidades desta. Além de ser um trabalho de conclusão de curso, este propõe-se a ser “[...] um projeto profissional que dê sentido à sua formação e à sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas singulares, concretas, alternativas.” (CALVÓ, 2002, p. 136).

1.2 TEMÁTICA DE PESQUISA

Frente a este contingente significativo de jovens egressos do processo formativo em alternância presente na EFASC, a presente dissertação abordará a seguinte temática de pesquisa: **o Projeto Profissional do Jovem – PPJ proposto pela EFASC e seus impactos na vida familiar, na inserção socioprofissional de jovens egressos e no desenvolvimento rural do Vale do Rio Pardo.**

¹³ A tutoria é um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, que prevê acompanhamento personalizado do educando por um Monitor (talvez um dos únicos momentos formativos que não se dá na coletividade). É um momento único de falar individualmente com o Monitor num processo dialógico, não como alguém que está julgando, mas sim acompanhando, que tem consciência da realidade sócio familiar do jovem e que estabelece uma relação de confiança, para ajudar, inclusive, a definir e afinar os seus objetivos pessoais de inserção profissional e social (EQUIPE PEDAGÓGICA NACIONAL-EPN, 2009).

1.2.1 Objetivos

No sentido de orientar a busca pelas respostas aos questionamentos estabelecidos, serão apresentados em seguida os objetivos desta dissertação. Eles estarão organizados em geral e específicos.

1.2.1.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem – PPJ na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), os resultados a partir de sua implantação, bem como a trajetória dos egressos, sua inserção socioprofissional e a contribuição para o desenvolvimento rural no Vale do Rio Pardo.

1.2.1.2 Objetivos Específicos

De modo a atingir o objetivo geral, o trabalho foi desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos:

a) descrever a origem/história da construção do termo Educação no/do Campo e as perspectivas de desenvolvimento em que está alicerçada, bem como princípios e fundamentos pedagógico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e como estes são desenvolvidos na EFASC, em especial, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), analisando-o como instrumento pedagógico e sua relação com a inserção profissional do jovem no mundo do trabalho;

b) refletir sobre a implantação e a contribuição dos PPJs no desenvolvimento rural, estabelecendo uma relação com o contexto produtivo e as políticas públicas para a Agricultura Familiar no Vale do Rio Pardo.

c) identificar e analisar a trajetória dos egressos da EFASC, verificando a inserção destes na vida profissional, comunitária, política, acadêmica, nos movimentos sociais e organizações locais e regionais de agricultores familiares.

1.3 O UNIVERSO DA PESQUISA

O tema da pesquisa busca desvelar o marco situacional dos jovens egressos da EFASC e sua relação com o desenvolvimento do meio, tendo como público as turmas formadas em 2011 e 2012, totalizando 66 jovens.

Este coletivo pesquisado compreende um universo de duas turmas formadas, a primeira no ano de 2011, envolvendo 41 jovens e a segunda no ano de 2012 envolvendo 25 jovens, perfazendo um total de 66 egressos, oriundos de 10 municípios do Vale do Rio Pardo.

Este recorte se deu em função de que a grande maioria dos jovens, que compõem este coletivo, já concluiu a sua formação tanto no ensino médio como no curso técnico em agricultura, ou seja, já passaram pela formação integral oferecida pela EFASC e já estão dando sequência as suas vidas profissionais, no campo ou na cidade, estudando ou trabalhando, tendo seus projetos profissionais ou de vida sendo tecidos a todo o momento.

O grupo pesquisado encontra-se numa faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, portanto, são considerados jovens, conforme determina o Estatuto da Juventude (2013); e, por se tratar de um grupo que concluiu o Ensino Médio e Técnico na EFASC, estão todos diplomados, podendo ser considerados como egressos da EFASC, por isso a nomenclatura 'jovem egresso'. Estes também carregam uma mensagem simbólica, que ao contrário de ex-alunos, expressa de forma semântica, uma continuidade, a não perda de vínculo com o movimento, neste caso a EFASC.

É conveniente esclarecer, também, que cada jovem é considerado como um sujeito que interage e intervém no meio circundante, logo, o termo 'inserção socioprofissional' é utilizado em função de que a pesquisa procura estabelecer e verificar dois processos de inserção dos jovens egressos: um relacionado ao mundo do trabalho ou a sua vida produtiva e, portanto profissional, e outro ao âmbito social, que abriga as suas relações com o meio e as instituições presentes no território.

Outro aspecto relevante a destacar é que o pesquisador atuou como monitor/educador destes jovens egressos durante todo o processo de formação na EFASC, logo, há uma relativa proximidade com os mesmos e suas respectivas famílias, facilitando a abordagem dos pesquisados, bem como suas colaborações no desenvolvimento da pesquisa. Deste modo, foi possível construir um diálogo

profícuo com o objeto de pesquisa, como nos estimula Renato Janine Ribeiro, no artigo intitulado “Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme.” (RIBEIRO, 1999). No texto, o autor afirma: “Um pesquisador deve expor-se a seu objeto mais do que o faz. Parece-me que, com frequência, os pesquisadores se vacinam contra seu objeto.” (RIBEIRO, 1999, p. 191). A ideia central é enfatizar que não devemos anular o uso do conhecimento gerado por estudos anteriores ou a orientação teórica já construída, mas considerar que é igualmente importante não nos deixarmos fora do processo de escrita, pois de certa forma a escolha do tema esta intimamente relacionada pela aproximação com a nossa prática, recomendando que o jovem pesquisador deva se expor mais a seu objeto de trabalho, de forma que:

[...] em vez de marcar essa exterioridade mecânica do sujeito ao objeto, mediados pela bibliografia, seja melhor mergulhar fundo, submeter-se ao que meu corpus (palavra melhor, esta, que, aliás, dá um tom físico ao que estamos fazendo) me trouxer de sugestivo (RIBEIRO, 1999, p. 193, grifos do autor).

Como pesquisador, pude dialogar intrinsecamente com o objeto de pesquisa, tanto com os jovens egressos quanto à própria EFASC. Participando ativamente desde o princípio da sua constituição até o presente momento, contribuindo sobremaneira durante e após o processo formativo, facilitando a coleta de dados, o entendimento dos processos políticos-pedagógicos e na análise dos possíveis resultados, sempre primando pelos momentos de distanciamento e reflexão dos dados coletados.

Este aprendizado, no que se refere a assumir o papel de pesquisador no desenvolvimento deste trabalho, foi e continuará sendo desafiador, pois aprofundar os estudos em torno da Pedagogia da Alternância é estar em meio à complexidade e, neste sentido, quando encontramos algumas respostas, surgem novas perguntas e inquietações, que fazem com que este ciclo não se feche.

1.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa está alicerçada em dois caminhos:

a) coletar dados com os próprios egressos, procurando estabelecer um “estado da arte” dos PPJs na atualidade, isto é, se foram implantados, se houve o envolvimento da família, quais resultados foram alcançados, suas relações com a

Agroecologia e com as políticas públicas para a Agricultura Familiar (por exemplo, para suas permanências no campo);

b) investigar o percurso formativo adotado pela EFASC para o desenvolvimento/elaboração do Projeto Profissional do Jovem – PPJ, considerando-o como o principal instrumento pedagógico destinado a trabalhar os aspectos relacionados à inserção socioprofissional da juventude.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento quantitativo, desenvolvido através da aplicação de um questionário, sendo analisado e qualificado, através de uma abordagem qualitativa, por entender que são abordagens interligadas na medida em que uma permite tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta, mas que por outro lado é necessário interpretá-la qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si (GATTI, 2007). Para esta autora, “É inegável que sem dados de natureza quantitativa, muitas questões socioeducacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas.” (GATTI, 2007, p.26).

O levantamento quantitativo teve por objetivo quantificar os dados coletados, traduzindo-os através de números e facilitando, assim, a classificação e posterior análise (SILVA; MENEZES, 2001). O levantamento foi realizado através da aplicação de um questionário online, contendo questões abertas e fechadas, alicerçado em três aspectos base:

a) o marco situacional dos jovens egressos (dados geográficos e trajetória pós- formação);

b) os dados relacionados ao PPJ; e

c) dados sobre a sua inserção socioprofissional.

Quanto à abordagem qualitativa, utilizou-se o estudo de caso interpretativo, através de levantamento bibliográfico dos documentos existentes na Secretaria da EFASC, entre eles o plano de curso do curso técnico e o plano de ensino do ensino médio, ambos credenciados no Conselho Estadual de Educação do RS, procurando conceituar a sua proposta político pedagógica, assim como a leitura e análise dos PPJ dos jovens egressos aprovados em banca. Também se utilizou da técnica de entrevistas não dirigidas, onde o entrevistado, neste caso os egressos, podiam discorrer sobre o tema proposto com total liberdade, além da análise de algumas situações para estimular a compreensão (GIL, 2009). Além disso, fez-se uso de

algumas reportagens de jornais que registravam experiências concretas relacionadas ao grupo pesquisado.

Embora desafiadora, a complementaridade entre o levantamento quantitativo e a abordagem qualitativa possibilitou uma melhor compreensão dos estudos acerca da realidade em questão, inclusive considerando o olhar dos diversos sujeitos durante a coleta de dados. Conforme Yin (2005, p.19), “[...] usar os estudos de caso para fins de pesquisa permanece sendo um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais.”. Ainda assim, optou-se por utilizá-lo, sabendo que este permite uma variedade de técnicas de coleta de dados: observação direta dos acontecimentos e experiência estudada, aplicação de questionários e entrevistas com as pessoas envolvidas.

Pelo envolvimento do pesquisador desde o início do processo de implantação da EFASC, de certa forma, foi possível estar na condição de observador participante desde o princípio. Por opção, durante todo o período de execução da pesquisa e de estudos acadêmicos no PGDR/UFRGS foi mantido o vínculo de trabalho junto à EFASC/AGEFA, exigindo muita dedicação e envolvimento por parte do pesquisador pela jornada extensa, intensa e imersa de pesquisa e de trabalho, sendo uma opção por vivenciar e compreender o processo por ‘dentro’, participando dialogicamente em cada processo, seja político, pedagógico ou associativo.

Dentro desta perspectiva, o pesquisador vivenciou e participou no desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos inerentes a metodologia da Pedagogia da Alternância e das atividades de organização da EFASC, entre elas: as reuniões de Monitores, as colocações em comum, as visitas às famílias, a realização de tutoria, bem como das bancas de qualificação e de defesa dos PPJs dos jovens em formação. Além disso, houve a oportunidade de visitar alguns jovens egressos envolvidos na pesquisa, conhecendo a sua experiência, uma delas está registrada no capítulo 3 deste trabalho.

Assim, foi possível acompanhar e trazer reflexões em torno do processo de desenvolvimento do PPJ e como este se relacionava com os demais instrumentos pedagógicos na EFASC. Deve-se registrar que ser um participante ativo auxilia, sobremaneira, na capacidade de refletir e descrever o objeto de maneira fidedigna. No entanto, traz o desafio de afastar-se em determinado momento de maneira a permitir a análise. Mais especificamente a observação participante, é assim conceituada por Soriano (2004, p. 146):

[...] também se pode efetuar a observação estando dentro do grupo, sendo parte ativa dele. Neste caso, o pesquisador submete-se as regras formais e informais do grupo social, isto é, participa nos diversos atos e manifestações da vida do grupo e tem acesso a seus locais de reunião exclusivos.

A opção por integrar a pesquisa qualitativa justifica-se, inicialmente, por entender que a construção da ciência é um fenômeno social por excelência. Ludke e André (1996, p.11), citando Bogdan e Biklen (1982), dizem que:

[...] essa forma de investigar supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; envolve a obtenção de dados descritivos, e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Sustentando a flexibilidade metodológica da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, à medida que vão sendo reproduzidos os detalhes dos temas em estudo, novas abordagens são geradas e novas estratégias são selecionadas.

1.4.1 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três fases distintas e dependentes. Num primeiro momento, foi investido num amplo estudo sobre a origem/histórico da construção do termo Educação no/do Campo, onde as EFAs também depositaram importante contribuição, delineando os seus princípios e perspectivas, inclusive nas noções de desenvolvimento rural. A partir desta abordagem histórica, os estudos se voltaram para a experiência em questão, a EFASC, o contexto na qual está inserida, o Vale do Rio Pardo e como ocorre o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos que fundamentam a sua proposta metodológica, fundamentada na Pedagogia da Alternância, com ênfase no desenvolvimento/elaboração do Projeto Profissional do Jovem – PPJ.

Também nesta fase, foi realizada uma pesquisa de documentos na secretaria da EFA, tais como: plano de formação, plano de curso, plano pedagógico, regimento escolar e os PPJs defendidos em banca, com os objetivos de:

a) levantar a situação dos jovens egressos na fase de conclusão dos estudos (dados geográficos e da unidade de produção familiar);

b) elaborar o quadro de egressos e quais os temas dos PPJ que foram defendidos e aprovados em banca, tal como o acesso ao projeto político pedagógico e ao plano de formação.

Considerando a definição de Gil (2009), a opção foi pela utilização de um questionário, entendendo como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre um específico conhecimento. Assim, a segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário (anexo A), com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, que foram distribuídos eletronicamente para todos os 66 jovens egressos envolvidos na pesquisa, visando conhecer a trajetória pós-formação (marco situacional atual), além de verificar a implantação e a contribuição dos projetos profissionais dos jovens - PPJ no desenvolvimento do meio e a sua inserção na vida comunitária, política, nos movimentos sociais e organizações locais e regionais de agricultores familiares.

Pela forma espacial como estão distribuídos os egressos, envolvendo dez municípios do Vale do Rio Pardo e buscando dar agilidade ao processo de coletas das informações, foi utilizado o meio eletrônico (e-mail, facebook, entre outros) para a distribuição do questionário.

De posse dos endereços eletrônicos e contato dos jovens egressos, foi adotada a plataforma Google, através da ferramenta intitulada “Formulário Google Docs”¹⁴ (spreadsheets), que possibilita a formulação do questionário online, o envio por e-mail e desenvolve um primeiro tratamento e tabulação dos dados coletados. Esta ferramenta permite a quem receber o link assinalar suas respostas no próprio corpo da mensagem, bem como responder as questões abertas. Estas são processadas e tabuladas pelo próprio programa, que gera gráficos e organiza os dados coletados em uma planilha do Excel, possibilitando dessa forma realizar qualquer tipo de análise e cruzamento de dados.

Este questionário online foi enviado por meio eletrônico para 63 jovens egressos que responderam em sua totalidade, para os três jovens restantes o pesquisador realizou uma visita in loco, disponibilizando o questionário para ser respondido e posteriormente estes dados foram adicionados manualmente no Formulário Google Docs. O questionário ficou aberto no site para ser respondido por

¹⁴ Para maiores informações, consulte: <<http://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>.

um período, que compreende o dia 18 de junho a 22 de julho de 2014, obtendo 100% de retorno, neste sentido, todos os dados apresentados se referem à totalidade do grupo pesquisado.

Destaca-se a praticidade e a rapidez na coleta de dados através do uso desta ferramenta virtual, já que no atual momento, o acesso à internet, em especial à juventude, já alcança a uma grande parcela dos jovens que vivem no meio rural. Por meio dela tivemos uma alta receptividade, por ser facilmente acessada por qualquer equipamento eletrônico (notebook, netbook, tablet, telefone, etc.) com acesso a internet, sendo prática e funcional para ser respondida, atingindo grande alcance em pouca margem de tempo.

Basicamente, o formulário foi estruturado em três partes, inicialmente apresentando a natureza da pesquisa, sua importância, seus objetivos e intenções buscando despertar o interesse do jovem. A segunda parte continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ao final da sua escrita, constava: “ao responder o questionário, você estará concordando automaticamente com esse termo” e, por último, o questionário propriamente dito, com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha.

Esta técnica mostrou-se eficaz, pela rapidez no processo e na abertura para que o jovem descrevesse, além das informações previamente delineadas pelo pesquisador, outras de livre escolha. Após a aplicação dos questionários a todos os jovens egressos, foram analisados os dados, que geraram as informações que compõem a presente dissertação, entre eles: depoimentos, relatos, gráficos, entre outros, que trataram de contribuir através da abordagem utilizada na pesquisa.

A terceira e última etapa fundamentou-se no uso de uma abordagem qualitativa, através do uso da Observação Direta Intensiva, sendo realizada através de duas técnicas: a observação participante e a entrevista. A observação participante, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194), “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.”.

Esta técnica foi utilizada com vista a obter informações privilegiadas sobre o processo educativo, em especial o desenvolvimento/elaboração do PPJ e os demais instrumentos pedagógicos inerentes à metodologia da Pedagogia da Alternância desenvolvida pela EFASC.

Quanto ao uso da técnica de entrevista, a mesma pode ser conceituada como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195).

Nesta etapa, buscou-se entrevistar Monitores/Educadores da EFASC, utilizando o tipo de entrevista despadronizada ou não estruturada, onde o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. “É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

Conforme foram surgindo dúvidas durante o processo de escrita da dissertação, tanto nas questões pedagógicas, como nas respostas oriundas dos questionários entregues aos jovens egressos, utilizou-se da técnica de Observação Direta Extensiva, através do emprego de questionário aberto online enviado por e-mail, constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. A aplicação desta técnica foi essencial, tendo em vista que não houve tempo hábil para a realização de entrevistas presenciais e estruturadas com os jovens egressos.

Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Desta forma, permitindo dar-se um enfoque sob a percepção dos jovens egressos, reforçando a noção de que são os sujeitos da pesquisa e suas experiências fundamentais para este estudo.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado: educação rural ou do campo e suas perspectivas de desenvolvimento, apresenta uma retomada histórica (1930-2015) das políticas educacionais voltadas às populações do campo, que determinaram e orientaram as diferentes concepções de educação e, por conseguinte, as perspectivas de desenvolvimento.

Esta retomada se desenvolve a partir de duas concepções educacionais, a Educação Rural centrada nos princípios da Educação Liberal, correlacionada com o modelo difusionista que visava à modernização agrícola e, por segundo a Educação no/do Campo, ancorada nos princípios da Educação Dialética, que emerge da luta dos movimentos sociais e sindicais por uma nova prática educacional, que desenvolva uma educação contextualizada, que considere a diversidade, os diferentes saberes e singularidades de cada território, enfim, uma educação pensada a partir dos sujeitos do campo, dialógica e problematizadora dos processos sociais, políticos, econômicos, culturais que impactam a vida destes sujeitos e acabam por transformar o meio rural. Ao final são apresentadas as principais conquistas do Movimento por uma educação do Campo, através do seu reconhecimento e institucionalização através da efetiva implementação de políticas públicas específicas para as escolas do campo.

Para descrever esta retomada, faremos uso da contribuição teórica de diversos autores, entre os principais: Arroyo (1999, 2009), Calazans (1981, 1993), Caldart (2000, 2009), Fernandes (2000), Freire (1983, 1987), Molina (2003, 2006, 2009), Munarin (2011) Ribeiro (2010), Vendramini (2007), e Vergutz (2012, 2014), entre outros.

O terceiro capítulo se propõe a desenvolver uma breve síntese histórica da origem da Pedagogia da Alternância, abordando seus princípios e fundamentos político-pedagógico e metodológicos, bem como a sua expansão pelo mundo, com a chegada das EFAs em 1969 no Brasil e em 2009 no Rio Grande do Sul através da AGEFA com a implantação da EFASC, contando com as contribuições teóricas de Begnami (2003, 2012), Costa (2012), García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), Nosella (2014), Vergutz (2013) e Zamberlan (2003).

Após a descrição da trajetória da Pedagogia da Alternância no mundo, no Brasil e sua chegada em solo gaúcho, parte-se para a caracterização da EFASC, sua implantação, uma breve contextualização sobre a região onde está inserida - o Vale do Rio Pardo – e como é praticada a Pedagogia da Alternância nesta proposta de educação que desenvolve o ensino médio e técnico em agricultura. Num segundo momento adentramos na conceituação do Projeto Profissional do Jovem (PPJ), se utilizando da definição de projetos juvenis elaborada por Weisheimer (2009), bem como a representação de projetos nos CEFFAs desenvolvida por Pedro Puig-Calvó e Jean-Claude Gimonet (2013).

Com base nestas definições, serão descritas as várias etapas/ciclos que compõem o desenvolvimento e elaboração do PPJ, a sua articulação com o Plano de Formação e o roteiro estabelecido pela EFASC para a sua construção durante os três anos de formação.

No terceiro capítulo será apresentada uma caracterização dos egressos pesquisados, procurando descrever, quem são os jovens, seus locais de origem e, com relação ao PPJ, quais foram às temáticas defendidas, qual o marco situacional dos projetos, partindo para uma análise sobre o envolvimento dos pais na construção/elaboração, na implantação e na manutenção ou ampliação dos projetos nas propriedades familiares, bem como a sua relação com a agroecologia e o acesso às políticas públicas.

O quarto e último capítulo está colocado como espaço para analisar e comentar os dados sistematizados com base na pesquisa junto aos egressos, com a intenção de verificar a situação socioprofissional atual, e de que forma estão se dando os processos de inserção social e profissional no mundo do trabalho e também na continuidade dos estudos, identificando as diferentes trajetórias pós- formação de ensino médio e técnico dos jovens, elaborando um marco situacional dos egressos.

Primeiramente será abordada a temática da sucessão rural, evidenciando os locais de moradia destes jovens e a sua relação com o mundo do trabalho seja no campo ou na cidade, ancorados na abordagem do desenvolvimento rural, que trabalha com a dimensão da ruralidade proposta por Carneiro (1998) e Wanderley (2000), bem como da pluriatividade proposta por Schneider (2009).

Finalizamos, apresentando a manifestação da continuidade dos estudos, em especial, no nível superior, por parte do público pesquisado, bem como o envolvimento social dos egressos, ou seja, a participação destes nos mais diversos espaços institucionais existentes na região, para melhor entender as suas dinâmicas de organização e fortalecimento de redes, junto às entidades ou movimento sociais e sindicais presentes no território como via para contribuir para o desenvolvimento rural.

2 EDUCAÇÃO RURAL OU NO/DO CAMPO E SUAS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito e não esmola!*
Gilvan Santos

Neste capítulo, será realizada uma retomada histórica (1930 – 2015) das políticas educacionais voltadas às populações do campo, considerando o contexto da época, seus aspectos sociopolíticos e históricos que determinaram e orientaram as diferentes concepções de educação e, por conseguinte, as perspectivas de desenvolvimento.

Basicamente, retrataremos neste estudo duas concepções de educação, a Educação Rural, concebida dentro dos princípios da Educação Liberal¹⁵, correlacionada com o modelo difusionista que visava à modernização do campo e, em contraposição a esta, a Educação no/do Campo, que coaduna com os princípios da Educação Dialética¹⁶, sendo construída no florescimento dos conflitos sociais, contando com a importante contribuição dos movimentos sociais e sindicais na luta por uma nova prática educacional como veremos a seguir.

Esta retomada se faz necessária para situar as diferentes concepções que orientaram e orientam a educação brasileira, em especial as populações do campo, tendo presente os ensinamentos de Paulo Freire (1987), que afirma que o ato pedagógico é ato político. Nunca a educação é neutra. Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida. A educação sempre esteve a serviço dos projetos de desenvolvimento da nação e a partir deste ensaio vamos evidenciar as diferentes práticas desenvolvimentistas contidas em cada concepção,

¹⁵ A Educação Liberal foi se constituindo ao longo da História em reação à Educação Tradicional, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. XV - XVI); prosseguindo com a instalação do poder burguês liberalista (séc. XVIII) e culminando com a emergência da chamada “Escola Nova” (início do séc. XX) e com a divulgação dos pressupostos da Psicologia Humanista (1950) (FERREIRA, 2007).

¹⁶ A Educação Dialética tem como seu principal teórico no Brasil o educador popular Paulo Freire. Nesta perspectiva a educação deve ser: *Dialógica*, ou seja, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente onde vive; *Problematizadora*, isto é, os temas escolhidos para estudo devem estar de acordo com a realidade social vivida pelo aluno; *Crítica*, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando; e *Voltada para a relação reflexão e ação*, ou seja, para a *práxis* (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria (CAMPOS, 2007).

servindo de base para contrastar com a prática política e educativa das Escolas Famílias Agrícolas, em especial a EFASC.

2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E SUA VISÃO DE DESENVOLVIMENTO PARA COM O CAMPO BRASILEIRO

Apesar da existência de poucas e dispersas iniciativas educacionais relacionadas ao meio rural brasileiro no século XIX, é sabido que só a partir da década de 1930 ocorreram programas efetivos de escolarização para os povos do campo, buscando democratizar o acesso à escolarização formal. Historicamente, o meio rural foi colocado como empecilho ao desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil e a educação se situava como uma das estratégias de superação dessas mazelas. No entanto, como afirmam Pozzebon e Vergutz (2012, p. 6): “[...] estas ações apenas reforçaram o posicionamento do homem do campo como ignorante ao qual era necessário repassar conhecimento e treinar a fim de transformá-lo e melhorar o campesinato brasileiro.”.

As primeiras manifestações de intelectuais brasileiros, que desvelavam mudar as concepções da educação, buscando uma espécie de renovação/reforma, datam da década de 1930, culminando com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. As principais ideias deste movimento são questionadas por Calazans (1993, p. 18):

- a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva; b) Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte [...]; c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para os doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial [...]. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem.

Este movimento buscou romper com o modelo de escola tradicional, procurando adequar e preparar as escolas e a educação para que caminhasse em consonância com as perspectivas do projeto de modernização do país, buscando a verdadeira função social da escola, pautada nos direitos dos cidadãos à educação pública, gratuita e obrigatória, uma escola única e laica, organizada num sistema

nacional de educação. Segundo Sander (2007, p. 28), a “[...] renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira.”

Estas inquietações provocaram um primeiro repensar governamental frente à educação voltada as populações do meio rural brasileiro, procurando ir além do simples domínio do letramento e do aprendizado das quatro operações básicas de matemática. Foi no Governo Getúlio Vargas, em seu primeiro mandato (1930 – 1945), tendo como base as discussões supracitadas, que começa um novo período, onde as escolas rurais começam a ser tratadas levando em conta a sua singularidade.

Com a República e os ares de industrialização que chegavam ao Brasil, rompia-se com quase um século de poder imperial e, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, inicia-se outro período para a educação da população do meio rural, até mesmo porque as necessidades do Brasil estavam mudando. O processo de industrialização que se encaminhava neste período, demandava um meio rural minimamente letrado, seja para servir de mão-de-obra nas cidades, imediatamente ou mais tarde, ou para atender a demandas às quais a agricultura começava a ser submetida, sobretudo, para o fornecimento de matéria-prima para a indústria nascente (COSTA, 2012, p. 27).

Cabe destacar que, paralelo a este processo, outros debates tomavam contorno na época, como a superação da República Velha e o advento do Estado Novo, a discussão da questão agrária (modificar a estrutura agrária do país - reforma agrária) e o avanço do processo de industrialização como alternativa político-econômica. Daí a necessidade da qualificação da mão de obra existente, seja para a produção de matéria prima no campo ou para a indústria nacional.

Dentre os principais destaques do período, podemos citar a introdução do termo educação rural na constituição de 1934, sendo destinados 20% dos recursos da área educacional para escolas situadas nas zonas rurais. Além do nascimento do movimento dos pioneiros da educação¹⁷, são lançadas as campanhas educacionais nacionais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha como objetivo a formação do professorado leigo, desejo por uma educação

¹⁷ Grupo de educadores e teóricos brasileiros responsáveis pela elaboração do Manifesto em Defesa da Escola Pública gratuita e laica. Deste grupo pertenciam Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

comunitária, com as missões rurais¹⁸, a busca pela modernização dos métodos pedagógicos e o aumento das escolas rurais com a valorização das extensões rurais que buscavam o ensino de uso de técnicas para o aumento da produtividade e também o bem-estar do campo (VERGUTZ, 2013, p.44). Todas essas ações estavam sob a influência do ruralismo pedagógico que orientava as ações educacionais e se prestava a assumir, basicamente, dois sentidos, como argumenta Menezes (2013, p. 19):

[...] o rural do qual falava o 'ruralismo pedagógico' assumia pelo menos dois sentidos: como espaço de preservação dos hábitos, valores e relações sociais – é o rural do folclore, das danças, das relações amistosas entre coronéis, posseiros, agregados e sitiantes; ou como espaço da modernização, da incorporação de tecnologias modernas, mas mantendo a pureza.

Os ideais do ruralismo pedagógico, com forte atuação na década de 1940, tinham como propósito o combate ao êxodo rural, almejando fixar o homem no campo e adaptar programas e currículos voltados à cultura rural. Segundo Calazans (1993, p. 19), com a realização do Congresso Nacional de Educação em 1942, aprofundaram-se as discussões em torno das diretrizes e soluções para o ensino rural, entre as quais a necessidade de:

[...] uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista [...] alicerces da nossa produção e da nossa riqueza [...] que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura [...]; que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação [...] contra o doutorismo e o diplomatismo [...]; que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do estado (Novo). Uma educação primária, que objetiva: i) o desenvolvimento da personalidade (objetivo individual); ii) a integração do educando na sociedade brasileira em geral (objetivo nacionalista); iii) a formação do sentimento de solidariedade humana (objetivo humano); iv) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando (objetivo vocacional).

Este movimento de caráter instrumental e utilitarista, incrustado no movimento da Escola Nova¹⁹, pretendia discutir uma educação minimamente vinculada a

¹⁸ Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas de assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de 'modernização do campo' para se adaptar a sociedade industrial emergente, e não na contestação de estruturas socioeconômicas existentes (SILVA, 2006, p. 67).

¹⁹ Este movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. A este

realidade rural, porém seu ideário, que visava fixar os que viviam no meio rural não estava situado dentro de uma proposta ampla de governo, na qual discutisse conjuntamente a promoção de melhores condições de vida digna no campo, como trabalho, lazer e condições de habitabilidade e principalmente a implantação de uma reforma agrária, portanto, nenhuma ação educativa seria capaz, por si só, de alcançar um objetivo de tamanha magnitude.

Esta concepção de educação para as populações do campo ficou sendo conhecida e defendida como Educação Rural, carregando consigo um ideal e uma proposta política pedagógica e de desenvolvimento para o campo Brasileiro, reinando de forma absoluta até a década de 1990, portanto cabe, neste momento, uma reflexão das suas intenções, contradições e consequências.

Para referenciar esta reflexão será abordada a pesquisa²⁰ realizada no início dos anos 1980, por Maria Julieta C. Calazans, Luís Felipe M. de Castro e Hélio R. S. Silva, intitulada: Questões e contradições da educação rural no Brasil. Este trabalho foi publicado no livro Educação Rural no Terceiro Mundo (1981). Outra publicação importante neste sentido é baseada nas reflexões de Ribeiro (2010), que discutem as contradições inerentes ao desenvolvimento desta concepção de educação no Estado Novo.

Segundo Ribeiro (2010, p. 166), a primeira intenção dos programas e projetos para a educação rural tinha como proposta assumir:

[...] uma função 'retificadora', visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes.

A necessidade era justamente de adaptar as populações rurais ao novo modelo produtivo, à "modernidade", embasada numa concepção evolucionista, considerando-as como pessoas atrasadas e, portanto, com necessidade de ser educadas.

Naquele período (1940 a 1960), o rural era percebido como o lugar das carências, o emprego de ações educacionais, sejam elas, escolas, programas, campanhas, cursos e treinamentos, tinham por objetivo superar está condição. Mas para isso, o emprego dessas ações e programas não procurou dialogar com os

grupo pertenciam Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Carneiro Leão.

²⁰ Para um aprofundamento ver Marlene Ribeiro (2010, p. 166 a 185).

sujeitos a quem se destinava. Pelo contrário, a solução era externa, vinda de fora, já que eram vistos como um ser: “[...] desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carentes de laços sociais e conscientes) ou avesso à solidariedade social.” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 171²¹ *apud* RIBEIRO, 2010). Nesta perspectiva, eram considerados incapazes de gerar alternativas e construir novas possibilidades.

Dentro desta lógica desenvolvimentista, a superação da condição de ‘atraso’ era necessária e se daria através da implantação do processo de modernização agrícola, também conhecida como revolução verde, já que os agricultores e o seu modo de vida eram vistos como um entrave à noção de desenvolvimento em curso. Neste sentido, era necessário tomar providências para integrá-los a um novo processo, na qual estavam à margem.

As principais vias para introduzir este processo de modernização conservadora do campo se deram através da Educação Rural e da Assistência Técnica e Extensão Rural, pensadas com forte influência e financiamento de agências estadunidenses (IIAA, ICA, AID, Uson, Aliança para o Progresso, etc.) e de corporações e fundações privadas (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogs, etc.), de modo a atender interesses comerciais e políticos, que buscavam implantar e difundir os pacotes tecnológicos (já discutidos no capítulo anterior) que atrelavam a agricultura crescentemente às indústrias.

Conforme Ribeiro (2010) a ideia central era superar a produção de subsistência, para torná-la rentável e útil ao sistema capitalista, fortalecendo as relações com o mercado e, de certa forma, imprimindo um caráter pedagógico e formador difusionista, portanto, não fora pensada para todos, deixando uma grande parcela da população rural à margem deste processo, como já foi assinalado.

Prova disto é a implantação de escolas técnicas agrícolas e, inclusive, dos cursos superiores de agronomia.

Além dos cursos de agronomia, principalmente os cursos técnicos de nível médio formavam os profissionais responsáveis por desenvolver a assistência técnica e também por estender o conhecimento técnico agrícola aos agricultores familiares. O técnico agrícola, assim, fazia a mediação entre as necessidades do capital, principalmente as de divulgar seus

²¹ CALAZANS, Julieta; CASTRO, Luis Felipe; SILVA, Hélio. “Questões e contradições da educação rural do Brasil”. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan (orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, PP. 161-198.

produtos e criar a dependência em relação ao consumo, e as necessidades dos agricultores convencidos de que deveriam aplicar inovações à sua produção, adaptando-a à apregoada modernização da agricultura. (RIBEIRO, 2010, p. 179).

Segundo a mesma autora, basicamente, dois movimentos caracterizavam o período histórico da Educação Rural no Brasil, colocados de forma contraditória. O primeiro, nas décadas de 1930-40, estimulava a permanência dos agricultores no campo e, o segundo, nas décadas de 1950-60 incentivava os agricultores a buscarem seus direitos sociais e empregos nas cidades. Esta contradição deflagrou os novos rumos do projeto de desenvolvimento nacional, quando optou pela implantação do processo de substituição das importações associado à industrialização ao invés da reforma agrária, não exigindo mão de obra escolarizada para o campo (RIBEIRO, 2010, p. 172-173).

Com efeito, a Educação Rural e os projetos/programas de desenvolvimento para o campo foram pensados sob a égide do capital internacional, intensificando a intervenção e a relação através dos complexos agroindustriais e, com isso, afetando sobremaneira a autonomia dos agricultores, a supremacia do econômico sobre o social e o ambiental, a não valorização do modo de vida camponês, tratando as populações residentes no meio rural como pertencentes ao mundo das *carências*. Enfim, um modelo que carregava fortes influências externas e implantou uma perspectiva de desenvolvimento exógeno e sustentado, onde o primeiro termo revela que a solução para os problemas necessariamente é importada, ou seja, percorre um caminho de fora para dentro, e o segundo termo expressa que é sustentado por capitais externos à região, geralmente por empresas multinacionais estrangeiras que são à base de sustentação desse tipo de economia.

Portanto, o sistema oficial de ensino brasileiro foi utilizado para desenvolver formação profissional em nível médio e superior, inclusive a pesquisa agropecuária e a extensão rural, dentro da lógica difusionista proposta por Everett Mitchell Rogers, através da Teoria da Difusão de Inovações²², na qual:

[...] a difusão e alocação de ideias novas significam 'transferência de certos traços de cultura de uma das áreas civilizadas a outra não civilizada' [...]. O fato cultural que surge pode ser material (uma técnica, um instrumento) ou moral (uma instituição, um costume, etc.). (FONSECA, 1985, p. 44).

²² A sua principal obra foi o livro *Diffusion of Innovation*, com primeira edição em 1962 e última/quinta edição em 2003. Nesse livro Rogers estabeleceu o modelo clássico de difusão de tecnologias, além de evidenciar cinco etapas ao longo das quais uma inovação seria adotada, estes parâmetros serviram de base para a implantação do modelo difusionista na América Latina em larga escala, incluindo o Brasil (ROGERS, 1971).

A modernização agrícola se disseminou com força em função deste arranjo político-ideológico-institucional e também pelos resultados concretos alcançados durante a sua implantação, que elevaram a produtividade da terra e do trabalho de forma acelerada. Ao mesmo tempo, reflexões e críticas foram sendo tecidas a este modelo de desenvolvimento, que estava assumindo tons insustentáveis, no momento em que não considerava outros aspectos (sociais, ambientais, etc.), ampliando as desigualdades sociais, além de negar a capacidade de organização, gestão e inovação presentes nos atores e instituições locais/regionais.

Um dos expoentes na crítica do modelo clássico de extensão e por consequência da educação tradicional e liberal é Paulo Freire, através do Livro *Extensão ou Comunicação*, onde tece uma importante reflexão sobre a semântica do termo extensão, como o ato de estender algo a alguém, colocada como uma proposta de dominação, transmissão do saber, o agricultor como agente passivo, um mero receptor do saber técnico e científico, tido como válido e inquestionável, estando em contraponto a uma ação educativa de caráter libertador, e defende que o que forma pessoas críticas, é a comunicação e não a extensão.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

O Educador Popular Paulo Freire não apenas desenvolve uma crítica fundamentada com relação à extensão rural, que na época estava colocada como um instrumento do Estado para a “capacitação” das populações rurais, mas desenvolve ações educativas contextualizadas e transformadoras que, de certa forma, constroem as bases conceituais e epistemológicas do que mais tarde, por volta da década de 90, os movimentos sociais do campo batizam de educação no/do campo.

Com base neste cenário, engendrado por contradições e ambiguidades, desencadeou-se a formação de movimentos de base, que buscavam reivindicar os seus direitos, especialmente, pautando seus discursos na exclusão histórica que lhes foi imposta e nos direitos que lhes foram negados. Na área educacional, as primeiras alternativas nos processos formativos para as populações do campo

surgem na década de 1960, via Educação Popular, através do método de alfabetização de adultos, elaborado pelo Educador Paulo Freire, procurando relacionar o cotidiano do trabalhador ao processo formativo, ao tempo em que conhece a sua realidade, provocando-os a inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política, como sujeito ativo da transformação da sua realidade, na perspectiva da horizontalidade de saberes, sem hierarquizar os saberes científicos e populares, pois como nos disse Paulo Freire (1987, p.68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.”; desenvolvendo uma crítica ao modelo liberal que buscava civilizar o camponês.

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Logo após este período, chegam ao Brasil as Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, que dialogam com a proposta de Paulo Freire e, procuram desenvolver uma formação integral, utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância, e desenvolvendo uma formação enraizada com a realidade do campo (este aspecto será mais bem desenvolvido no Capítulo 3 desta dissertação). Esses são alguns exemplos, dentre tantos outros, que expressam o surgimento de um movimento educacional em oposição à Educação Rural ofertada às populações do campo, que se encontravam a margem dos processos de desenvolvimento.

Neste sentido, vale destacar que os movimentos que trabalhavam com a Educação Popular contribuíram especialmente para o aprofundamento e ampliação das reflexões em torno da concepção de Educação no/do Campo, bem como ensejar a institucionalização de políticas públicas para a educação do campo (ver Quadro 1).

Os movimentos começam, então, a pautar e construir na prática e na teoria uma nova proposta de educação para as populações do campo. Essa construção coletiva se concretiza através do encontro e do diálogo dessas diversas aspirações, inaugurando uma nova fase, pautada pela luta na unidade das concepções alternativas à Educação Rural, que começam a tecer os princípios e fundamentos da Educação no/do Campo, inserindo-a como política pública.

Quadro 1- Cronologia de alguns marcos da contribuição da Educação Popular para a concepção de Educação no/do Campo.

1960 – Após Paulo Freire desenvolver as bases teóricas do inovador sistema de alfabetização de adultos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, surgem os primeiros movimentos de base, a partir da Fundação do **Movimento de Cultura Popular (MCP)**, em 1961 – Recife/PE, que se espalha rapidamente por diversos Estados do Nordeste. O MCP associava a cultura popular à luta política, desenvolvendo a conscientização e alfabetização por meio de círculos de cultura Paulo Freire.

1961 - Por iniciativa da Igreja Católica foi criado o **Movimento de Educação de Base (MEB)**, para contribuir no processo de alfabetização de adultos, promovendo a alfabetização, a conscientização, animação e valorização da cultura popular (Cartilha “Lutar é Viver” – 1963), desenvolvendo a valorização do ser humano e das comunidades, que culminaria com a criação do Plano Nacional de Alfabetização - PNA em 1964²³.

1963 – O método Paulo Freire de alfabetização avança para Angicos (RN);

1969 – As Escolas Famílias Agrícolas – EFAs são implantadas no Brasil, a partir de um amplo processo de mobilização das bases desenvolvida pelo MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, de inspiração Cristã e ancorada nos princípios da Teologia da Libertação. As EFAs utilizam a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância e acabam por se expandir para diversos estados do Brasil, a partir do final da década de 1980, hoje agregam quase 150 escolas em 17 estados, desenvolvendo a formação na educação básica e profissionalizante. (Mais detalhes no próximo capítulo).

1987 – O Movimento dos Sem Terra – MST, cria o setor de educação, incorporando a luta pela escola/educação em sua dinâmica, se inserindo na luta pela construção de uma escola diferente, bem como na reivindicação de políticas públicas específicas. Sua pedagogia é vinculada ao movimento social de luta pela reforma agrária, a *Pedagogia do Movimento* envolve diversas pedagogias (da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância), a primeira experiência que surge deste movimento são as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST²⁴. A construção da *Pedagogia do Movimento* é inspirada na Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas EFAs, com o desejo de não cortar raízes, criando o tempo escola e o tempo comunidade²⁵. (CALDART, 2009, p.104).

Fonte: elaborado pelo autor.

Inúmeras experiências educativas, incluindo as EFAs, atuaram na educação informal, de forma marginal ao sistema de ensino formal, pela falta de reconhecimento legal da sua proposta pedagógica e também para preservar os seus princípios políticos pedagógicos, visto que foram sendo construídas em plena ditadura civil-militar no Brasil e encontra na educação popular sua base de sustentação.

Compreendemos que a Pedagogia da Alternância como uma ação educacional surge imersa num momento sociopolítico brasileiro opressor que tem a Educação Popular, embasada nos pensamentos de Paulo Freire,

²³ Mais informações sobre o PNA e a trajetória de Paulo Freire e seu método pedagógico, no link:< http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175732E_PauloFreire.pdf>.

²⁴ Sobre Escolas Itinerantes sugiro a leitura de Marlene Ribeiro (2008, 2012) e Lúcia Camini (2009).

²⁵ Para maiores informações sobre a Pedagogia do Movimento dos Sem Terra, sugiro a leitura dos livros de Roseli Salete Caldart (2000) e Celia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (2011).

como contexto educacional não formal. E, por esse motivo, encontra território para ser apresentada, instalada e consolidada como alternativa pedagógica ao rural. Portanto, a Pedagogia da Alternância surge como movimento de base e de Educação Popular e encontra espaço junto ao povo do campo para trabalhar uma proposta educacional que, influenciada pelo contexto de ações populares, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. Ou seja, entende que processo educativo não se reduz ao processo intelectual, mas sim ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que o sujeito tenha consciência da sua realidade possibilitando que, dessa forma, almeje sua transformação. (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 379)

A partir desta abordagem histórica da Educação Rural, podemos concluir embasado em Calazans (1981, 1993) e Ribeiro (2010), que esta concepção de educação traz consigo algumas características e pensamentos que, por incrível que pareça, persistem nos dias atuais. Em seguida, serão destacados quatro aspectos que remetem a esta noção de persistência.

O primeiro aspecto a considerar é que a gênese do movimento por uma Educação Rural, na década de 1930, influenciou o desenvolvimento de diversos programas educacionais para o meio rural brasileiro, com o objetivo de fixar o homem no campo, procurando relacionar a formação escolar com os trabalhos agrícolas, almejando superar a condição de carência para contribuir com o desenvolvimento da nação. A educação para as populações do campo, então, são enquadradas como políticas compensatórias e marginais, em alguma medida, até a atualidade.

Outro aspecto a considerar é que esta proposta foi elaborada, pensada e implantada para as populações do campo, sem abrir espaço de diálogo com os sujeitos que lá viviam, sendo considerados como meros usuários e não como sujeitos de direito. Dessa maneira, as possibilidades de um espaço de construção coletiva foram negadas, mesmo as escolas estando presentes no campo, estavam desenraizadas do contexto local, não levando em conta as especificidades de cada realidade regional nas suas questões geográficas, sociais, culturais e históricas. Uma educação descontextualizada não gera transformações endógenas, servindo apenas para outros interesses, que não a do povo camponês.

Um terceiro aspecto ressaltava a concepção que prezava pela reafirmação do rural, como o *continuum* do urbano, mantendo a base do currículo escolar centrado num padrão de educação urbanocêntrica, com conteúdos, concepções e métodos idênticos ao das escolas urbanas, reverenciando as cidades como o espaço do progresso e da civilização em detrimento do campo, culminando, principalmente nas

décadas de 1940-50 com o desenvolvimento de cursos rápidos e práticos, de maneira instrumental e utilitarista, sem discutir o contexto político e social existente na época.

Por fim, o quarto aspecto, considerava que a proposta tinha como objetivo incluir o campo no processo de desenvolvimento nacional voltado à ascensão da indústria e a implantação de pacotes tecnológicos (agrotóxicos, máquinas, equipamentos e adubos sintéticos) via projetos de cooperação com organismos internacionais. Sendo assim, para que isto pudesse acontecer, a educação provida pelas escolas rurais (incluindo as escolas técnicas), deveria estar atrelada às ações de Assistência Técnica e Extensão Rural. A referência era a ABCAR²⁶ (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), criada em 1956, que, através de cursos, treinamentos, semanas rurais, buscavam segundo Ribeiro (2010, p. 171):

[...] a partir de uma visão de fora da realidade ou de uma suposição sobre como viviam as populações rurais que estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, foram tomando providências para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento.

É de se notar que a oferta de educação para as populações do campo, entranhada nas concepções da Educação Rural, ainda está bem presente no Brasil. Passados 80 anos desde a sua concepção, a vinculação da realidade e do contexto do campo à educação escolar ainda suscita reflexões e debates, permanecendo latente a dificuldade de romper com os muros que afastam as escolas de seu meio, de forma a problematizá-lo (incluem-se, aqui, temas como reforma agrária, o uso abusivo de agrotóxicos²⁷, questões recrudescentes ligadas às mulheres e aos jovens no campo, dentre outros tantos). A dificuldade de superação de tal concepção ainda sofreria o reforço das marcas dos anos 1970 e 1980, quais sejam: o culto às

²⁶ A Abcar foi extinta em 1974 e, no seu lugar, foi criada a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – Embrater, que deu origem as Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural – Emater, nos estados. A Embrater foi extinta no início de 1990, pelo governo Collor de Melo, com a justificativa de racionalização das funções públicas e do uso dos recursos do Estado. Desde então, a Emater vem sendo privatizada pelos governos estaduais, adotando outras siglas (RIBEIRO, 2010, p.178). Conforme pesquisa de Peixoto (2008, p. 34), existe no Brasil um universo de agentes de Ater composto por 27 instituições Governamentais de Ater, 1.226 prefeituras, 495 ONGs, 498 instituições como sindicatos de trabalhadores rurais e federações, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e associações locais, 867 cooperativas de produção agropecuária, 397 instituições de ensino e pesquisa, 131 cooperativas de crédito, 78 agroindústria, 80 outras instituições públicas (tais como secretarias estaduais de agricultura, institutos de terras, órgãos como Ceplac, etc.), e 43 do Sistema S (SENAR, SEBRAE).

²⁷ Maiores informações sobre a problemática dos agrotóxicos no Brasil e suas conseqüências na saúde pública, ver Carneiro (2015).

idades, a concentração de terras, os avanços das grandes monoculturas, o atrelamento aos complexos agroindustriais, num contexto que apontava para a inviabilização da agricultura familiar (VENDRAMINI, 2007), para o acirramento do êxodo rural, o inchaço das cidades e o aumento do desemprego, ampliando consideravelmente os conflitos sociais no campo²⁸ e na cidade.

2.2 TRAJETÓRIA DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Somente a partir da redemocratização no Brasil, através da aprovação da Constituição de 1988, surge um espaço propício para a construção e elaboração de políticas públicas adequadas às camadas populares, contribuindo, sobretudo, para criar um ambiente político apropriado para afirmação de uma cultura de direito e de respeito às diferenças. A educação passa a ser tratada como um direito, como reza o Artigo 205 da constituição Brasileira, quando diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Carta Magna é um marco na história do Brasil, quando determina as responsabilidades do Estado, declarando avanços significativos com relação à cidadania e aos direitos humanos, e principalmente por romper com o regime autoritário da ditadura civil-militar, substituindo a Constituição de 1967, que criou os Atos Institucionais - AI, que restringiam e limitavam os direitos dos cidadãos Brasileiros. A luta pela educação no/do campo é inserida nesse período e nesse contexto e, com base nessa conquista, desencadeia vários processos, sendo um deles, conforme enfatiza Vendramini (2007, p. 123), a própria construção do termo Educação do Campo, que não aconteceu via Governo, foi uma construção histórica via a Educação Popular de Paulo Freire e da formação desenvolvidas pelas EFAs, que mais tarde toma 'corpo' quando somada as lutas dos movimentos sociais e sindicais por alternativas educacionais que pudessem contrapor ao modelo de desenvolvimento vigente.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento

²⁸ Neste sentido ver Rocha e dos Anjos (2014).

social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

A gênese do movimento “Por uma Educação do Campo” está intimamente ligada à luta pela reforma agrária, no seu sentido mais amplo, não apenas propõe a redistribuição de terras e de riquezas, mas também a melhoria das condições de vida das populações do campo nos mais diversos aspectos (saúde, educação, cultura, crédito, infraestrutura, etc.), através da implantação de políticas públicas afirmativas que considerem a heterogeneidade que compõem o campo brasileiro. A partir deste prisma, se constitui o movimento que luta pela Educação no/do Campo, que expressa uma perspectiva crítica às concepções da Educação Rural, mas fundamentalmente visa fortalecer e defender uma identidade singular das escolas do campo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009, p. 149).

Este movimento segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 8-15) apresentam pontos marcantes em sua trajetória. Alguns deles estão reproduzidos abaixo.

a) o “Silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais”, nos órgãos públicos, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos, este movimento surge para questionar/denunciar essa omissão;

b) o “clamor pela terra”, onde os sujeitos que a compõem se fazem vivos, e através das suas mobilizações, explicitam a dinâmica social e cultural latente no campo, visando romper com o esquecimento, lutando por maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo;

c) direitos usurpados, negados. As populações do campo sempre estiveram à margem do direito à educação, seja ele qual for. Hoje temos ainda mais dados sobre esta realidade (escolas do campo), e eles apenas confirmam um tratamento desigual

e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa;

d) a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Um olhar que não o considera como o lugar do atraso e o espaço urbano como o caminho natural e único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, pelo contrário, um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. Nesta perspectiva, a solução não vem de fora, ao encontro de destinatários passivos de propostas, mas emerge dos próprios sujeitos que compõem o espaço. Entendendo a Educação do Campo como:

[...] um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 12).

e) o direito à escolarização ressignificado e repostado com maior abrangência e urgência. A escola deve ser pensada a partir das especificidades do contexto onde esta inserida, vinculada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo. A escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo;

f) em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo. Os movimentos sociais do campo, de forma organizada, lutam pelo direito a uma educação contextualizada, que dialogue com as especificidades do campo, mesmo que frente a este vácuo os próprios movimentos procuraram ocupar este espaço (EFAs, CFRs, Escolas Itinerantes, etc.), é consenso, que o estado deve consolidar esta luta, através da formulação de políticas públicas específicas, mas:

[...] que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso;

de seus modos de ser e de se formar como humanos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14)

Estes pontos expressam a necessidade de legitimar os processos alternativos de educação de base existentes, via criação de políticas públicas específicas e efetivas. No final da década de 1990, o “Movimento por uma Educação do Campo” se transforma numa “*Articulação Nacional*”. Segundo Munarin (2011, p. 61), esta construção, torna-se possível em função de basicamente três sujeitos históricos:

[...] o Estado, representado pelos órgãos do governo federal que organizam as demandas e as financiam em forma de projetos; as universidades públicas, que executam os projetos em parceria com os governos estaduais e fazem deles ações reflexivas; e os movimentos e organizações sociais do campo, que exercem protagonismo efetivo nessa relação institucional, tanto no âmbito da política, exercendo o controle social, quanto no âmbito da prática pedagógica propriamente dita, demonstrando a plausibilidade de sua pedagogia.

Certo que este processo não acontece de forma linear e plana, mas sim forjado no conflito, no diálogo, numa teia complexa, onde coube a cada sujeito papel determinante, seja aos movimentos sociais em pautar as suas demandas, ir para a rua reivindicar mudanças e exigir o que lhes fora negado como direito, seja a academia na produção teórica a partir de uma prática-reflexiva deste fenômeno, seja pelo Estado na construção e implementação de políticas públicas que tornem estas aspirações em direitos, validando práticas educativas populares, orientando mudanças políticas pedagógicas nas escolas públicas que acontecem de forma lenta e gradual, bem como implantando uma gama de programas e ações que detalharemos a seguir.

2.3 DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DE DIÁLOGO À CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

A trajetória da Educação do Campo nasce pela ampliação do espaço do diálogo entre os vários sujeitos envolvidos. Tal espaço, na prática, se deu através da realização de diversos seminários, encontros, conferências, grupos de trabalho, fóruns, alguns destes momentos, inclusive, registrados em publicações. Desta construção coletiva vem um segundo momento, marcado pela implementação de ações concretas pelos órgãos governamentais, via implantação de diretrizes, secretarias, programas, entre outros.

A criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo foi sendo idealizada a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997), sendo paulatinamente construída através da articulação de diversos atores durante o processo de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo²⁹, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998. A Articulação tinha como promotores a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a UnB – Universidade de Brasília, a UNESCO – Organização das Nações Unidas e a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, agregando diversas outras organizações com o avanço da caminhada (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 57).

Esta articulação teve dois objetivos básicos:

[...] mobilizar os povos do campo para a conquista/construção de políticas públicas na área de educação e, prioritariamente, da educação básica [...]; e, contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando as possibilidades (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 60).

A gênese deste processo sempre esteve atrelada à luta pela Reforma Agrária e, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária e gerido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA em 1998, vem a primeira conquista desta articulação, com o objetivo de desenvolver a escolarização formal para trabalhadores rurais assentados em todos os estados da Federação.

Este primeiro espaço fomentou a realização de diversos seminários estaduais e regionais, ampliando-se os debates na base, para justamente subsidiar os encontros nacionais. Somente em 2003, o MEC cria um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo (Portaria Ministerial nº 1374/2003), envolvendo representantes dos povos do campo (pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, entre outros), para discutir propostas concretas frente a este acúmulo de discussões e debates, inaugurando assim, uma nova etapa, agora, dentro da esfera governamental.

²⁹ O texto base para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo pode ser acessado em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>.

Para subsidiar as discussões, o GPT elabora um caderno de subsídios, intitulado: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo³⁰, com o objetivo de apresentar um diagnóstico das escolas do campo, bem como sistematizar as reflexões acumuladas após diversos debates envolvendo diferentes ministérios, órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não governamentais, visando contribuir para a formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo. Nele são apresentados os princípios da educação do campo (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC, 2004, p. 37), como segue:

I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana: a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. [...] Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório;

II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo: [...] a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. [...] Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo;

III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem: a Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. [...] Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo;

IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos: a escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. [...] Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em

³⁰ Para maiores informações ver: <<http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>>.

última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo;

V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável: pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. [...] A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. [...] A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional; e

VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino: para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso. [...] Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais (Grifos meus).

A partir dessa construção coletiva emergem várias contribuições teóricas que visam aprofundar as reflexões em torno dos significados, concepções e perspectivas que circundam o termo Educação no/do Campo, entre os principais estão Arroyo (1999, 2009), Caldart (2000), Fernandes (2000), Molina (2003, 2006), Vendramini (2007), Ribeiro (2008, 2010), Santos (2008), entre outros.

Finalmente, pode-se destacar o que Munarin (2011, p. 59) propõe quando evidencia três ações estratégicas que considera as mais marcantes nesse caminho contra-hegemônico das organizações e movimentos sociais do campo.

a) o desenvolvimento de experiências pedagógicas e político-pedagógicas por parte dos movimentos sociais, que exigiam do Estado o apoio e a sua legitimação através de políticas públicas específicas;

b) a criação da Articulação Nacional, que lutou por políticas públicas específicas para o campo e conseguiu garantir espaço político junto aos órgãos de governo; e

c) a Articulação Nacional se desfez e assume outro formato institucionalizado com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, envolvendo 26 representações institucionais de todo país, instaurando um grupo permanente de discussão, análise, reivindicação e acompanhamento de políticas públicas para as escolas do campo.

A esse respeito deste último item, cabe trazer o objetivo principal do fórum, que é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010).

O FONEC atualmente desempenha um papel central na articulação dos diversos movimentos em prol da educação do campo, fazendo valer os objetivos que justificam a sua criação. Dele fazem parte diversos movimentos sociais e sindicais do campo (Via Campesina³¹, CONTAG, FETRAF Brasil, entre outros), Rede CEFFAs (EFAs, CFRs, ECORs), Diversas Universidades Públicas e Institutos Federais, Órgãos Governamentais (MEC/SECADI, MDA, PRONERA/INCRA, Secretarias de Educação, entre outras). O FONEC, além de pautar políticas públicas para as escolas do campo, procura avaliar criticamente os principais programas (PRONERA, PROCAMPO, PROJOVEM - Saberes da Terra, PRONACAMPO, entre outros) conquistados a partir da luta de seus protagonistas, emitindo relatórios síntese e notas com análise de conjuntura para fomentar as discussões e debates em todos os Comitês e Fóruns constituídos em diversos estados da federação. Dessa forma, este movimento se faz vivo e atuante.

Outro avanço considerável, para além da institucionalização de espaços democráticos para o debate, é a implantação de políticas públicas. Com relação à Educação Básica para a população rural está emblemática a Lei nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo que o Artigo 28 enuncia os seguintes princípios:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

³¹ A Via Campesina congrega mundialmente 73 países, envolvendo 164 organizações. No Brasil é composto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB, MPP - Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais e a CONAQ - Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (LA VIA CAMPESINA, 2015).

A partir deste marco, que reconhece a diversidade sociocultural na educação brasileira, abre-se caminho para o avanço na legislação que trata e reconhece as especificidades das escolas do campo, através da implantação de um conjunto de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21), entre as principais³²:

a) as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008;

b) o Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB, situando a Rede CEFFAs no plano Nacional; e

c) o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo expressam um conjunto de preocupações conceituais e estruturais alinhadas com as reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à educação. A CEB - Câmara da Educação Básica reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (BRASIL, 2002) e, portanto as resoluções apresentam um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo, com vistas a atender as demandas históricas oriundas dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Importante destacar, que entre 2002 e 2008, frente ao avanço das políticas públicas de educação no/do campo e o aumento da demanda, o Ministério da Educação criou a Coordenação-Geral de Educação do campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, hoje denominada SECADI, agregando o termo “Inclusão” em sua sigla e tendo por função implementar políticas educacionais nas áreas: educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação

³² Todas as Resoluções, Pareceres e Decretos relacionados à Educação do Campo podem ser acessados em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>>.

do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. (SECADI, 2015). Este se torna o espaço vital de diálogo dos movimentos sociais e sindicais do campo com o Governo Federal.

O segundo marco legal a destacar é o Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias letivos na Pedagogia da Alternância, validando o tempo escolar e o tempo comunidade. Também, reconhece a Rede CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância e quem a compõem, além de introduzir os diferentes tipos de alternância e os Instrumentos Pedagógicos inerentes a esta proposta educativa. Após quase 40 anos da presença das EFAs no Brasil, surge, então, o primeiro marco legal desta proposta formativa, que segundo o Relator Murílio de Avellar Hingel, se justifica, pois:

A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. [...] O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (BRASIL, 2006, p. 1 e 5).

Este parecer, definitivamente, enquadra as EFAs no ensino formal, respeitando a sua singularidade e reconhecendo-a. Além de contribuir significativamente nos processos de credenciamento junto aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que resistiam a esta proposta, não validando o tempo comunidade³³ (BRASIL, 2006).

Talvez, o marco legal mais importante para as Escolas do Campo seja o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pois concretiza a implantação de uma política de Estado permanente e que permite diversos desdobramentos.

Esta concretização dos resultados, das lutas sociais vai além de mera implantação de programas ou ações, lançando, pela primeira vez, quanto marco legal, a descrição dos princípios da Educação do Campo, como segue:

³³ Para a fundamentação do parecer, ver Queiroz (2004).

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Com efeito, esses princípios coadunam com as proposições dos movimentos sociais e sindicais do campo atuantes no GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo desde 2003.

O Decreto contempla os avanços das Resoluções anteriores e detalha, de forma contundente, três pontos que são considerados importantes para esta pesquisa:

a) ampliação, em seu Artigo 1º, da oferta de educação às populações do campo a nível superior, mobilizando as universidades a desenvolverem a formação inicial e continuada de Professores, para as escolas do campo, através do PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo³⁴;

b) definição de quem são as escolas do campo, em seu Art. 1º -§ II: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de

³⁴ O PROCAMPO apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2015). No RS desenvolvem este programa cinco instituições de ensino superior, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Campus Porto Alegre e Litoral Norte), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Pampa (UniPampa), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e o Instituto Federal de Farroupilha (IF Farroupilha).

Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010)³⁵; e

c) a criação das bases legais, através da Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, como sendo um dos maiores avanços concretos e efetivos de implantação de ações e programas específicos para educação voltada às populações do campo³⁶.

Cabe ressaltar que com a chegada do PRONACAMPO, ocorreram inúmeras adequações legais, entre as quais a alteração da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do FUNDEB) em seu art. 8º, onde prevê a inclusão das escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB. Hoje todas as EFAs e CFRs, que desenvolvem a formação escolar na educação básica, recebem do Estado (via convênio) o valor anual correspondente ao número de alunos matriculados (esse valor aluno ano varia em cada estado), porém o valor financiado é de 30 a 40 % do custo efetivo da EFA, em função da sua proposta metodológica (a Pedagogia da Alternância), o FUNDEB ainda não prevê uma linha específica para as Escolas de Alternância.

Embora estas inúmeras ações tenham sido desenvolvidas pelo programa, ainda persiste uma grande distância entre a realidade das escolas do campo e o que expressa o marco legal apresentado, visto que estas mudanças devem originar-se das bases, ou seja, da escola, do local, e, portanto é um processo lento e gradual; embora potencializado, quando os programas conseguem agir através de diversas frentes (formação, reflexão e prática).

A escola neste contexto, pode se colocar de maneira omissa a estas questões, que demarcam as contradições e ambiguidades existentes no campo, ou podem trabalhar de forma a buscar compreender/refletir estes fatores, se colocando como um agente ativo e problematizador da realidade circundante. A construção histórica dos termos educação para/com/no/do campo nos remete a necessidade das escolas do campo estarem inseridas nesse debate, não como mera reprodutoras do modelo produtivista e homogeneizante, mas atuando de forma a

³⁵ A partir deste decreto, podemos ter uma escola situada na cidade e ser reconhecida como uma escola do campo, desde que tenha a maioria dos estudantes oriundos do meio rural e com proposta pedagógica adequada às diretrizes mencionadas.

³⁶ Todas essas ações do PRONACAMPO estão disponíveis em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo>>.

problematizá-la, bem como na construção de projetos e alternativas que fortaleçam o local/regional, a Agricultura Familiar e as redes de cooperação existentes.

Por exemplo, em 2015 todos os municípios estão estruturando os seus Planos Municipais de Educação (PME), que devem estar em consonância com os planos Estaduais (PEE) e o Plano Nacional (PNE). Eis que surge um espaço impar para discutir propostas voltadas às escolas do campo nos municípios, estes planos podem emergir de gabinetes ou de um amplo processo coletivo que envolva e comprometa as diversas organizações e entidades representativas, expressando assim as necessidades concretas, com propostas que dialoguem com os anseios de vivem no município. Ainda faz-se necessário a criação de fóruns ou espaços de articulação local (Redes Territoriais ou Municipais de Articulação em Prol da Educação no/do Campo) para refletir, atuar e exigir mudanças na rede municipal, regional ou territorial, contribuindo para rediscutir e propor avanços na construção de Políticas Públicas efetivas relacionadas às Escolas do Campo.

É a partir da interação, diálogo, reivindicação, denúncia, pressão, cooperação entre os movimentos e organizações sociais do campo perante o poder público que foi e será possível a construção de novas possibilidades, que visem à universalização do acesso a educação aos povos do campo de forma contextualizada, considerando a sua diversidade, saberes e singularidades de cada território.

Esta concepção de educação pensada a partir dos sujeitos do campo e da sua realidade, “[...] desafiando as relações pedagógicas a dialogar com os processos sociais, políticos, econômicos, culturais formadores e transformadores destes homens, destas mulheres e de seu meio.” (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 380) está em permanente construção, não é algo dado e acabado, sendo constantemente ressignificado a partir de cada contexto. Não pretendemos com este resgate histórico evidenciar somente a dicotomia de termos, muito menos apresentar e defender o que é certo ou errado, até porque as duas concepções existem e estão presentes nas escolas do campo, mas evidenciar que a partir das transformações ocorridas no meio rural brasileiro nos últimos 80 anos, não só econômicas, mas também sociais e ecológicas exigiram o repensar do conceito e da concepção da educação ofertada nas escolas do campo e a partir das inúmeras articulações e mobilizações estas estão previstas em lei, se configurando como direitos.

A associação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, entre práxis educativas que se apresentam ambas com ênfase no sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo e que estão imbuídas de questões sociais e políticas que empoderam estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade, fortalecem a continuidade da luta por educação contextualizada, coerente e conhecedora da sua função social numa sociedade excludente e com projeto hegemônico voltado apenas ao capital (VERGUTZ; CAVALCANTE, 2014, p. 386).

As EFAs se inserem nesse movimento Por uma Educação do Campo, contribuindo na construção deste termo com sua prática educativa construída coletivamente e com base nas necessidades dos agricultores (as) (como veremos no próximo capítulo), compartilhando das mesmas perspectivas, concepções, reflexões e utopias, buscando a transformação através de uma formação integral, contextualizada, dialógica e problematizadora.

3 A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, A EFASC E O SEU REFLEXO SOBRE O PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM – PPJ

No capítulo anterior, mostrou-se a trajetória da Educação no/do Campo, partindo de um contraponto proposto pelos movimentos sociais do campo até seu reconhecimento e institucionalização como política e ação de Estado. Enfatizou-se, neste processo, que as Escolas Famílias Agrícolas - EFAs surgem como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural, centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É dentro deste contexto que apresentar-se-á, a seguir, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), trazendo também as suas particularidades.

Parte-se da caracterização da Pedagogia da Alternância, da sua origem, dos seus princípios e fundamentos pedagógico-metodológicos para, então, especificar como estes se desenvolvem no contexto da EFASC. Em especial, orienta-se o foco sobre o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) desenvolvido na EFASC, propondo-se uma análise do mesmo como instrumento pedagógico e sua relação com a inserção profissional do jovem no mundo do trabalho.

3.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Foi na década de 1930, através do movimento de alguns agricultores e de um pároco do interior da França, que dá-se início aos primeiros passos em busca de uma proposta educativa que possibilitasse ao jovem estudar sem se afastar de seu meio, relacionando os saberes da vida cotidiana e o saber científico. Este início é bem descrito por Zamberlan (2003), que destaca o surgimento “desta pedagogia” balizada por dois eixos, o primeiro, pela necessidade da população rural frente a um contexto da época que indicava a desvalorização do campo, levando à elevação do êxodo rural justificada também pela proliferação da industrialização e o segundo, pela própria mobilização destas pessoas na busca de alternativas educacionais para formar futuros agricultores.

Assim, desde seu início, a Pedagogia da Alternância começou enraizada nas necessidades dos agricultores, tendo sido construída na coletividade. Segundo Gimonet (2007, p. 22) os primeiros atores deste processo: “[...] estavam

impregnados da preocupação pelo futuro dos seus filhos, de sua profissão, da agricultura, da vida rural. [...] Tratava-se, para eles, de criar uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra.”. Para Nosella (2014, p. 45, 48 e 49), a gênese da Pedagogia da Alternância está alicerçada em basicamente em três características-chave:

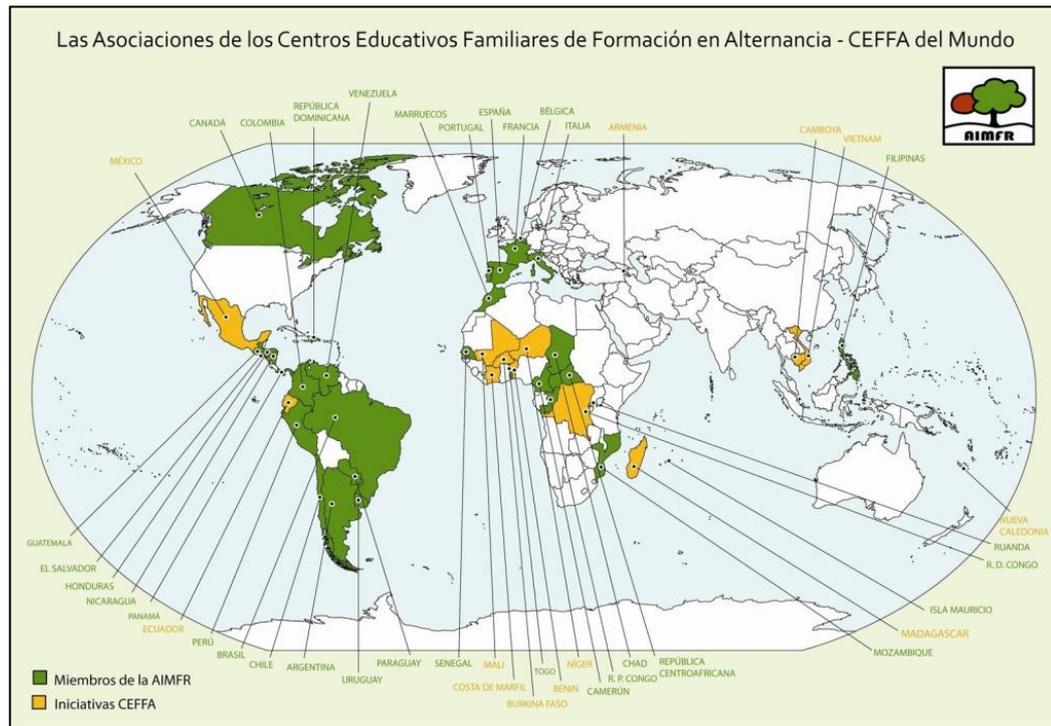
[...] a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico. [...] Outro aspecto característico da Maison Familiar é que sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isto significa que a Maison Familiale nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio. [...] Um terceiro elemento importante a ser destacado desse período é que a ação e reflexão dos jovens “alunos” eram realizadas no meio social deles, participando das organizações e reuniões sócio-religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio.

A constituição dos princípios fundamentais e unificadores foram (i.e. responsabilidade e independência dos pais; alternância como ligação entre teoria e prática; respeito ao ritmo agrícola de cada região; formação integral do jovem) essenciais para que esta proposta educativa, a partir de sua expansão, não se descaracterizasse. Dois pontos foram importantes para a garantia dos princípios, segundo Nosella (2014), primeiro o fortalecimento da gestão da escola através de uma associação de agricultores e o avanço na sistematização pedagógica desta experiência, o que denominou de uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, destacando a notável contribuição do educador André Duffaure (1946/47), que elaborou coletivamente o instrumento pedagógico chamado Plano de Estudo, sendo reconhecido com o “[...] artesão da Pedagogia da Alternância.”.

No momento em que a Pedagogia da Alternância andava a passos largos no território Francês, ampliando as bases conceituais e os princípios políticos e pedagógicos, foram investidos esforços para levar esta experiência formativa para outros países³⁷, a partir da década de 1960. Em 1975, em Dakar (Senegal), é fundada a Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) que, hoje, congrega todas as experiências a nível mundial (Figura 2).

³⁷ Itália (1961), Espanha (1967), Madagascar (1969), Portugal (1985) e assim por diante.

Figura 2 - Localização das Associações dos CEFFAs, vinculadas a AIMFR, no mundo

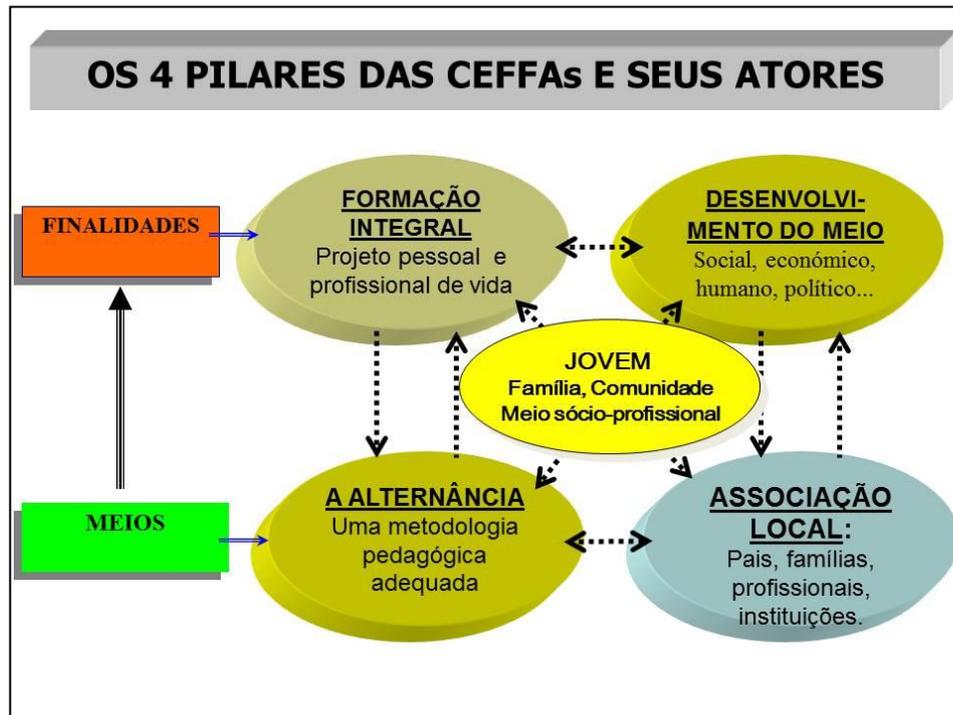


Fonte: AIMFR (2015).

Os CEFFAs estão presentes nos cinco continentes do mundo, organizadas em mais de 1.300 centros formativos, distribuídos em 40 países na África, América, Ásia, Europa e Oceania, envolvendo em torno de 150 mil famílias (AIMFR, 2015).

A partir desta expansão, cresceu, sobremaneira, a preocupação com uma possível perda de unidade e identidade do movimento. Para dar conta desta questão, criou-se uma série de estudos e materiais de orientação, entre eles, os quatro pilares dos CEFFAs, que apresentam os princípios, meios e finalidades desta experiência educativa, e que se tornam “[...] suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter necessariamente para poder ser considerada um CEFFA – constituem os fins definidos que se conseguem com meios precisos.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 66).

Figura 3 – Representação gráfica dos quatro Pilares dos CEFFAs



Fonte: Adaptado de García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010).

A ideia dos quatro pilares sintetiza as características invariáveis do movimento CEFFAs no mundo, buscando construir a unidade na diversidade. Portanto, as finalidades do movimento CEFFA baseiam-se na:

- a) formação integral das pessoas, técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual - de suas capacidades como pessoas, como ser humano; e
- b) no desenvolvimento do meio caracterizado pela indissociabilidade com finalidade anterior e por possibilitar que os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos.

Os meios para alcançar as referidas finalidades são:

- a) a metodologia da Pedagogia da Alternância; e
- b) a associação local, “[...] constituída principalmente pelas famílias, junto as outras pessoas que aderem a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65, grifo nosso).

A chegada à Itália, em 1961, representa a primeira implantação de uma Maison Familiale fora da França adquirindo uma nova nomenclatura, passando a ser chamada de Scuole Famiglie Rurali – SFR. Esta derivação de nomenclaturas se

estende para o restante do mundo através do processo de expansão, criando, a partir dali, as Casas Familiares Rurais – CFR e as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs.

No Brasil, o movimento de implantação dos CEFFAs começa paralelamente ao contexto mundial de expansão da Pedagogia da Alternância e sua via, através de um processo de cooperação Ítalo-brasileiro. O processo inicial teve grande contribuição do Padre Humberto Pietrogrande, sendo elaborado em grandes linhas a partir de 1965, quando a Companhia de Jesus desenvolvia sua missão no sul do território capixaba (estado do Espírito Santo - ES).

Após uma série de intercâmbios e de um amplo trabalho de base no sul do ES, é fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), estruturado em basicamente três setores: o das Escolas-Família, o da Saúde e o da Ação Comunitária (NOSELLA, 2014). Depois de quase um ano da fundação do MEPES e quatro anos de intensa mobilização comunitária, em 09 de março de 1969, são inauguradas a Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, e a EFA de Alfredo Chaves. Poucos meses depois, inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul.

As primeiras EFAs desenvolveram seu aprendizado fora dos currículos oficiais do Estado brasileiro, enfrentando, inclusive, dificuldades para garantir a sua implantação, contando com espaços cedidos e adaptados. Todavia, torná-las escolas de ensino regular passa a ser uma reivindicação por parte dos agricultores. Assim, em 1972, iniciam-se os Cursos Supletivos Regulares³⁸ e, em 1976, amplia-se a oferta de ensino médio e técnico profissionalizante em agropecuária. Segundo Begnami (2003), nesta época, muitas comunidades rurais passaram a ver nas EFAs uma possibilidade concreta de acesso a uma educação contextualizada e que dialogasse com as necessidades dos agricultores no que se refere às oportunidades em educação nos espaços rurais.

A partir do final da década de 1980 começa a expansão das EFAs pelo Brasil, sendo constituído a partir de Associações Regionais, que tinham como missão animar, coordenar e assessorar, tanto as associações locais, como contribuir no processo de formação de monitores.

³⁸ Atualmente esta modalidade chama-se Educação de jovens e adultos – EJA, conforme a LDB (Lei 9394/96).

Atualmente as EFAs estão presentes em 17 Estados Brasileiros, seguindo uma lógica de organização em regionais, que são onze no total, que articuladas no plano nacional compõem a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), fundada em 1982 e localizada atualmente em Orizona/GO³⁹.

Borges et al. (2011) relatou que, o processo de chegada das Casas Familiares Rurais ao Brasil, numa primeira tentativa, foi mal sucedida no nordeste (Alagoas). Porém, se consolida, num segundo momento, no sudoeste do Paraná, inspirada a partir de uma viagem, em 1979, de técnicos ligados ao Ministério da Educação e de técnicos de algumas Secretarias Estaduais de Educação da França. Assessorados pelo Francês Pierre Gilly, assessor da União Nacional das Maisons Familiares Rurales no Brasil, a proposta foi divulgada e chancelada pelo Estado. As CFRs estão organizadas administrativamente no Brasil por três associações regionais: a ARCAFAR/Norte e Nordeste, a ARCAFAR/Sul e ARCAFAR/PA. Não existe nenhuma entidade que congregue e dê unidade às CFRs a nível nacional. Atualmente, como forma de representação existe a Rede CEFFAs, Centros Familiares de Formação por Alternância, que reúne a UNEFAB e as três associações regionais mencionadas, que juntas agregam 265 centros formativos.

A trajetória de ampliação da Pedagogia da Alternância, que nasceu com caráter comunitário, até a criação da Rede CEFFAs, passou também pelo desenvolvimento de processos de gestão associativa e dependeu de um arranjo institucional local, tanto para viabilizar a sua manutenção como para contribuir na promoção do desenvolvimento do meio. É neste contexto que também surge a EFASC, que será apresentada na seção seguinte.

3.2 A CHEGADA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EM SOLO GAÚCHO

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC foi inaugurada no dia 01 de março de 2009 e, desde então, vem estabelecendo uma dinâmica de trabalho orientada pelos quatros pilares dos CEFFAs. Pretendendo, assim, promover a formação integral dos filhos e filhas de agricultores familiares, contribuindo com a formação de cidadãos capazes de desenvolver uma visão, não só técnica das

³⁹ No caso do estado do ES existem duas regionais, uma no sul (MEPES) e outra no norte do estado (RACEFFAES), isso também acontece na BAHIA, onde existe a AECOFABA e a REFAISA. Em Rondônia, a AEFARO está como associação regional do estado de Rondônia e do Acre.

questões inerentes ao campo, mas também política e social; sendo capazes de exercer liderança e induzir processos de desenvolvimento do campo, podendo também empreender atividades que possibilitem a diversificação das propriedades, bem como a geração de renda para a permanência no campo com qualidade de vida (COSTA, 2012; VERGUTZ, 2013).

Estes propósitos também se assentam na busca de uma proposta educacional próxima, contextualizada e voltada à realidade do campo. Isto é, reafirma que as ações educacionais devem possibilitar a valorização das matrizes culturais, contextualizadas na vida, no trabalho e na cultura do campo. Segundo Vergutz (2013), essa opção abre possibilidades de escolhas e oportunidades congruentes pela permanência ou não no campo, mas tendo relações de vida pautadas na qualidade de vida, na geração de renda planejada e ética, no respeito à diversidade e peculiaridades de saberes, assessorando comunidades com seu conhecimento técnico e ampliando redes de conhecimento.

O processo de implantação da EFASC aconteceu em 2008, a partir da fundação da AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas, compreendendo uma forte mobilização regional, e desencadeando diversos encontros, seminários e intercâmbios com as EFAs do ES, MG e BA, além de reuniões com as instituições locais e com as comunidades rurais que acabaram por dar legitimidade à implantação da escola. Contribuiu para isto o fato de que a região contava com poucas opções de ensino técnico agrícola, sendo marcada pelo forte êxodo rural, em especial da juventude, bastante expressiva na região. Situação está similar ao ocorrido na França na década de 30.

Lembrando que ela está inserida no Vale do Rio Pardo que, segundo Gomes (2014), tem duas características principais:

a) a presença de muitas pessoas residindo no espaço rural, com isso, a região apresenta uma baixa taxa de urbanização se comparado ao estado do Rio Grande do Sul; e

b) a incidência forte da agricultura familiar. Além disto, é de se destacar uma problemática específica relacionada, fortemente, ao processo de integração de muitas famílias à indústria do tabaco (conforme problematizado no Capítulo 1), que acaba por determinar, em grande medida, a base da economia local fortemente homogeneizada (ETGES, 2001). Com isso, toma corpo a necessidade de buscar

alternativas produtivas que estimulassem a diversificação da produção e da economia local, com vistas ao fortalecimento da Agricultura Familiar na região.

Nesse contexto, a EFASC se apresenta como uma escola que possibilita uma formação técnica em agricultura para os filhos de agricultores demanda esta, apresentada pela própria comunidade regional. Nesse caso, a responsabilidade da EFASC está em apresentar uma formação que vise debater e construir junto aos jovens e suas famílias, possibilidades concretas de diversificação da produção, com a possibilidade de geração de novas fontes de renda aos agricultores e garanta a produção de alimentos para a subsistência dos mesmos (COSTA, 2012, p. 122).

Costa (2012) apresentou uma minuciosa descrição de todo processo histórico que culminou com a implantação da EFASC. Em sua análise, percebeu-se três movimentos chaves deste processo:

a) o envolvimento de um grupo de profissionais identificados com a educação do campo e com as causas sociais e conscientes das necessidades da região;

b) a presença da Cooperativa SICREDI Vale do Rio Pardo que garantiu o financiamento para o processo de implantação e manutenção inicial da escola, promovendo uma intensa discussão da proposta com seus associados (agricultores), envolvendo-os no processo e promovendo a articulação institucional, agregando o poder público local (prefeituras), cooperativas, associações, sindicatos e demais entidades representativas da Agricultura Familiar na região para sustentar política e financeiramente a escola; e

c) o desenvolvimento de um intenso intercâmbio do grupo de monitores com as EFAs do ES, de MG e da BA, contando com a colaboração de Sergio Zamberlan na formação da equipe de monitores⁴⁰.

Ao longo dos seis anos de existência, a EFASC vem sendo construída, discutida e repensada cotidianamente, se colocando de forma viva no cenário regional, participando dos mais diversos fóruns de discussão sobre a Agricultura Familiar, dialogando com os mais diversos atores locais e buscando construir, na coletividade, alternativas para contribuir com o desenvolvimento regional, tanto que hoje possui mais de 30 parceiros públicos e privados que viabilizam a sua manutenção como espaço formativo.

Em 2012, foi fundada a ASSEFASC – Associação Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, que passou a ser a associação local da EFASC e a AGEFA

⁴⁰ Para maiores informações sobre o processo de implantação da EFASC, ver Costa (2012).

começa a assumir paulatinamente o caráter de Associação Regional, onde manteve os vínculos com a EFASC, mas passou a representar as EFAs do RS junto à UNEFAB (Figura 4), encaminhando demandas comuns junto ao governo do Estado e, principalmente, assessorando o processo de implantação de novas EFAs.

Atualmente, além da EFASC, existem outras duas escolas em funcionamento no RS, ambas filiadas à AGEFA: a Escola Família Agrícola da Serra Gaúcha - EFASERRA, implantada em 2013, situada na comunidade Terceira Léngua em Caxias do Sul a Escola Família Agrícola de Vale do Sol – EFASOL, localizada na Comunidade de Formosa, que iniciou suas atividades no ano de 2014. Ambas ofertam o Ensino Médio e estão em vias de credenciamento do curso técnico. Recentemente, iniciou-se um novo processo de mobilização e articulação, dessa vez, na região sul do estado. Desde o início de 2015, está estabelecida no município de Canguçu, a AEFASUL – Associação da Escola Família Agrícola da Região Sul, cujo objetivo é prover a articulação junto ao Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul para viabilizar a implantação de uma nova EFA em breve.

Figura 4 – Representação da estrutura organizacional das EFAs



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando tanto a estrutura organizacional, como os processos pedagógicos em si, pode-se destacar que uma dos maiores esforços consiste em

manter a horizontalidade nas relações, a participação, o comprometimento e militância dos sujeitos da formação e o estabelecimento de uma ampla rede de parceiros públicos e privados, seja para manutenção financeira, para o fortalecimento institucional ou atuação em demandas comuns, primando pela autonomia dos princípios políticos e pedagógicos inerentes as EFAs.

3.3 O PILAR MEIO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM – PPJ

A Pedagogia da Alternância, como já mencionado, é um dos pilares meios dos CEFFAs, tendo em sua essência a busca por processos educacionais contextualizados e fundamentados em ações que sejam pensadas pelos sujeitos, estabelecendo mecanismos que permitam vivenciar diferentes relações que os constituem e constituem o próprio campo.

A formação através da metodologia da Pedagogia da Alternância está organizada de modo a possibilitar ao estudante alternar, num movimento cíclico, tempo e espaço escolar, e outro tempo e espaço familiar ou socioprofissional. Isto ocorre através do desenvolvimento de um método próprio, organizado em instrumentos pedagógicos que garantem a troca da experiência da vida cotidiana com a teoria e os saberes planejados e exigidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

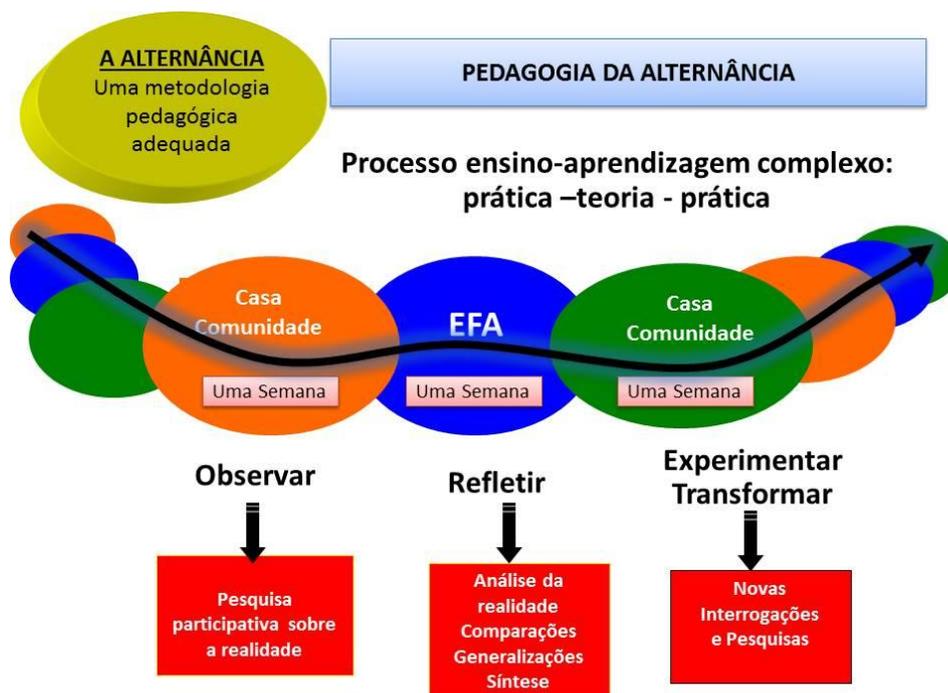
Esta organização singular oportuniza ao estudante tempo e espaço para a vivência e a convivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário. Dessa maneira, afirma Vergutz (2013, p. 74), esta metodologia:

[...] oportuniza trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e associações com os saberes da família e da comunidade e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa.

A Figura 5 representa o movimento alternado em dois espaços (família/comunidade e EFA) e o ritmo de três tempos distintos e interligados: observação (investigações, pesquisas e análises), reflexão (colocação em comum, partilha, conceituação, comparações, saberes teóricos e científicos) e ação-transformação (aplicação-ação, experimentação e novas interrogações).

Na EFASC, cada sessão tem a duração de uma semana, ou seja, a sessão começa na família/comunidade e passa pela escola e depois retorna à origem, onde resulta em pesquisas e experimentos, além de possibilitar mudanças futuras. É o movimento singular da Pedagogia da Alternância que possibilita trocas emergentes de situações concretas, de vida e não práticas ou situações pensadas por agentes externos, impondo a sua verdade. Trata-se de compreender o processo educacional como um espaço de perguntas e não de respostas, um espaço de constante problematização, de investigação, de percepção e de criação e recriação de si e do mundo (VERGUTZ, 2013). Ou seja, “[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar.”. (FREIRE, 1987, p.78).

Figura 5 - Processo de Ensino e Aprendizagem na Pedagogia da Alternância.



Fonte: adaptado de PUIG-CALVÓ (2005, p.29).

Essa *práxis* educativa exige uma organização pedagógica que garanta a ação – reflexão – ação e, de forma significativa, permita a associação dessa ação e reflexão. Essa associação acontece através da singularidade dos instrumentos pedagógicos, que juntos e organizados compõem o Plano de Formação. Segundo Gimonet (2007), sem o uso de instrumentos apropriados, a alternância passa a ser uma bela ideia pedagógica, mas sem realidade efetiva. São vários os instrumentos

pedagógicos que tecem uma ‘teia’ entre os diferentes espaços e tempo de formação, o quadro 1 traz alguns deles, que vêm sendo aplicados no Brasil.

A EFASC desenvolve a grande maioria destes instrumentos, que orientam e atribuem sinergia na confecção do plano de formação, entre eles está, o Projeto Profissional do Jovem – PPJ. Além desses, outros foram sendo construídos coletivamente pela equipe de educadores da EFASC, com vistas a melhorar o processo pedagógico, tais como o estágio de vivência, seminário de aplicação e momento do envio⁴¹. A EFA tem liberdade para usar, criar e adequar o uso dos instrumentos pedagógicos conforme o seu contexto, eles não podem engessar ou limitar a ação pedagógica dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Descrição dos instrumentos pedagógicos da Alternância aplicados no CEFFAs do Brasil

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
Plano de Estudos	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudos.
Caderno da Realidade	Livro da vida do(a) jovem onde se registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.
Viagens e Visitas de Estudos	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudos. Implica em intercambiar experiências concretas.
Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. Geralmente, são dadas por profissionais, lideranças parcerias que colaboram
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudos.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos Planos de Estudos.
Visitas às famílias e Comunidades	Atividade realizada pelo(as) monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão da CEFFA em seu meio.
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os(as) jovens.
Caderno de Acompanhamento	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio

⁴¹ O Estágio de Vivência consiste na realização de um intercâmbio entre as famílias, onde cada jovem passa uma semana residindo junto à família de seu colega (previamente escolhido), convivendo e conhecendo o contexto social, econômico e produtivo local. O Seminário de Aplicação será detalhado a seguir. Já, o Momento do Envio acontece todas as sextas-feiras, sendo o ato de preparação e motivação para o início de uma nova sessão familiar (no meio socioprofissional) e com ela a organização da pesquisa-ação via Planos de Estudo, imprimindo também uma motivação para a temática proposta.

da Alternância	socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre a escola-família e família-escola.
Projeto Profissional	O(a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que aprende e desenvolve no campo da produção, da transformação ou de serviço, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo, posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Fonte: De Burghgrave (2011, p.149-150).

Na proposta formativa da EFA, alternância e projeto andam juntos, estas definições são mobilizadas de modo interdependente, sendo que o projeto de escolarização é desenvolvido durante o processo formativo, possibilitando o estudo reflexivo da realidade e sendo a base de dados, informações, experiências e reflexões que culminará com a elaboração do projeto de inserção profissional, ou o PPJ (Projeto Profissional do Jovem) ao final do processo de formação. Justamente, este encontro é que será, adiante, analisado, buscando propor relações entre os dois e sua tradução de maneira integrada ao projeto de vida e na inserção social e profissional dos jovens egressos no mundo do trabalho.

3.3.1 Fundamentos do Projeto Profissional do Jovem – PPJ

Os jovens estudantes elaboram, ao longo da sua formação na EFASC, o Projeto Profissional do Jovem - PPJ, sendo este um instrumento pedagógico inerente à proposta metodológica da Pedagogia da Alternância. Ele é a principal ferramenta para articular o saber popular e o conhecimento científico, sendo elaborado e embasado a partir da realidade da família, da propriedade (Unidade de Produção Familiar - UPF), da comunidade e do território, sendo considerado o “[...] fio condutor da formação em alternância.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.174), pois, está presente nas várias etapas do plano de formação, culminando com a sua apresentação, defesa e experimentação ao final do processo formativo.

Todo jovem formado na EFASC sai com um Projeto Profissional bem definido e alicerçado em sua realidade, contribuindo significativamente para orientar e determinar o seu projeto de vida, onde o PPJ se insere. Como está expresso no Plano de Curso do Curso Técnico em Agricultura da EFASC (ETFASC, 2010, p. 51):

o Projeto Profissional é a expressão do jovem de seu desejo de realização junto ao ambiente agropecuário. Em nível geral, o projeto profissional permitirá ao jovem do campo alcançar e complementar outras competências específicas de sua habilitação nos estudos do Curso de Técnico em Agricultura. Através dele, o jovem buscará alternativas viáveis e sustentáveis para permanecer no campo, tornando-se empreendedor dentro da realidade onde vive, garantindo geração de renda e dignidade de vida.

A literatura consultada não esclarece precisamente o momento em que este instrumento pedagógico começou a fazer parte do processo de formação nos CEFFAs. Mas, se lançarmos um olhar na gênese do processo de concepção da Pedagogia da Alternância, fica intrínseca a preocupação dos agricultores, juntamente com a Igreja e os Sindicatos, em buscar uma escola que formasse os jovens para a agricultura, de forma contextualizada e sem negar a identidade camponesa. O reflexo disto é que a implantação dos CEFFAs contempla refletir junto aos jovens estudantes e seus familiares a construção de um projeto profissional e de vida, no contexto da escolarização.

Dentro desta perspectiva, a dinâmica de desenvolvimento e elaboração de projetos produtivos, experimentais e didáticos, desde o princípio, vem sendo aprimorada e construída a partir de outras experiências e adaptada a cada contexto e situação. Contudo, está claro que as concepções que orientam os projetos nos CEFFAs estão em construção, haja vista a pouca produção sobre esta temática.

Pode-se afirmar que este instrumento pedagógico, além de estar organicamente ligado aos demais, é um dos principais articuladores para suscitar a inquietação nos jovens e sujeitos envolvidos no processo para a construção do seu projeto profissional, que de forma ampla, pode ser chamado de projeto de vida, já que exploram as relações entre o possível e o ideal, considerando a realidade existente, permitindo ao jovem alternante construir um futuro em aberto.

A construção de projetos permite aos jovens antecipar a sequência seguinte da sua existência em meio às constantes atualizações e transformações da transição para a vida adulta. Destacando ainda que a: [...] formulação de um projeto profissional revela uma vontade de vir a ser que reflexivamente constitui-se a partir da avaliação das possibilidades futuras construídas ao longo das biografias dos atores sociais e que formam seu estoque de conhecimentos (WEISHEIMER, 2009, p. 262).

A partir da compreensão do antropólogo Gilberto Velho (2003)⁴² citado por Weisheimer (2009, p. 262), é necessário superar o conceito de projeto concebido a partir da consciência individual e fazer uso da:

[...] noção de campo de possibilidades como uma condicionalidade objetiva sobre a qual os sujeitos elaboram seus projetos. O campo de possibilidades aparece como uma dimensão sociocultural, espaço para a formulação e implementação de projetos, atuando ainda como condicionante estrutural com todos seus incentivos e constrangimentos possíveis sobre a formulação dos projetos juvenis.

Dessa forma, o desenvolvimento do projeto deve ser pensado na troca/interação entre os indivíduos, na coletividade, já que deve envolver todos os atores envolvidos no processo educativo, primando pela inter-relação com o meio e as possibilidades que ele permite.

A condição de projetar é inerente à condição juvenil, já que possui a capacidade de se distanciar do atual para mover-se no possível e no inatural e, conseqüentemente, para se tornar apto a fazer projetos (PIAGET, 1960, p. 233). Nesta condição, paralelo à sua vida, os jovens estão pensando e refletindo sobre o seu projeto profissional e pessoal.

Na tentativa de expressar as diferentes situações existenciais de projetos nas diferentes fases da vida que caracterizaria as juventudes, Weisheimer (2009, p. 264), com base em Boutinet (2002, p. 90)⁴³, apresenta três definições para descrever cada um dos projetos juvenis para fins de análise.

Projeto de escolarização: trata-se de um projeto em curto prazo que define o tipo de estudo almejado pelo jovem através da escolha de opções entre tipos de curso, normal ou técnico que prepare para atividade agrícola ou para uma profissão não agrícola, tempo de escolarização, tipos de habilitação e graus de formação e capacitações pretendidas.

Projeto profissional: é o projeto de inserção socioprofissional em médio prazo. Reflete as imagens profissionais que os jovens agricultores reservam para si, os tipos de grupos profissionais e respectivos recursos a que aspiram. Esta projeção em futuros profissionais possíveis estrutura o reconhecimento de uma identidade profissional construída, socialmente, por meio de interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação, logo, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados que ampliam o campo de possibilidades projetivas. Os projetos profissionais permitem a objetivação das representações dos jovens sobre suas possibilidades futuras de permanência ou saída da atividade agrícola.

Projeto de Vida: este é um projeto de investimento emocional, sentimental e familiar. Remete a um projeto de prazo maior e diz respeito a certo estilo

⁴² VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

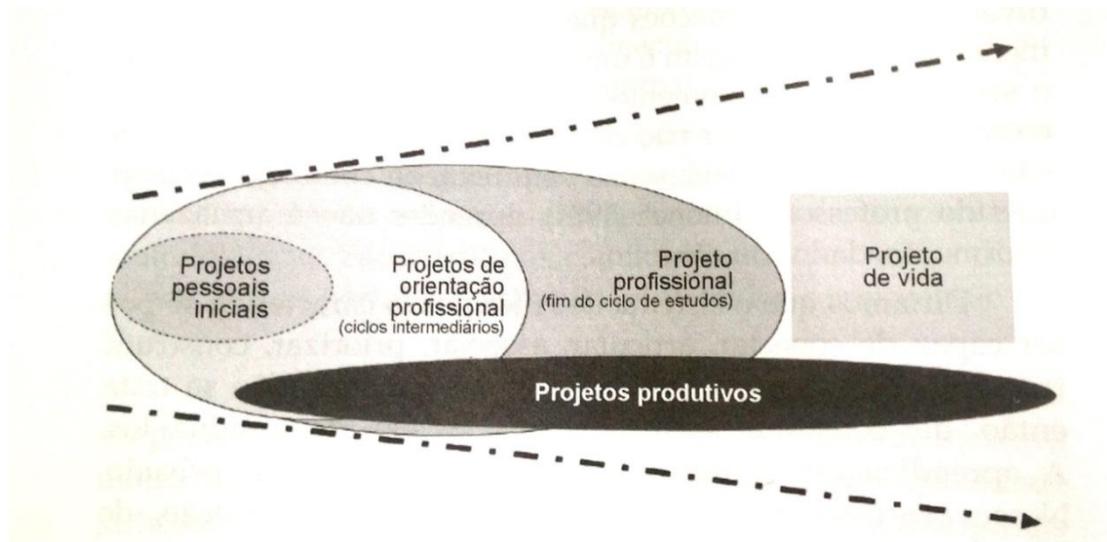
⁴³ BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto.** Porto Alegre: Artimed, 2002.

de vida que o jovem pretende adotar apontando para definições sobre a vida conjugal, como por exemplo, se querem casar com agricultor(a), onde pretende residir, o que envolve a tomada de decisão sobre estabelecimento no meio rural ou migração para os centros urbanos (grifos nosso).

Importante destacar que, para Weisheimer (2009), estas definições são parcialmente autônomas e, por consequência, inter-relacionadas. A partir desta perspectiva de análise podemos averiguar que coexistem diferentes configurações de projetos, geralmente ligadas à faixa etária, mas também a vida escolar e as condições socioculturais do meio em que vive.

Numa representação elaborada por Pedro Puig-Calvó e Jean-Claude Gimonet (2013, p. 54), com base no envolvimento e colaboração direta com o movimento europeu das CEFFAs, verificou-se alguns elementos presentes no sistema de formação em alternância (Figura 6), que segundo eles está embasada teoricamente na Pedagogia de Projetos⁴⁴.

Figura 6 - Representação de projetos pessoais nos CEFFAs



Fonte: Puig-Calvó e Gimonet (2013)

Nesta representação dos projetos juvenis desenvolvidos durante a formação nos CEFFAs, a organização do tempo está constituída em cinco fases distintas e interpenetradas, sendo que o projeto produtivo está destacado de forma transversal,

⁴⁴ Segundo Ventura (2002), a Pedagogia de Projetos está ancorada em quatro conceitos-chave: *representação, identidade, negociação e rede* – que permitem a construção coletiva de um saber ou de um conhecimento novo, através da desestabilização das representações iniciais dos membros que compõem determinada equipe e da construção de um novo equilíbrio em um nível superior. Estes conceitos estão referenciados em John Dewey, Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget.

permeando por quase todos os momentos e ciclos da formação em alternância. Esta representação, organizada como tal, busca ampliar o campo de visão, de oportunidades ou como discutido anteriormente, o campo de possibilidades para a juventude do campo, motivando-os a projetar situações para que possam pré-elaborar uma condição ideal frente ao contexto em que vive.

Com base em Puig-Calvó e Gimonet (2013) e a partir das construções coletivas com a equipe de monitores da EFASC, foram elaboradas as seguintes definições para cada um dos projetos ora apresentados:

a) **Projetos Pessoais Iniciais:** ponto de partida, baseado nas aspirações e perspectivas que o jovem carrega consigo no momento em que busca a formação nas EFAs, sendo composto pelas mais diversas possibilidades profissionais, entre elas, a não continuidade na agricultura;

b) **Projetos de Orientação Profissional:** após ingressar na EFA, ou seja, durante o percurso formativo, geralmente nos dois primeiros anos de formação, o plano de formação procura ampliar a 'visão' de mundo do jovem e em consequência ampliar as possibilidades pessoais e profissionais, bem como de visualizar as oportunidades e demandas presentes no meio sociocomunitário. O plano de estudos e as visitas de estudo são instrumentos essenciais para auxiliar nestas pesquisas, descobertas e no (re)conhecimento do meio, como forma de trazer o contexto vivido para embasar as perspectivas futuras. Este ciclo (intermediário) culmina com a definição por uma opção profissional e/ou por uma temática para o seu projeto. Nesta fase, a participação do tutor e a equipe de monitores, como um todo, é essencial, uma atuação coletiva no sentido de problematizar e provocar processos de reflexão junto ao jovem e a família;

c) **Projeto Profissional:** corresponde ao último ano de formação, quando o plano de formação da EFA está voltado para o desenvolvimento do projeto profissional, denominado Projeto Profissional do Jovem – PPJ, sendo elaborado com base nas observações, reflexões e diagnósticos construídos ao longo da formação, com vistas a colaborar na inserção socioprofissional do jovem e o seu ingresso no mundo do trabalho. Neste momento, além das idas e vindas comuns da alternância, o jovem precisa buscar uma articulação com os possíveis parceiros (estudo de mercado com os fornecedores, entidades, colegas e poder público) para averiguar a viabilidade da implantação do projeto;

d) **Projeto de Vida:** apesar de estar à parte dos projetos anteriores na figura 6, existe uma inter-relação direta com todas as fases anteriormente descritas, sendo a consequência ou o resultado bruto dos projetos elaborados/idealizados. Se o projeto de vida está colocado como algo a ser idealizado num prazo maior, o PPJ pode ser colocado como um elemento essencial e determinante nesta construção, impactando nas aspirações futuras da juventude; e

e) **Projetos Produtivos:** perpassa todas as fases e ciclos de projetos na alternância e, portanto, está colocada como alicerce, como base, pois dá sentido ao processo através da vivência/experimentação. Situa-se como um projeto transversal desenvolvido ao longo da formação, sendo traduzido a partir da realização de experiências práticas na propriedade dos pais, aplicando os aprendizados construídos na sessão escolar e servindo de reflexão através da sua prática contextualizada, (re)significando assim, os diferentes aprendizados. Esta fase é afetada pelo encontro de gerações e dos conflitos, principalmente no desenvolvimento do projeto experimental, pois acaba confrontando as experiências do passado (pais e avós) com as do futuro (o jovem), mexendo com a rotina, e, quando bem conduzido, torna-se profícuo para gerar uma responsabilidade compartilhada, promovendo o diálogo, a cooperação mútua e a inserção socioprofissional do jovem no seio familiar, no momento em que começa a 'disputar' e conquistar espaços específicos na propriedade gerida pelos pais.

A partir da representação dos projetos desenvolvidos pelos CEFFAs, foi possível observar as diferentes perspectivas e finalidades de cada uma das fases/ciclos que são trabalhadas pelos projetos na EFA, estando articuladas entre si e, portanto, relacionadas ao PPJ. O desenvolvimento dos projetos com êxito, só é possível com o envolvimento e o engajamento de uma série de sujeitos envolvidos no processo pedagógico, entre eles: o jovem, os pais, os monitores (tutores), além de fomentar uma rede de cooperação e parcerias. Por tratar-se de um processo que envolve inovação e mudança acaba por requerer dos envolvidos também reflexão. Na formação integral, desempenhada pelos CEFFAs, segundo Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 55), “[...] o projeto não é um fim em si mesmo, trata-se de um instrumento e/ou atividade para motivar os estudantes e provocar situações de aprendizagens.”.

É assim que o desenvolvimento do PPJ está situado dentro de uma matriz complexa, sistêmica e interdependente, que envolve todas as diferentes noções de

projetos ora apresentados, organizados e elaborados através da mobilização de diferentes saberes: teóricos e práticos, populares e científicos, humanos e técnicos, mas com um objetivo final, construir novas perspectivas sustentáveis para o campo através da juventude, tendo como princípio fim a inserção socioprofissional dos egressos no mundo do trabalho.

O PPJ pretende ainda ser “[...] um projeto profissional que dê sentido à sua formação e à sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas singulares, concretas, alternativas.” (CALVÓ, 2002, p. 136). Apesar do caráter individual no sentido do desenvolvimento do jovem, por outro lado, ele não está desvinculado do que é chamado de desenvolvimento do meio, que é um dos pilares fins dos CEFFAs. Com isto, gera-se a expectativa de que tais projetos venham a gerar impactos positivos sobre o território onde a EFA está inserida. A perseguição desta meta é, de certa forma, a própria condição de existência e perenidade da escola.

A partir desta compreensão, constatou-se que é através da elaboração e implantação destes projetos, principalmente o PPJ, em função do que ele mobiliza dentro do processo formativo, que este processo passa a interferir e impactar diretamente na vida da família agricultora, na comunidade e no território, inclusive na própria construção de parcerias para a existência da EFA. Por isto, vem sendo considerado um instrumento concreto de ação e intervenção, indo além de um trabalho meramente teórico e analítico para conclusão de curso, abrindo inclusive, perspectivas de diversificação profissional no campo, não só nas atividades agrícolas, mas, ancorado na dimensão da ruralidade⁴⁵.

3.3.2 O desenvolvimento do PPJ na EFASC

Como discutido anteriormente, pode-se afirmar que o PPJ se faz vivo em todo o processo formativo na EFA e sua construção propicia interligar, de forma humano-

⁴⁵ Ruralidade, aqui, entendida como uma visão de rural com múltiplas faces; não apenas como espaço agrícola, mas onde se exerce também atividades não agrícolas ou combinadas. Trata-se de um rural que admite a pluriatividade e a multifuncionalidade, que supõe compreensões diversas e que abriga modos de vida singulares e referências identitárias, que podem ser patrimônio a ser usufruído e a ser preservado. Ao mesmo tempo sugere uma maior aproximação e integração de sistemas culturais distintos, contribuindo para a formulação de abordagens críticas à visão dualista que contrapõe o rural ao urbano como duas realidades empiricamente distintas e normalmente definidas uma em negação da outra. Para uma discussão aprofundada ver Carneiro (1998), Moreira (2005) e Wanderley (2000).

ideológica e técnica, as aprendizagens desenvolvidas durante a caminhada alternada na EFA com o ambiente socioprofissional e/ou familiar, sendo resultado de um amplo estudo da realidade local e territorial, de um complexo diagnóstico do território, do município, da comunidade e do histórico da família, da propriedade, envolvendo os desejos desses sujeitos, orientado pelos monitores/tutores. Neste processo, busca-se interagir os saberes e aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento (técnico, social, ambiental, econômica, linguística, histórica, cultural, entre outros), contemplando o estudo de mercado, das diversas tecnologias e suas viabilidades, articulando possibilidades concretas de geração de renda para o jovem e sua família a partir dos estudos e diagnósticos de sua estrutura agrária, administrativa, produtiva além das necessidades e potencialidades desta.

Numa análise mais apurada do processo desenvolvido na EFASC, Vergutz (2013, p. 105) descreve sua percepção com relação ao PPJ.

Percebo que na EFASC este instrumento interliga e justifica os pilares dos CEFFAs como um processo formativo sistêmico, pois, a metodologia da Pedagogia da Alternância trabalha na perspectiva de uma Formação Integral, já que, o jovem ao pensar um projeto para si e para sua família não parte apenas de uma visão técnica, de maneira fragmentada, mas sim, de forma sistêmica levando em conta a complexidade de todos os elementos e fatores que se relacionam com a vivência dele e de sua família. Essa abrangência das relações é percebida na participação da família junto à Associação Local e, conseqüentemente, na percepção de uma gestão partilhada, conectada e corresponsável, incentivando o exercício de um trabalho cooperativo e coletivo na agricultura a fim de possibilitar o Desenvolvimento do Meio a partir do conhecer a si, os outros e o mundo.

A percepção do jovem egresso Diego Henrique Limberger contribui para esta afirmação quando diz que:

[...] o PPJ é um grande instrumento de formação técnica, de conhecimento de realidade, de envolvimento familiar e geração de renda, atentando ainda mais a possibilidade de viver bem no campo, com qualidade de vida e renda, tendo todas as possibilidades de estudar, se formar, e mexer na comunidade, contribuindo no desenvolvimento do meio. Todo o PPJ é uma construção, e que por cada um é melhorado todos os anos (entrevista julho, 2014).

O PPJ é educativo, sendo desenvolvido com o acompanhamento da escola, mobilizando e articulando os diferentes conhecimentos para construí-lo. No entanto, é também profissional, no momento em que se baseia na profissão real, fazendo com que os jovens possam resolver e encontrar soluções para os problemas da vida

produtiva, inter-relacionando à educação e ao trabalho. E tem como finalidade o desenvolvimento do meio, pois parte da realidade concreta e pode ser um gerador de sinergias entre pessoas e instituições (POZZEBON; VERGUTZ, 2010).

O PPJ pode ser considerado um elemento provocador no momento em que instiga o jovem e a família a pesquisar, buscar respostas, estudar e construir coletivamente alternativas para a UPF e a comunidade, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do meio, mostrando, conforme enfatiza Costa (2012, p. 203):

[...] que é possível os jovens pensarem o desenvolvimento do seu meio, pensando na região como um todo, a partir de suas práticas sustentáveis, de uma agropecuária que tem no meio ambiente um aliado para produzir mais e melhor.

Para o jovem concluir o seu PPJ ele necessita mobilizar diferentes saberes ao longo do percurso formativo, tais como: de escrita, de organização do pensamento e raciocínio lógico matemático. Deve ter noções de administração e matemática para realizar todos os cálculos de análise financeira e econômica (balanço patrimonial, custo de produção, fluxo de caixa, entre outros), de oralidade, pois necessita defender em banca de avaliação e, por último, ele deve ser implantado como uma experiência no último ano de formação e estar apto para implantação ou ampliação ao final da formação.

Como destacam García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p.176): "[...] cada estudante deve formular e pôr em prática quando seja possível, um projeto profissional ao terminar a sua formação.". A implantação do PPJ é, talvez, um dos maiores desafios das EFAs, pois, aporta em si um potencial de empreender, em novas oportunidades, embasadas em pesquisa/ação de sua realidade, criando possibilidades de geração de renda, emprego e, conseqüentemente, de melhoria na qualidade de vida. Ao mesmo tempo em que auxilia no processo de construção da inserção do jovem no mundo do trabalho, sendo um poderoso instrumento de (re) conhecimento da realidade circundante, servindo também como componente avaliador de todo processo formativo, de relacionar e integrar a teoria/pesquisa com a prática agrícola/familiar.

3.3.3 O PPJ e sua articulação com o Plano de Formação

Esta seção vai melhor explorar como o PPJ é desenvolvido na EFASC, como ele está organizado dentro do Plano de Formação (PF) e os pontos-chaves que marcam o encerramento de cada etapa de desenvolvimento. Estas informações e reflexões foram construídas a partir da experiência do autor como monitor da EFASC, a partir dos documentos pedagógicos (plano de curso, roteiro do PPJ, entre outros) da escola e também com as contribuições do Monitor Samuel Felipe Kappaun, que atualmente trabalha com a área de Gestão e Projetos, que trata justamente do desenvolvimento do PPJ na EFASC.

Como mencionado anteriormente, não existem receitas prontas quando o assunto é o roteiro adotado pelas EFAs no Brasil para a elaboração do PPJ, portanto, não existem muitas informações bibliográficas que possibilitam exprimir uma metodologia padrão a ser seguida. Em função destas características intrínsecas do movimento, que aponta possíveis caminhos, reflexões, mas nunca a forma, a ideia, aqui, é contribuir, trazendo uma espécie de descrição passo a passo de como a EFASC vem se organizando para desenvolver o PPJ durante o percurso formativo.

O Plano de Formação organiza, estrutura e dá sentido a todo o percurso formativo do jovem alternante na EFA, tanto do tempo de formação da vida do jovem no meio socioprofissional familiar, como do tempo de formação escolar, representando segundo Gimonet (2007, p. 70), “[...] a orquestração do conjunto de componentes do dispositivo pedagógico.”, envolvendo as temáticas dos planos de estudos, os conteúdos de cada área do conhecimento, bem como os instrumentos pedagógicos inerentes a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Um plano de formação é uma ampla arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante. Ele traduz o processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada. Ele se destaca, assim, das organizações pedagógicas. Ele representa um plano-quadro que não é fixo e que se reconstrói permanentemente. Afixado como grande quadro na sala dos monitores e/ou sala do grupo de alternantes em questão, visualiza e baliza o percurso (GIMONET, 2007, p. 76).

O PF é construído coletivamente e (re)visitado anualmente, buscando expressar e envolver de forma sistematizada e orgânica as reais necessidades e demandas dos jovens alternantes, de suas famílias e das comunidades, por isso

expressa a essência de uma educação contextualizada e que compreende todos os espaços formativos.

É a partir da organização do Plano de Formação que os demais instrumentos pedagógicos se orientam, em função disso, existe uma ligação profunda entre o Plano de Formação e o desenvolvimento do PPJ dentro do percurso formativo da EFA, como enfatiza Vergutz (2013, p. 96): “O instrumento pedagógico que representa a organização de todos os demais instrumentos na Pedagogia da Alternância é o Plano de Formação.”. É importante destacar que a formação integral desenvolvida pela EFASC, mobiliza muitos outros componentes e aspectos, no entanto, na sistematização a seguir, só serão citadas as ações formativas que possuem uma relação direta com o PPJ.

O Plano de Formação da EFASC está organizado a partir de três grandes temas geradores e objetivos gerais, que orientam os demais desdobramentos e instrumentos pedagógicos, estabelecidos de forma distinta para cada ano letivo, sendo o primeiro ano intitulado: EU, A FAMÍLIA E A TERRA, tendo como objetivo geral: conhecer o contexto sócio-ambiental-familiar e reconhecer-se neste meio tornando-se, assim, agente de transformação; O segundo ano: TECNOLOGIAS, TÉCNICAS E DESENVOLVIMENTO, tendo como objetivo geral: conhecer, resgatar, criar e implementar tecnologias e alternativas sociais e produtivas para o desenvolvimento. E o terceiro ano: PROJETO(S) E DESENVOLVIMENTO HUMANO, tendo como objetivo geral: elaborar e implementar o Projeto Profissional do Jovem, buscando o desenvolvimento local, qualidade de vida, sustentabilidade e renda.

Podemos afirmar, basicamente, que o desenvolvimento do PPJ, na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, está organizado a partir de três ciclos bem definidos, altamente interpenetrados e interdependentes, que geram um resultado ao final do terceiro ano, fruto do acúmulo destes distintos processos. Estes ciclos estão articulados com o Plano de Formação, que por sua vez está organizado também em três momentos distintos e interligados. Assim, esta proposta de sistematização, permite apresentar os diversos caminhos e ações que são desenvolvidas durante a formação e que parecem, assim, contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de um projeto contextualizado, apropriado pelo jovem, com envolvimento da família e com vistas a imprimir possibilidades de impactar no meio de forma sustentável.

A descrição dos ciclos do PPJ está intimamente ligada ao Plano de Formação que, de maneira geral, articula todos estes saberes através das diversas áreas do conhecimento e do uso dos instrumentos pedagógicos, na sequência serão apresentados os ciclos que compõem o desenvolvimento do PPJ na EFASC, conforme sistematizado na Figura 7.

Figura 7 - Ciclos do PPJ e sua relação com o Plano de Formação



Fonte: Elaborado pelo autor.

a) **O primeiro ciclo** - (Identidade, valorização da cultura camponesa e reconhecimento do meio): acontece basicamente no primeiro ano de formação na EFASC, os jovens são motivados a estudar sobre as questões referentes ao contexto sócio-ambiental-familiar e se reconhecer como parte viva e integrante deste meio, buscando conhecer a história da família e do meio onde vive, desenvolvendo um diagnóstico completo da propriedade (recursos humanos, físicos, naturais e econômicos), culminando com a análise FOFA⁴⁶ (fortalezas, oportunidades,

⁴⁶ A Análise FOFA surge na década de 1960 na Universidade de Stanford intitulada de matriz ou análise SWOT, que significa *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Possibilita através do levantamento de dados e informações

fraquezas e ameaças) e a construção de uma maquete, onde reconstituem todos os componentes existentes na propriedade, que é apresentada aos monitores e a todos os seus colegas.

Todas estas ações são desenvolvidas a partir do Plano de Estudo e, desse modo, é construído coletivamente, com o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Este primeiro momento fortalece os laços identitários com o campo, fazendo com que o jovem conheça e/ou pesquise com profundidade o meio onde vive e motive um processo de enraizamento e pertença à cultura camponesa no momento em que passa a conhecer a trajetória de vida dos pais, avós e pessoas que convive, valorizando o meio rural, não só como produtor de mercadorias, mas como espaço de vida, de cultura, de histórias, de relação estreita com a terra e a natureza.

Neste primeiro ciclo, a ênfase está colocada na formação humana, na convivência, no diálogo, na troca, muito mais do que em outras áreas específicas do conhecimento, apesar de estarem correlacionadas. É a fase de reconhecer e valorizar o campo a partir de outras possibilidades, não somente como o rural agrícola, o lugar da produção. Geralmente, neste primeiro ano, o jovem passa a zelar pela horta ou quintal da família, produzindo alimentos sem agrotóxicos para a autossuficiência alimentar na propriedade, função antes bastante delegada às mães ou avós. Este é o primeiro espaço a ser conquistado pelo jovem para o desenvolvimento das práticas e experimentos na propriedade, dando significado à formação, num dos bens mais valiosos e valorosos para os agricultores, a produção de alimentos.

b) **O segundo ciclo** - (Vivência comunitária e as tecnologias alternativas sociais e produtivas): acontece geralmente no segundo ano de formação e busca ampliar a visão, os horizontes e as perspectivas da juventude com relação a sua comunidade, ao meio e às contradições nele existentes. É quando os temas geradores procuram aprofundar e ampliar a esfera da pesquisa, aprofundando os estudos sobre a comunidade, suas necessidades e demandas, bem como conhecer, resgatar, adaptar e implementar tecnologias sociais e produtivas apropriadas.

Nesta etapa, a juventude é provocada a refletir sobre as tecnologias apropriadas, as mudanças que ocorreram no campo, fruto do processo de modernização agrícola e o resgate das tecnologias populares e apropriadas, através do enfoque agroecológico. Para além das técnicas, o jovem é instigado a pensar sobre relações de poder, o sistema integrado de produção, os pacotes tecnológicos implantados com a revolução verde, o processo de industrialização por que passou e passa a agricultura, enfim, as contradições inerentes ao sistema capitalista.

No campo da produção, os jovens continuam a produção de alimentos na horta, no pomar e ampliam os experimentos em áreas maiores e estudos na área da gestão, ampliando os espaços ocupados e ampliando as responsabilidades e o comprometimento do jovem com a propriedade e na análise de cenários possíveis. O trecho de entrevista com Monitor Samuel Felipe Kappaun transcrito abaixo é revelador neste sentido.

Ao realizar essas ações, o jovem vai percebendo, a partir de seus estudos e práticas, que existem, sim, possibilidades produtivas no meio onde vive; que lhe podem dar qualidade de vida e que também geram uma boa renda. Após conseguir fazer essas reflexões durante a alternância e compreendendo toda a política socioambiental e econômica que existe por trás disso tudo, nossos estudantes começam a quebrar diversos paradigmas sobre a produção agrícola da região, dentre eles podemos citar a possibilidade de se produzir sem uso de agrotóxicos e o calcanhar de Aquiles da região do Vale do Rio Pardo, a produção de tabaco, onde a maioria dos discursos feitos, tanto por autoridades públicas ou privadas como pelos próprios agricultores de que: *'não existe cultura agrícola que renda mais por área que o tabaco'*. Os estudantes da EFASC vêm comprovando justamente o contrário desse discurso, e mais, conseguem comprovar na prática e com dados estatísticos da produção e os coletados por eles próprios durante suas práticas agrícolas que na pequena propriedade rural pode-se ter culturas que tenham uma rentabilidade muito superior que o tabaco, sem falar na qualidade de vida, onde se pode produzir alimentos sem o uso de defensivos agrícolas, com custo de produção baixo e com apenas mão de obra da família (entrevista janeiro, 2015).

Como afirmado na entrevista, é a partir dos experimentos, das vivências e os reflexos das observações e análises, incluindo o contexto da região, que a juventude vai construindo alternativas e novas possibilidades de diversificação da propriedade, geralmente voltada à produção de alimentos agroecológicos e na comercialização direta aos consumidores. É dessa forma, através das reflexões, pesquisas e ações, das idas e vindas que a juventude vai criando outros caminhos, quebrando paradigmas e construindo novas possibilidades e oportunidades para desenvolver seus projetos profissionais.

Nesta etapa, o jovem além de dar continuidade à elaboração do diagnóstico da propriedade, desenvolve outro diagnóstico voltado à comunidade, ampliando a esfera de análise. Nesta fase, os jovens são convidados a construir um Planejamento Estratégico de curto, médio e longo prazo, culminando com a elaboração de um Plano de Ação/Melhorias para a propriedade, projetando as suas perspectivas profissionais para até cinco anos.

Após os jovens terem definido algumas alternativas e estratégias junto com suas respectivas famílias, o próximo momento visa justamente questioná-las à exaustão, procurando ver todos os entraves e possibilidades. Porém, é importante destacar, que por se tratar de uma decisão de cunho individual e na maioria das vezes familiar, pedagogicamente, este processo se dá numa condição que prioriza o diálogo, o debate, a socialização das diferentes realidades, culminando com a criação de uma rede articulada de solidariedade, gerando 'teias' da cooperação que auxiliam na construção de futuros projetos produtivos e de inserção profissional da juventude de forma coletiva.

c) **O terceiro ciclo** - (Projetos – pessoal, profissional, de vida e desenvolvimento): é o momento de fechamento ou alinhamento das discussões desenvolvidas ao longo dos anos de formação, que agregadas, concluem o desenvolvimento do PPJ, sendo que os jovens, alternantes, têm por missão concluir a elaboração de um projeto produtivo como algo concreto, experimentado e com possibilidades reais de impactar no desenvolvimento do meio e contribuir nas definições referentes à inserção profissional no mundo do trabalho, partindo do projeto pessoal, passando pelo profissional e projetando dentro das perspectivas futuras, como um projeto de vida, como discutido anteriormente em Weisheimer (2009).

O principal foco deste último ciclo ou o terceiro ano da EFASC está na elaboração do Projeto Profissional do Jovem - PPJ, que é contextualizado dentro da realidade da família, da propriedade, comunidade e do território, de forma articulada com o poder público local, estadual e federal e suas políticas públicas, bem como as entidades, os movimentos sociais e sindicais existentes na região, fazendo com que o jovem perceba as diferentes concepções que as norteiam e acima de tudo, perceba o projeto de campo e as possibilidades de inserção dele nos processos produtivos e de manutenção ou garantia da segurança e soberania alimentar, estimulando à produção de alimentos para os mercados institucionais (PAA e

PNAE)⁴⁷ e feiras locais por exemplo, buscando a reconexão entre campo e cidade, numa visão de complementaridade e não de contraposição.

Nesta fase final, os vários instrumentos pedagógicos contribuem no processo de reflexão para a construção do projeto. Pode-se citar como exemplo, o desenvolvimento dos Planos de Estudo, que passa a explorar uma temática mais voltada a pesquisar informações úteis ao projeto.

A Tutoria tem fator determinante na orientação e na problematização com relação à temática e os objetivos do PPJ, sendo realizada de forma personalizada, primando pelo diálogo entre os pais, o jovem e monitores. As visitas às famílias buscam *in loco* verificar o envolvimento das mesmas, o desenvolvimento dos experimentos, práticas e as condições existentes no meio, que contribuem para o êxito do projeto. As Visitas de Estudo, procuram conhecer novas experiências, em muitos casos, ocorrem nas propriedades de jovens egressos, que já implantaram os seus projetos de diversificação da unidade familiar. Enfim, simultaneamente, o Plano de Formação foca na construção do projeto e continua a desempenhar o papel importante de desenvolver a formação integral, dentro de uma perspectiva complexa e integradora, como reafirma Samuel, quando entrevistado:

[...] além da tutoria, a visita às famílias vem fortalecer os vínculos entre todos os agentes envolvidos (jovem, família, monitores - escola) e legitimar o processo formativo, onde - sem cortinas - a escola vai à casa da família e tem a oportunidade de debater aspectos relativos à formação e que lá na frente vão refletir no desenvolvimento do PPJ (entrevista, janeiro, 2015).

A partir desta análise, procurou-se estabelecer os elementos correlacionados com o desenvolvimento do PPJ, dentro da proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância praticada na EFASC, ressaltando a articulação entre a escola e o meio socioprofissional. Enfatiza-se, ainda, que este recorte não caracteriza todo o processo de formação integral desenvolvido pela EFASC, mas sim, procura encontrar e trazer elementos pertinentes e diretamente envolvidos na construção de projetos que contribuem com a inserção socioprofissional dos jovens egressos deste processo de formação integral.

A formação em Alternância possibilita, instiga e problematiza o encontro entre: o velho e o novo; o ideal e o possível; o sair e o ficar; o indivíduo e o coletivo; cativando a juventude a se tornar construtores do futuro e, em muitos casos, criando

⁴⁷ Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE).

raízes com seu território, por terem aprendido a construir e implantar projetos que possam viver com dignidade. A entrevista da jovem egressa Maiara Helena Werner⁴⁸, citada por Vergutz (2013, p. 98), é emblemática neste sentido:

Tudo começa no interior de cada um. É a partir do que eu sou, quem eu sou, o que quero ser e o que sinto. Após tudo isso, inicia-se uma longa caminhada que nos ensina para a vida toda. São trabalhos e pesquisas que nos levam para outra dimensão, muito além do convencional.

Já, a egressa Andressa Elisandra de Bastos afirma: “Acho que o PPJ realmente é um projeto que visa todo o meio em que o jovem vive, construindo assim um projeto de vida para o mesmo.” (entrevista, junho de 2014).

É assim que o PPJ, colocado no último ciclo, funciona como um elemento motivador da aprendizagem. E o resultado do mesmo, pode ser considerado “Uma ferramenta para aprender a empreender processos de mudança pessoal e comunitário que permitirá a cada jovem sua adequada inserção socioprofissional.” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.174). A ideia central, então, é que o estudante se torne um sujeito ativo (e reflexivo) neste processo e perceba que tais atividades agrícolas – de interesse e afinidade dele – podem gerar renda e qualidade de vida.

No campo prático, o jovem desenvolve experimentos na propriedade com a mesma temática do projeto, com vistas a aprender a partir da própria *práxis*, num processo de ação-reflexão-ação, teorizando na elaboração do projeto embasada numa prática contextualizada e adequada a sua realidade, geralmente com o uso de tecnologias apropriadas e sustentáveis, com enfoque na agroecologia e na valorização dos recursos naturais existentes no meio onde vive. Coadunando com as considerações de Costa (2012, p. 203), quando afirma que:

Os melhores trabalhos apresentados são aqueles que brotaram da experiência acumulada nos três anos de formação. Jovens que fizeram da Pedagogia da Alternância uma prática orgânica, envolvendo as famílias, os vizinhos e a comunidade onde vivem, aproveitando na propriedade tudo que podiam, evitando maiores custos, valorizando espaços que não estavam ocupados ou de pouco uso. Partiram principalmente da garantia de alimento para a família e comercialização do excedente, numa produção sem utilização de adubação química e de nenhum tipo de veneno.

⁴⁸ Entrevista de Maiara Helena Werner para Vergutz (2013, p. 98).

Muito além de um trabalho de conclusão da formação, os projetos cativam uma imersão e estudo/pesquisa sobre o contexto e a realidade vivida, não procurando negar os saberes historicamente construídos pelas famílias, mas tendo-os como ponto de partida para novas interrogações e futuras descobertas, seja via experiências produtivas ou pela rede de relacionamento local (vizinhos, comunidade e entidades) que são estabelecidas ao longo do processo de sua construção.

3.3.4 O roteiro de elaboração do PPJ e seus dispositivos pedagógicos

Todas as práticas, observações, pesquisas e experimentos, realizados pelos jovens, são organizados metodologicamente a partir de um roteiro de elaboração do projeto (ver Quadro 3), sendo importante destacar que o PPJ da EFASC (roteiro completo no Anexo C) já sofreu algumas alterações durante os seis anos de existência da escola, mas de maneira geral, não perdeu a sua essência, pois está articulado com o Plano de Formação e com os ciclos anteriormente citados.

Quadro 3 - Aspectos sobre a elaboração do PPJ e seus dispositivos pedagógicos

O roteiro para elaboração do PPJ está organizado em três partes interligadas e imbricadas, conforme descritas abaixo:

1ª Parte – Diagnósticos da UPF, da Comunidade e do Território (Análise FOFA) - O ponto de partida para o PPJ são os diagnósticos, que têm por objetivo pesquisar, analisar e refletir sobre o meio circunstante, com vistas a descrever as possíveis fortalezas e oportunidades, bem como as fraquezas e ameaças a partir de um levantamento de informações, contribuindo para compreender uma determinada realidade/situação na construção de um projeto contextualizado e de pertença. Em todo o processo de elaboração, o instrumento pedagógico Plano de Estudos - PE é o principal agente mobilizador e motivador dessas idas e vindas da pesquisa-ação, que somado ao uso das metodologias participativas, através do método DRP⁴⁹ - Diagnóstico Rural Participativo e seu conjunto de técnicas e ferramentas contribuem decisivamente no processo de reflexão e análise da realidade, bem como na busca de alternativas. Os PE oferecem subsídios para a confecção do diagnóstico, a elaboração do mapa de uso, o croqui e a maquete da propriedade, entre outros. Esta parte se estende até o segundo ano de formação e prevê especialmente dois momentos de socialização e troca na turma, a apresentação da maquete e do resultado das pesquisas e diagnósticos da propriedade (Figura 8) e a realização do Seminário de Aplicação⁵⁰, dentre outros.

2ª Parte – Planejamento Estratégico da UPF e o Plano de Ação/Melhorias - é composto basicamente por um objetivo geral e objetivos a curto (até um ano), médio (de 1 a 3 anos) e longo prazo (de 3 a 5 anos) da propriedade e da família. Com base nestas definições, elabora-se o Plano

⁴⁹ Conforme o conceito empregado por Verdejo (2006), DRP é "[...] um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento.". Ver também Chambers (1994) e Chambers e Guijt (1995).

⁵⁰ O Seminário de Aplicação é um dispositivo pedagógico criado pela EFASC para verificar e avaliar se as práticas, os estudos, as pesquisas e observações do jovem, desenvolvida ao longo dos quase dois anos de formação, realmente aconteceram no meio socioprofissional e com o envolvimento dos pais. Visa observar tudo que o estudante construiu até aquele momento em sua formação, ou seja, uma seleção de ações realizadas na propriedade amparadas no campo científico e prático, justificando tecnicamente cada ação.

de Ação ou Melhorias, que está organizado em uma matriz que prevê a ação, como (de que forma), prazo (quando), o que precisa (material), quem (responsável), necessidade de recursos e parcerias. Este momento é delicado, haja vista que se trata de sistematizar através de objetivos e ações todas as análises e reflexões desenvolvidas a partir do diagnóstico e que requer uma construção coletiva, envolvendo principalmente a família, pois são ações que serão aplicadas na propriedade, com vistas a melhorá-la. Este plano de ação ou melhorias prevê todas as ações que devem ser executadas para o desenvolvimento sustentável da propriedade nos aspectos técnicos, humanos e gerenciais.

3ª Parte - Definição da Temática e Elaboração do Projeto - a elaboração do projeto, em síntese, obedece seis etapas, sendo assim distribuídas em ordem de desenvolvimento e seus desdobramentos: 1) Apresentação do Projeto Profissional do Jovem: tema, objetivo, justificativa e metas. Esta preparação de uma ideia-projeto se faz necessária para um ato de defesa do projeto, que acontece perante uma banca de Monitores, intitulado Seminário de Qualificação⁵¹ (Figura 9); Após a aprovação da ideia-projeto em banca, os jovens dão sequência à construção do projeto, ou seja, às próximas etapas, entre elas: 2) Estudo de Mercado: Mercado Consumidor, Mercado Fornecedor e Estratégias de ação; 3) Descrição das Tecnologias: tecnologias, estimativas de custos, produção e produtividade, Risco da atividade; 4) Análise Financeira: Orçamento e Fluxo de caixa global do projeto; 5) Análise das Viabilidades: viabilidade técnica, econômico-financeira, ambiental e redes e parcerias; e 6) Cronograma de Execução, Conclusão, Referências bibliográficas e Anexos. Como critério final de avaliação, da área de gestão e projetos, e requisito básico para conclusão da formação na EFASC, todos os jovens, devem defender perante uma banca de avaliação os seus PPJs. A Banca de Defesa⁵² (Figura 9) como é chamada, está colocada como a fase final do processo de formação do Ensino Médio, encaminhando o jovem para a última etapa da conclusão do Curso Técnico em Agricultura, através do desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório durante o quarto e último ano de formação, que pode ser realizado em diversas entidades públicas ou privadas que possuem o convênio com a EFASC.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O caminho ou percurso metodológico de elaboração de projetos na EFASC acontece através da pesquisa-ação, a partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se nos seus próprios conceitos e critérios de explicação, sendo uma metodologia que prevê a mínima intervenção externa, deixando os verdadeiros sujeitos, no caso, os jovens alternantes e seus pais, refletirem e construir uma autoanálise da realidade, a partir dos conhecimentos construídos ao longo da formação.

⁵¹ O Seminário de Qualificação do PPJ tem por objetivo verificar se a ideia-projeto possui legitimidade social, política e ideológica, se está fundamentado a partir das práticas e experimentos desenvolvidos pelo jovem, enfim, se estão de fato embasadas nas análises e reflexões do diagnóstico da propriedade e da comunidade desenvolvida ao longo dos dois anos de formação, de forma a estar contextualizada com a realidade e com os aprendizados da alternância.

⁵² A banca de defesa compõe um evento anual da EFASC. Participam da Banca três monitores, sendo um o Tutor, o projeto é entregue aos membros da banca com certa antecedência para leitura e avaliação. O jovem possui 20 minutos para apresentar e defender o seu PPJ, de forma completa e inter-relacionada e cada membro da banca faz a sua arguição registrando numa ficha de avaliação (ANEXO D). A avaliação final se dá com base em três conceitos: Aprovado, Pendente e Reprovado. Caso fique pendente, o jovem terá que reapresentar o PPJ e corrigir os apontamentos levantados pela banca.

Figura 8 - Momento de socialização das maquetes



Fonte: Acervo da EFASC (2014).

Figura 9 - Bancas de qualificação e de defesa dos PPJs.



Fonte: Acervo da EFASC (2014).

A elaboração do projeto é complexa, pois exige uma inter-relação entre os diversos capítulos/partes/etapas, indo além de um trabalho de conclusão de curso, surgindo como um elemento que visa encaminhar o jovem ao mundo do trabalho, seja nas atividades agrícolas, no campo ou na cidade. A noção de ruralidade perpassa à proposta, traduzindo-se em potenciais inserções socioprofissionais destes jovens e ampliando o compromisso social com o desenvolvimento local, por meio de atitudes de trabalho cooperativo, associativo e solidário.

3.3.5 Analisando o desenvolvimento do PPJ

Para consolidar o PPJ como um instrumento pedagógico inovador na EFASC, além de desenvolver uma metodologia, foi necessário também analisá-lo criticamente. É através do olhar crítico do jovem, frente ao PPJ, que nesta seção, serão consideradas, principalmente, as opiniões dos jovens egressos coletadas durante a pesquisa.

Interessante notar que, no que se refere à pergunta: Quais pontos deve-se melhorar na formação da EFASC, com relação ao PPJ, em sua opinião?, dos 66 jovens que responderam ao questionário, 42 deixaram as suas contribuições. Para fins de organização destas respostas, elas foram sistematicamente agrupadas para evitar redundância de dados. Os apontamentos foram organizados em três linhas principais de sugestões para qualificar a análise das informações.

Dentre as sugestões, aquela que apareceu com mais frequência, trata-se da necessidade de **dedicar mais tempo para a elaboração do PPJ**, sugerindo-nos que a elaboração, propriamente dita do projeto, aconteça desde o primeiro ano de formação, com um prazo maior para o desenvolvimento de práticas, com vistas ao amadurecimento das reflexões, que possam contribuir significativamente, na construção do projeto e na execução do mesmo. Estas inquietações estão presentes nos relatos dos jovens egressos a seguir.

Acredito que o trabalho em cima do PPJ deve ser feito desde o primeiro ano de ensino do aluno. Assim, ele vai se familiarizando com a área em que pretende desenvolver, pode fazer práticas com mais tempo, criar tecnologias para desenvolver o PPJ e adquirir mais conhecimento. Isso dará mais confiabilidade e tornará o Projeto Profissional mais fácil de ser aplicado e ampliado em sua UPF (Gustavo Elias Hein, junho de 2014)

A construção do PPJ deveria começar no início do 2^a ano, pois aí poderia se fazer um pequeno teste, pois aí sim, no 3^a ano bater forte em cima do PPJ, com mais segurança do assunto, com uma visão mais clara sobre a realidade do projeto (Gustavo Henn, julho de 2014)

Pra mim, o projeto deve ser uma construção de FATO, desde o primeiro ano de formação e não uma 'crise' no terceiro, onde tudo se acumula e o pensamento é voltado somente para a 'Aprovação/Banca' (Bruna Betina Greiner, junho de 2014)

Nestes apontamentos, como em tantos outros, os jovens expressam a necessidade de mais tempo para a elaboração do projeto, retomando que o projeto em si, é elaborado somente no último ano de formação, uma vez que nos dois anos

anteriores, o foco principal é dado ao desenvolvimento do diagnóstico da propriedade, da comunidade e do território, bem como para a elaboração do plano estratégico da UPF e o plano de ações e melhorias.

Por se tratar de projetos que, conforme veremos a seguir, em sua ampla maioria, já foram implantados, observou-se que todo o processo anterior, o de projetar, foi realizado por meio de muitas pesquisas, diagnóstico, reflexões e planejamento, fazendo com que os egressos compreendessem que as atividades necessitavam de mais tempo de maturação e desenvolvimento. Acredita-se que o instrumento, que vem sendo fortalecido na EFASC e que procura minimamente dar conta dessa necessidade, seja a realização de experimentos nas propriedades, pois apesar de não necessitarem de grandes investimentos, precisam de elementos comuns à elaboração de projetos.

Outra alternativa para esta questão, inclusive proposta pelos jovens pesquisados e que parece a mais acertada, é a ampliação do período de formação, para quatro anos ao invés de três.

Mais formação. Por exemplo: quatro anos de formação com meio ano de estágio, ou mais que meio ano (Roberto Junior da Silva, junho de 2014)

Acho que a EFA poderia ter mais um ano de formação para a execução do PPJ, pois no nosso último ano ficou tudo muito 'apertado' o tempo era pouco e muita coisa para fazer. Era terceiro ano do ensino médio e ainda a execução do projeto. Por um lado é bom, pois aí aprendemos a 'nos virar' e perceber como realmente é a vida, mas acredito que se houvesse mais um ano especialmente para a realização do projeto, os estudos seriam maiores e isso, na minha opinião, ajudaria muito na aprendizagem, pois também os jovens teriam um ano a mais de amadurecimento, já que muitos entram muito jovens, como no meu caso que entrei com 14 anos e sai com 16, ou seja, novinha. Então acredito que um ano a mais de formação ajudaria bastante (Simone Teresinha Mallmann, julho de 2014)

Faltam elementos para avaliar se a ampliação do tempo de formação é possível e viável. No entanto, deve-se levar em consideração a opinião expressa pelos estudantes. Com base nessa visão, a formação poderia avançar de forma mais gradual e enraizada, não tornando o processo acelerado, como parece estar nos dias atuais, exigindo do grupo de monitores um envolvimento exaustivo, já que a proposta formativa necessita de integralidade e vivência em todos os processos por parte dos professores/monitores.

Importante destacar, que a primeira turma formada na EFASC, vivenciou este processo pela primeira vez, assim como a equipe de monitores, tendo sido

desenvolvido o projeto de forma mais compacta e não exatamente como descrito aqui, visto que as reflexões anteriormente apontadas são fruto de seis anos de discussão e reflexão da equipe de monitores da EFASC e isso se confirma no depoimento dos jovens egressos.

Como fui da primeira turma, senti pouco tempo para a elaboração do PPJ, deveria ter mais tempo para planejar e organizar. (Ricardo Henrique Kretzmann, junho de 2014).

Um trabalho que tenha início já nos anos iniciais, não apenas no último ano. Tenha mais visitas e envolvimento com as famílias, para que se tenha compreensão de ambas as partes. O jovem comece elaborando atividades na comunidade desde o primeiro ano, desenvolvendo assim um interesse próprio para com o trabalho no meio rural e com a terra. (Clarice Luana da Rosa, julho de 2014)

Pode-se constatar, neste capítulo, que o desenvolvimento do PPJ dá-se numa teia complexa, inter-relacionando e mobilizando diversos conteúdos e aprendizados ao longo da formação. Porém, a elaboração do projeto, que contempla e prevê o estabelecimento de ações e atividades intimamente ligadas ao futuro profissional do jovem, está com um tempo de desenvolvimento relativamente curto, necessitando ser ampliado de alguma forma, inclusive para fortalecer uma rede de cooperação entre os egressos.

Atualmente, os jovens egressos desenvolvem seus estágios obrigatórios durante o quarto ano de formação. É neste período, que são realizados encontros trimestrais na EFASC, com o intuito de discutir o andamento dos mesmos. Talvez esta seja uma alternativa para questão da ampliação do tempo, tão reivindicada pelos jovens entrevistados, que podem aproveitar estes momentos, não só para discussões relacionadas ao estágio, mas também, dar sequência à socialização e discussões coletivas em torno do processo de implantação dos PPJs, seus resultados e desafios. O que este apontamento revela, é que além da ampliação do tempo de elaboração do projeto, está latente a necessidade de continuidade desse processo de encontro e reflexão coletiva, que será visto, com mais profundidade, no próximo item.

A segunda linha de contribuições vindas dos egressos apontou para a **necessidade de haver um acompanhamento pós-formação da EFASC**, retratando a necessidade de uma espécie de acompanhamento que visasse estimular e desenvolver uma articulação política e técnica que contribuísse para o

êxito da implantação e do desenvolvimento dos projetos, conforme expressam os relatos abaixo.

No decorrer de nossa formação, temos o total acompanhamento desde os primeiros passos do PPJ, sua elaboração e aplicação, o que deveria ser implementado é uma espécie de acompanhamento pós-projeto (pós PPJ) que sem dúvida é fundamental para o jovem e comunidade (Régis Dattein Solano, junho de 2014).

Está tudo bem. A única coisa é os monitores devem, pelo menos, fazer uma visita aos egressos para ver o que eles estão fazendo em suas propriedades (Felipe Moraes Mello, junho de 2014).

Vim olhar como está o projeto atualmente [...] não abandonar os projetos dos egressos (Ricardo Breno Klafke, julho de 2014).

No meu ponto de vista, deve se ter um maior acompanhamento depois que sai da EFA, pois é aí que aparecem as dúvidas maiores (Maurício Eduardo Greiner, junho de 2014).

Depois da formação ou estágio ter mais visita dos professores nos estágios, e continuar as visitas nas propriedades para ver se o jovem está elaborando o seu projeto e ver o que foi mudado na sua vida depois do curso, não só ver o que o jovem faz no papel, escrevem várias páginas de conteúdos, como nos seus projetos, e na prática, na vida real, não fazem nada igual. Tenho muita dificuldade de escrever o projeto e estou dando continuidade no projeto e ajudando muito meus pais em casa com os serviços. Mas, ninguém vem ver ou fazer visita para ver como que tá a vida do jovem depois do curso, vivendo o dia-a-dia no interior, na agricultura batalhando com seus pais (Jeferson Tomazi, julho de 2014).

A questão do acompanhamento pós-formativo levanta uma discussão comum a todos os centros educativos; até onde vai o compromisso da escola? Ele finaliza com a conclusão dos cursos? Segundo os próprios pilares dos CEFFAs (princípios, meios e fins), uma das finalidades é o desenvolvimento do meio, e para isto se faz essencial algum tipo de articulação que permita uma continuidade. Neste sentido, é essencial, para a consolidação e o reconhecimento da EFA no território onde atua, dar seguimento aos processos que extrapolam os 'muros' da escola e que poderiam ser encaminhados a partir de um processo de formação continuada, com encontros semestrais ou anuais, envolvendo e provocando os próprios egressos para promover e organizar estes momentos de formação, socialização e comunhão das diversas realidades e vivências, gerando unidade e organização.

Porém, existem limites para esta atuação, visto que se trata de uma escola comunitária, onde os recursos são escassos até para desenvolver a formação integral da juventude. Talvez a alternativa transcenda à escola, estando colocada ao Estado tomar uma providência, seja através de uma chamada pública de ATER

específica para a juventude ou através de políticas públicas específicas ou ainda está necessidade possa ser uma oportunidade de protagonismo dos próprios egressos, pressupondo a efetiva articulação e compromisso da comunidade e das organizações ali presentes, bem como na cobrança do poder público por políticas públicas direcionadas.

Uma situação de ordem muito prática pode estar associada a este acompanhamento (ou até monitoramento) pós-formativo, uma vez que ele poderia contribuir para ampliar o acesso às políticas públicas existentes para à Agricultura Familiar, que de fato são pouco acessadas pelos jovens egressos. Também, potencialmente poderia estabelecer um elo entre as diferentes realidades e comunidades, fortalecendo as relações de cooperação, solidariedade e ampliando a sustentabilidade dos projetos. O que se percebe, é que os jovens estão buscando se articular com outros grupos, cooperativas ou associações existentes nas proximidades (CAPA/ECOVALE, COOPERLAF, COOPERSANTA, COOPERFUMOS, COOPERVEC, COOPROVA, entre outras) para viabilizar os projetos e criar uma rede de parcerias, até mesmo para acessar e fortalecer determinadas políticas públicas, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, o PAA e o PNAE.

Existem algumas experiências nas EFAs do Brasil em que os egressos se uniram e criaram uma cooperativa de egressos para atuar justamente na articulação, mobilização e ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural, com vistas a acessarem políticas públicas de forma organizada, formando um coletivo. Esta pode ser uma forma de dar conta desta demanda existente entre os egressos, no território de atuação da EFASC, que merece ser considerada e trabalhada, visto a sua importância na construção de novas possibilidades e oportunidades aos egressos que sentem falta desta articulação e manutenção de vínculo com a EFASC.

Este parece ser um bom problema para resolver, pois ele só existe porque tem muitos jovens egressos que estão permanecendo no campo e sentem a necessidade, comum a muitos pequenos agricultores (as), de formar ou se agregar num coletivo para superar as dificuldades comuns. A necessidade colocada é a do ENCONTRO: de pessoas, de problemas, de soluções, enfim, de somar forças, de formar um coletivo.

A terceira contribuição, que surgiu de forma significativa foi **a necessidade de existir um financiamento específico para a implantação dos PPJs**, que pudesse cobrir os gastos com a implantação e manutenção do projeto e que fosse a fundo perdido, ou seja, um subsídio não reembolsável, como forma de incentivo ao desenvolvimento de novas atividades na propriedade, com vista à diversificação das atividades produtivas e à permanência da juventude no campo, conforme os relatos a seguir.

Ter à disposição do estudante uma renda para que possa implementar seu PPJ. Sem que ele precise devolver tal valor (Daiane Andresa Schubert, julho de 2014).

Ter algum valor financeiro mensal para que o jovem possa aplicar seu projeto sem se envolver nas atividades que lhe tirem tempo ao executá-lo durante dois anos em média. Mesmo com o conhecimento técnico ter alguém que possa dar continuidade nos projetos dos jovens, ou seja, alguém pago para auxiliar os jovens para não haver um desgaste em sair muito da UPF (Emerson Luis Rech, julho de 2014).

Estes relatos lembram uma política pública existente no RS, o Bolsa Jovem Rural, que visa disponibilizar ao jovem um valor mensal de 200 reais, de forma subsidiada para uso durante o processo formativo, seja para manutenção ou no desenvolvimento do seu projeto produtivo. No entanto, as turmas pesquisadas não tiveram acesso ao programa, por não terem mais vínculo formativo com a EFASC.

Talvez esta observação do jovem egresso possa esclarecer o porquê de não ter havido, por grande parte dos jovens, o acesso ao PRONAF Jovem ou outro tipo de financiamento, pois além dos valores investidos serem baixos, os jovens não ousam depender de financiamento externo para viabilizar os seus projetos, um crédito subsidiado poderia vir a ser mais atrativo, a exemplo do Bolsa Jovem Rural, o Estado poderia lançar um novo Programa, o Bolsa Projeto Produtivo, que vise o financiamento com subsídios a fundo perdido para a implantação dos Projetos Profissionais dos jovens em Formação nas EFAs, sendo mais atrativo.

Os demais apontamentos, dos jovens, remetem às questões pedagógicas, como a realização de mais visitas no momento de elaboração do PPJ, como aponta o Jovem Rafael Cristiano Fank (junho de 2014), quando diz: “Acredito que se fossem realizadas mais visitas aos jovens na elaboração do PPJ, ajudaria a compreender melhor a situações e possibilidades reais de implantação do projeto.”. Nesta mesma perspectiva, sugerem que seja ampliada a realização de visitas de estudo à experiências que vem dando certo na região, entre outras.

3.4 O PPJ E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO

Conforme descrito no Capítulo 1, o coletivo pesquisado compreende um universo de duas turmas formadas na EFASC, a primeira no ano de 2011, envolvendo 41 jovens e a segunda no ano de 2012 envolvendo 25 jovens, perfazendo um total de 66 egressos, oriundos de dez municípios do Vale do Rio Pardo.

A primeira turma formada na EFASC (figura 10), em 2011, era composta por jovens oriundos de nove municípios e 35 comunidades diferentes do Vale do Rio Pardo. Já, a segunda turma (figura 11), incluiu jovens do município de Boqueirão do Leão, ampliando a abrangência da escola para dez municípios. A abrangência ajuda a perceber a diversidade de realidades, bem como a complexidade em agregar estas diferentes realidades num plano comum, sem perder a singularidade de cada ser e espaço.

FIGURA 10 - Foto da formatura da primeira turma da EFASC



Fonte: Acervo da EFASC/AGEFA (2011).

FIGURA 11 - Os 25 jovens da segunda turma da EFASC, formada no ano de 2012



Fonte: Acervo EFASC/AGEFA (2012).

Estes dois grupos compõem os jovens envolvidos na pesquisa, eles representaram uma diversidade sociocultural, geográfica e econômica vasta. Além do que, são variadas histórias de vida, refletindo em múltiplas trajetórias que influenciam cotidianamente a vida destes sujeitos⁵³.

3.4.1 As temáticas defendidas e o marco situacional dos PPJs

Diante da apresentação e discussão dos principais conceitos e da forma como o Projeto Profissional do Jovem - PPJ é desenvolvido na EFASC e suas correlações com os demais Instrumentos Pedagógicos inerentes a metodologia da Pedagogia da Alternância, parte-se aqui para uma discussão sobre a inserção socioprofissional da juventude. Neste sentido, é interessante abordar as temáticas dos PPJs elaborados pelos jovens egressos e os resultados alcançados, passados mais de três anos, desde a primeira turma formada. Como forma de descrever uma síntese das temáticas defendidas pelas duas turmas, elaborou-se o quadro abaixo para orientar a análise.

Para o melhor entendimento das temáticas dos PPJs, elas serão divididas em dois grandes grupos, o primeiro comporta as atividades produtivas voltadas à produção vegetal (62 % do total), englobando principalmente a produção de

⁵³ A relação completa com os nomes e as localidades e municípios de origem dos jovens egressos se encontram nos Apêndices.

hortaliças e frutíferas e o segundo, corresponde à produção animal (38 % do total), envolvendo principalmente a produção de leite, ovos, peixes e carnes, conforme pode-se acompanhar na síntese elaborada na tabela abaixo⁵⁴.

Tabela 1 - Tabela síntese das temáticas dos PPJ defendidas pelos jovens egressos pesquisados

Temáticas dos PPJs	Turmas	Nº PPJs	Agregado duas turmas
<u>PRODUÇÃO VEGETAL</u> Foco na olericultura (diversas hortaliças, entre elas: tomate, alho, pepino, feijão de vagem, etc.), aipim, minimilho, milho crioulo, amendoim, plantas medicinais, vassoura, fruticultura (Pêssego e uva), mudas de hortaliças, palmito e moranguinho.	2011	24 projetos (59%)	62 %
	2012	17 projetos (68%)	
<u>PRODUÇÃO ANIMAL</u> Foco na produção de leite, avicultura colonial (ovos), piscicultura, bovinos de corte, avicultura colonial, criação de ovelhas, gado de corte, abelhas nativas, pastagens, aproveitamento de esterco, tratamento de dejetos de animais (esterqueira) e biodigestor.	2011	17 projetos (41%)	38 %
	2012	8 projetos (32%)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das temáticas apresentadas, verifica-se que tratam, exclusivamente, de projetos voltados à produção agropecuária, com vistas à diversificação da propriedade dos pais, em alguns casos, à autossuficiência alimentar da família. O foco das temáticas está voltado à produção de alimentos, tanto para o consumo interno, quanto para a comercialização, já que objetivavam a geração de renda, colocando em evidência a busca pela diversificação das atividades produtivas e das fontes de renda, já que muitos diagnósticos apontavam a presença da monocultura do fumo como uma problemática existente e comum em muitas propriedades.

Chama a atenção, o fato de não existir nenhum projeto voltado às atividades não agrícolas e que existem no meio rural da região, como por exemplo: o turismo rural, o comércio, a prestação de serviços, entre outros. Numa análise mais apurada dos PPJs, percebe-se que algumas famílias desenvolvem algumas dessas atividades em suas propriedades, inclusive elas aparecem no planejamento estratégico da UPF, porém não se tornam uma opção de projeto do jovem.

Faltam elementos para evidenciar com mais exatidão o porquê dessa situação, mas talvez isso seja reflexo do próprio processo de formação, que prevê experimentos, a realização de práticas agrícolas, ou seja, o foco está centrado na

⁵⁴ Nos Apêndices consta a relação de todas as temáticas dos PPJs defendidas em banca.

formação técnica agrícola, que por sua vez deixa de lado ou não trata com prioridade estas outras possibilidades, seja na atividade produtiva (geração de renda) ou como agente social nas comunidades.

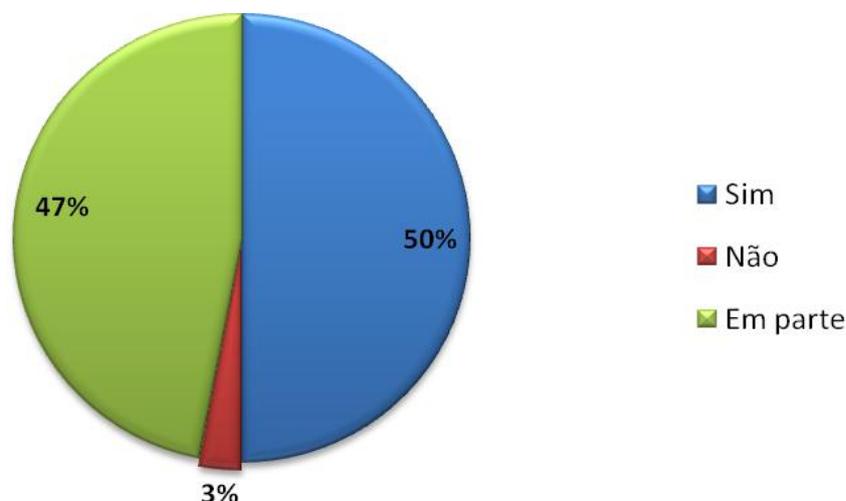
3.4.2 A implantação e a situação atual dos PPJs

Para dar conta de avaliar este instrumento pedagógico e os seus resultados, a pesquisa buscou informações também sobre a elaboração, implantação e execução do PPJ. A ideia é averiguar se os jovens vêm conseguindo aplicar seus projetos e se estão gerando resultados.

Para muitos egressos a implantação do PPJ ocorreu de forma paralela ao desenvolvimento do projeto, ou seja, o projeto acabou adquirindo também um caráter experimental. Alguns deles já incluíam a geração de renda, porém em menor escala, servindo de base para a elaboração do próprio PPJ, numa tríade: prática-teoria-prática. Como relata a jovem Simone Teresinha Mallmann (entrevista, junho de 2014): “Durante o período de formação na EFASC eu já tinha a experiência, depois que me formei o projeto foi ampliado.”.

Levando em conta o desenvolvimento da aplicação de projetos, a título de experiência, pode-se afirmar que, já faz mais de quatro anos que os jovens da EFASC estão implantando os projetos produtivos e de geração de renda em suas propriedades (Figura 12).

Figura 12 - Percentagem de PPJs implantados pelos egressos das turmas 2010 e 2011.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico acima é possível verificar que metade dos jovens egressos conseguiram implantar, na sua totalidade, o projeto profissional e outros 47% implantaram em parte, para estes, o projeto foi implantado, porém não atingiu a totalidade dos objetivos e metas propostos, como fica evidente no relato de três jovens egressos.

O projeto cumpre sua tarefa implementando a diversificação da propriedade, porém um de seus objetivos que era a comercialização do aipim não está acontecendo, contudo se pode dizer que foi aplicado em partes (Evandro de Oliveira Lucas, junho de 2014).

O plantio ocorreu, mas uma quantidade bem menor e não ocorreu a comercialização (Clarice Luana da Rosa, julho de 2014).

O Projeto esta sendo aplicado, em partes, ocorreram algumas mudanças referente ao destino final do produto, eu e minha família incrementamos o trabalho, agora além de fornecer alimentos à propriedade, comercializamos, tomate orgânico na Cooperativa Ecovale e participamos junto ao Grupo formado no CAPA (Bruna Betina Greiner, junho de 2014).

Conforme o relato dos jovens ficou evidente que implantaram o projeto, porém algumas metas ou ações não puderam ser concretizadas, por questões diversas, referentes a cada realidade. Dessa forma, é possível afirmar que 97% dos PPJs foram implantados (64 jovens). Este é um resultado que pode ser considerado muito positivo, no contexto deste estudo, primeiro, porque pode estar indicando a pertinência dos temas em foco, e em segundo lugar, porque o instrumento pedagógico PPJ parece estar cumprindo seu lado mais 'ousado' que é fazer parte, de certa forma, dos projetos de vida.

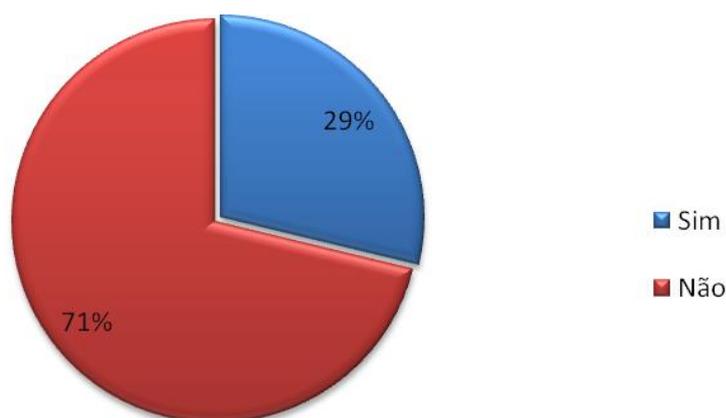
No grupo dos que não implantaram o projeto, existem apenas dois jovens (3%), um deles não tinha fins comerciais, buscava ampliar a disponibilidade de alimentos para autoconsumo na propriedade. O que deve ser ressaltado, é que ambos revelaram que faltou o apoio dos pais no momento da execução e que, se fosse hoje, mudariam a temática do projeto.

Com vistas a aprofundar a análise, visto que, na primeira turma formada, os projetos foram implantados há quatro anos, procurou-se apurar se os projetos implantados ainda encontravam-se ativos, ou seja, em pleno funcionamento. Conforme os dados coletados, atualmente 81% dos projetos estão ativos, englobando 54 jovens, mostrando um percentual alto de continuidade e até ampliação das atividades previstas inicialmente. Percebe-se que, em alguns casos,

os pais continuam a desenvolver o projeto, muito em função dos jovens desempenharem outras funções, seja como assalariados ou vinculados a atividades acadêmicas. Neste sentido, pode-se inferir que o desenvolvimento do PPJ, com o envolvimento da família, favorece a manutenção do vínculo do egresso com as atividades agrícolas, mesmo quando ele tem a possibilidade de seguir outras oportunidades profissionais ou pessoais, como por exemplo, dar continuidade aos estudos.

Como o PPJ é elaborado durante os três anos de formação da EFASC, houve o interesse de saber, dos jovens, se as análises e reflexões feitas, na época da elaboração, ajudaram a 'acertar' no tema do seu projeto (Figura 13).

Figura 13 - Percentual de jovens egressos que mudaria a temática do projeto na atualidade



Fonte: elaborado pelo autor.

Diante dos dados apresentados, ficou evidente que a maioria dos PPJs teve uma aderência e coerência com os diagnósticos realizados, uma vez que a escolha das temáticas, por parte dos jovens, teve uma boa relação/vinculação com a realidade, encontrada na fase de implantação. Em outras palavras, as evidências mostram que, na sua maioria, os projetos continuam ativos. Eles mantiveram as temáticas originais e há indícios de que estão gerando impactos positivos na vida das famílias, já que estão ativos e inseridos dentro da dinâmica produtiva da propriedade e da família.

3.4.3 O PPJ e o envolvimento da família

Muito se questiona com relação ao uso da terminologia Projeto Profissional do Jovem, já que ele necessariamente pressupõe o envolvimento dos pais, dependendo, para sua elaboração, de experimentação e implantação de uma ação coletiva. Anderson Rodrigo Richter levantou esse questionamento em seu relato:

Na minha opinião, o processo está muito bonito e intenso, deve-se incentivar e cobrar a construção do PPJ em cima de algo em que o jovem já está trabalhando nos três anos de formação da EFASC. O nome poderia ser mudar de Projeto Profissional do Jovem para Projeto Profissional da Família ou ainda Projeto Profissional da Comunidade. Pois o PPJ é um processo muito mais complexo e que compreende muito mais que apenas o jovem no âmbito de sua propriedade (entrevista, junho de 2014).

Este questionamento se faz latente nas discussões pedagógicas da EFASC, mas o que se estabelece nas concepções orientadoras dos CEFFAs, é que o jovem é o ator e autor de sua própria formação, sendo considerado o centro do sistema de alternância (GIMONET, 1998) já que está em todos os espaços e tempos. Acredita-se que, antes de qualquer coisa, o projeto está assentado nas aspirações e perspectivas de um projeto pessoal do jovem, que é o ator estratégico e mobilizador. É ele que dialoga com os demais atores da formação (monitores, pais, avós, comunidade e parceiros) e a realidade circundante. O jovem é quem vai construindo e dando sustentabilidade e viabilidade as suas pretensões profissionais. Portanto, o PPJ dialoga com a família, com a comunidade e o território, mas em sua essência é uma construção político-ideológica do jovem.

Mesmo partindo desta perspectiva, do indivíduo para a coletividade, o envolvimento da família é fator determinante para a sustentabilidade do projeto, em vista das peculiaridades da formação em alternância e da Agricultura Familiar, onde as relações e definições pertinentes ao desenvolvimento da propriedade perpassam, na maioria das vezes, pela decisão de todos os membros que a compõem. Procurando evidenciar esta questão, foi encaminhada uma questão para verificar o envolvimento da família na construção e implantação do PPJ conforme nos apresenta a figura a seguir.

Figura 14 - Envolvimento da família na construção e elaboração do PPJ

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme os dados coletados na pesquisa, a maioria das famílias apoiaram e se envolveram no processo de construção e implantação do projeto. É fundamental destacar que tal envolvimento mostrou-se como um fator determinante, corroborando com o dado anterior de que, mesmo na ausência cotidiana do jovem, seja por estar na EFASC ou, mais recentemente, por motivos de trabalho fora da propriedade, muitos projetos seguem ativos. Registrou-se que nenhum jovem demonstrou a ausência completa da família no processo.

As situações classificadas como outra situação, referem-se à questões relacionadas ao auxílio parcial da família na elaboração ou na implantação do projeto. Neste sentido, o relato de Jean Carlo Hirsch elucida melhor o fato.

A família ajudou na implantação do PPJ, mas demorou algum tempo para iniciar e engrenar. Na verdade, ainda está em implantação, necessitei investir recursos financeiros, acessar recursos via FEAPER da SDR do RS, o que ainda está acontecendo. Estou num processo de readequação e melhoramento da UPF, com aquisição de tecnologias viáveis sustentavelmente e trabalhando na linha de frente com as entidades de ATER, movimentos sociais e comunidade Sinimbuense (entrevista, junho de 2014).

Ainda que o envolvimento da família seja colocado como um fator determinante para a continuidade dos projetos, conforme apontou a pesquisa, não se pode deixar de mencionar que este sempre será uma oportunidade para o

diálogo, embora venha acompanhado da ‘disputa por espaço’. Justamente por isto que a experimentação é coletiva, durante o processo de formação, e não somente no ato de implantação, o que parece ser um caminho acertado.

Para amenizar este conflito, inerente ao processo de formação, a participação dos pais nos momentos de formação e no diálogo nas visitas às famílias, atuam como moderadores deste processo de inserção do jovem na vida profissional, como evidencia o jovem Wandoir Sehn (entrevista, junho de 2014), quando diz: “A participação da família em todos os processos, para que no futuro não haja muitos conflitos para a execução dos projetos na UPF.”.

Sobretudo, desenvolver o projeto na propriedade dos pais é, antes de qualquer coisa, um ato de negociação e convencimento e por isso não há como evitar um choque entre gerações. Como enfatizam García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p.175), "O primeiro efeito de mudança produzido pela alternância no seio dos CEFFAs resulta no encontro de gerações e dos conflitos que se produzem por este motivo, que forçam todos a romper a rotina.". O conflito entre o passado e o futuro é essencial para a ‘desacomodação’ e a geração de resultados, sendo a prática e o fazer juntos fundamentais para o jovem e para a família.

Outro fator que merece ser descrito nesse envolvimento familiar é a participação dos Avós, no processo de formação, atuando como mediadores desse conflito e em muitos casos como o ‘ponto’ de apoio aos jovens, seja para a escuta ou para o resgate de práticas antigas, entre elas as agroecológicas, bem como na elaboração e execução dos PPJs. Como exemplo, podemos citar o caso da jovem Daiane Andressa Schubert, que durante seu diagnóstico redescobriu uma atividade antiga da propriedade desenvolvida pelos Avós maternos, que produziam vassouras. O PPJ da jovem foi justamente resgatar esta atividade, com a utilização da antiga semente de sorgo vassoura. Porém agora, segundo a jovem: “Amadurecemos a ideia e implantamos acultura, mas com inovações.”. (TREICHEL, 2012, p.11). Este é apenas um exemplo, de tantos outros, em que os Avós se colocam como mediadores, contribuindo no desenvolvimento do projeto e na inserção profissional do jovem na propriedade.

3.4.4 A Agroecologia na formação e seus reflexos nas propriedades

A Agroecologia está intrínseca na proposta de formação da EFASC, não se restringindo a apenas dialogar e refletir sobre esta concepção político ideológica no currículo, mas através do incentivo a prática na unidade experimental, nas famílias e atuando de forma articulada com as entidades da região.

A Agroecologia surge como uma crítica e alternativa ao processo de modernização da agricultura, principalmente no que tange ao uso de adubos sintéticos e agrotóxicos, causando dependência de insumos externos, a baixa autonomia dos agricultores e grandes impactos na saúde e no meio ambiente através da redução da agrobiodiversidade⁵⁵ e imprimindo, dessa forma, uma prática insustentável. A Agroecologia deve ser entendida dentro de uma perspectiva sistêmica, que busca uma prática sustentável no manejo dos agroecossistemas⁵⁶ e que mobiliza e integra várias áreas do conhecimento e campos do saber e, portanto pressupõem uma abordagem interdisciplinar, no campo da complexidade (MORIN, 1999) e que pretende contribuir na construção de estilos de agriculturas sustentáveis e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

Não cabe e nem é a pretensão deste estudo, aprofundar o assunto, mas elenco alguns elementos que podem ser considerados princípios da formação em alternância e que coadunam com a Agroecologia, entre eles: o resgate e valorização do saber popular, relacionando-o de forma dialógica e horizontal com o saber científico, fomentando um diálogo de saberes, onde os atores, através das reflexões sobre suas práticas e na interação com outros sujeitos; O fortalecimento da autonomia, através do uso de tecnologias alternativas e o aproveitamento dos recursos naturais existentes no meio; Uma formação alicerçada nos princípios democráticos e participativos, na horizontalidade de relações, dialogando com os

⁵⁵ Entendida, segundo Dal Soglio (2009, p. 22): “[...] como o resultado da interação da diversidade de espécies em um agroecossistema com a diversidade genética dessas espécies, ou da diversidade de técnicas e métodos de manejo de agroecossistemas com a diversidade cultural das populações que vivem nesses sistemas.”

⁵⁶ Agroecossistema é a unidade fundamental de estudo, nos quais os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações sócio-econômicas são vistas e analisadas em seu conjunto. Sob o ponto de vista da pesquisa agroecológica, seus objetivos não são a maximização da produção de uma atividade particular, mas a otimização do agroecossistema como um todo, o que significa a necessidade de uma maior ênfase no conhecimento, na análise e na interpretação das complexas relações existentes entre as pessoas, os cultivos, o solo, a água e os animais (ALTIERI, 2002).

diferentes atores, na perspectiva da formação de redes, atuando de forma contextualizada com a região, buscando contribuir com o Desenvolvimento Rural com ênfase na participação popular.

Frente a estas questões e o desenvolvimento destes princípios na EFASC, buscou-se verificar a aplicação destes no desenvolvimento dos projetos. Conforme dados da pesquisa, 83% dos PPJs seguem os princípios da agroecologia, estabelecendo novas práticas e relações entre o ser humano e a natureza. Mesmo frente aos grandes desafios que esta concepção apresenta, ainda mais quando se está numa região produtora de tabaco, ela está presente nos projetos dos jovens, estimulando o debate e reflexões no seio familiar, porém encontra dificuldades em se estender além do PPJ.

Se voltarmos o olhar aos processos de transição agroecológica na propriedade dos egressos, percebe-se que estes princípios contidos nos projetos não conseguem impactar numa mudança sistêmica na propriedade, envolvendo todos os sistemas produtivos e a dinâmica social. Isso porque encontram resistência, principalmente nos pais, que ao mesmo tempo em que questionam, não abrem espaços para pensar e elaborar um plano de transição para a propriedade, limitando-se ao local onde é implantado o projeto.

Percebemos que as estratégias que estão sendo postas para superar esta dificuldade estão no fortalecimento de redes de cooperação entre propriedades e com entidades, a exemplo do CAPA e a Rede Ecovida de Agroecologia, e na ampliação dos espaços de debate e acesso as políticas públicas, à exemplo do PLANAPO - Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica.

Para exemplificar, a prática agroecológica no universo dos jovens egressos, vamos relatar a experiência de um casal de jovens egressos, que se conheceram na EFASC e hoje compartilham dos mesmos sonhos e ideais Agroecológicos: Anderson Rodrigo Richter e Micaela Hister moram em Linha Santana, no meio rural de Venâncio Aires e participam do Grupo Ecológico Eco da Vida, que já existe há 15 anos na comunidade. Estes jovens egressos implantaram o PPJ e hoje produzem numa área de 0,7 hectares junto à propriedade dos pais, onde cultivam mais de 30 espécies de hortaliças de maneira ecológica, sendo certificado, de forma participativa, pela Rede ECOVIDA.

O grupo comercializa os produtos ecológicos em dois locais na cidade de Venâncio Aires, no Bairro Morsch e Santa Rita, onde estão estabelecidas as Feiras

Agroecológicas, todas as quartas e sábados. Além das Feiras os jovens comercializam as hortaliças para a Prefeitura Municipal através do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e do PNAE (Programa de Alimentação Escolar). Inclusive o grupo recebe a assessoria do CAPA de Santa Cruz e hoje estão em articulação para juntamente com o poder público municipal para criar o Programa Municipal de Apoio à Produção Agroecológica, que visa articular políticas e ações de incentivo ao cultivo de alimentos orgânicos e com base agroecológica; fortalecer a produção dos agricultores familiares locais; agregar renda e ampliar a oferta de alimentos saudáveis na mesa dos consumidores (UHLMANN, 2014).

Ambos os jovens foram convidados para realizar um relato de experiência no XIII Seminário Internacional e o XIV Seminário Estadual sobre Agroecologia, ocorrido de 26 a 28 de novembro de 2014 em Porto Alegre, no painel: A juventude vivenciando a Agroecologia, juntamente com o jovem Guilherme Padilha que estava em formação, faz parte do Grupo ecológico CAPA-EFASC e mora na comunidade de Linha Carvalho, em Sinimbu⁵⁷.

Além de dedicar tempo à produção, comercialização e articulação nos grupos, os jovens estão cursando o Curso Superior de Tecnologia em Horticultura na UERGS em Santa Cruz do Sul na parte da noite e atuam também como Coordenadores de certificação da Rede Ecovida de Agroecologia, prestando assessoria à certificação participativa da Rede.

⁵⁷ Mais informações em: <<http://www.emater.tche.br/site/seminario-agroecologia/programacao.php>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=6aUiG7nsF24>>.

Figura 15 – Mosaico das experiências com Agroecologia dos Jovens Anderson Richter e Micaela Hister



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do relato desta experiência, como muitas outras que existem, podemos expressar como estes princípios agroecológicos estão sendo paulatinamente construídos pelos jovens egressos, ganhando força quando extrapola os limites da propriedade, de forma articulada, participativa e em grupo, buscando pautar e construir políticas públicas específicas, se inserindo na dimensão sociopolítica da agroecologia.

3.4.5 O Acesso de Políticas Públicas pelos Egressos da EFASC

A pesquisa procurou verificar se houve por parte dos jovens egressos o acesso a Políticas Públicas (PPs) do Governo Federal e Estadual, já que os projetos profissionais previam a necessidade de recursos para a sua implantação, bem como estarem articulados com as entidades e poder público local. Quando perguntados sobre o valor investido para a implantação do projeto, houve casos em que não foi preciso investir, pois se tratavam de garantir a soberania alimentar e, nestes casos utilizou-se apenas o que estava disponível na propriedade. Em dois casos, o valor investido para implantar o projeto chegou a R\$ 30 mil para investimento em uma

agroindústria, por exemplo, contando desta forma com o acesso ao financiamento para viabilizar a implantação do projeto. A média de gasto com a implantação dos projetos chegou a aproximadamente R\$ 2.300,00.

Se observarmos a forma com que estes projetos foram financiados, percebemos que o acesso ao crédito foi pouco expressivo, somente acessaram financiamento via PRONAF ou FEAPER, jovens que investiram valores superiores a cinco mil reais. Os dados da pesquisa apontaram que somente 11% dos projetos necessitaram de financiamento externo para serem implantados. As modalidades de financiamento foram o PRONAF Mais Alimentos, Investimento, Custeio e o FEAPER/SDR.

De maneira geral, podemos afirmar que os jovens egressos pesquisados não chegaram a acessar nenhuma das PPs específicas para a juventude rural existentes, incluindo o Bolsa Jovem Rural que chegou a beneficiar somente as turmas da EFASC a partir do ano de 2014. A pesquisa não teve como objetivo discutir com profundidade este tema, mas fica evidente, que existe o acesso a diversas PPs para a Agricultura Familiar, tais como: O PRONAF convencional; a comercialização dos alimentos através dos Mercados Institucionais (PAA e PNAE) via Cooperativas de Agricultores Familiares da Região, a ATER através da EMATER e da COOPERFUMOS, bem como com as ações do Programa Brasil Agroecológico, via MPA e CAPA. Porém estas são consideradas políticas direcionadas aos agricultores de maneira geral e não tratam de demandas específicas da juventude rural, atingindo-os de forma transversal.

Mesmo havendo um tema específico no plano de formação do terceiro ano para tratar desta questão, o mesmo não se reflete na prática. Acredito que além de discutir estas PPs durante a formação, se faz necessário na EFASC, além de exercitar e estimular o acesso, fortalecer o envolvimento da juventude na reivindicação destas políticas, principalmente através dos movimentos sociais e sindicais existentes no território.

4 A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

“[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causado qual a gente se pôs a caminhar.”. (FREIRE, 2011, p. 213).

Ao iniciar este capítulo, não se pode deixar de referir que uma das indagações que motivaram fortemente a realização deste trabalho mesmo antes dele começar a tomar forma, foi se a trajetória dos jovens egressos da EFASC, era de permanecer no campo ou de seguirem seus projetos de vida na cidade? Ao retomar esta interrogação, destaca-se, então, que a intenção aqui, é partir de uma verificação da situação socioprofissional atual, ou seja, o que estão fazendo os jovens egressos da EFASC? De que forma estão se dando os processos de inserção social e profissional no mundo do trabalho? E qual perspectiva de continuar os estudos?

A proposta é buscar identificar as diferentes trajetórias pós- formação, construindo uma matriz de informações, com vistas a elaborar um marco situacional dos egressos e buscando levantar as perspectivas futuras da juventude. Todavia, sem perder de vista os princípios propostos nos PPJs, por eles construídos, e a imersão destes jovens no meio circundante, ou seja, a relação com as condições objetivas do desenvolvimento e os processos socioeconômicos associados.

4.1 A SUCESSÃO FAMILIAR E A JUVENTUDE EGRESSA DA EFASC

Ao discutir juventude da Agricultura Familiar, uma das temáticas mais atuais é a sucessão, principalmente pelo baixo interesse da juventude para assumir as propriedades dos pais. Esta problemática não é exclusiva do Brasil, em muitas regiões do mundo ela se repete, gerando dificuldades na reprodução social da agricultura familiar e, em consequência, impactando diretamente na produção de alimentos e no enfraquecimento das relações sociais existentes nas comunidades rurais.

Os dados sobre o êxodo e a ausência da juventude na Agricultura Familiar se acentuam principalmente na região sul do Brasil. Os dados do último Censo Agropecuário (IBGE, 2006) apontam que, no Rio Grande do Sul – RS existem mais

de 378 mil estabelecimentos agropecuários de base familiar (85,7% do total), que produzem matérias-primas importantes para a agroindústria, dentre as principais: 51% da soja, 97% do fumo, 80% do leite, 69% de suínos, 80% do feijão, 65% do milho, 89% da mandioca, 83% da banana, 81% da uva, 92% da cebola e 77% da laranja. Somadas, as cadeias produtivas vinculadas ao trabalho no campo, representam metade do PIB do estado e possuem importância estratégica na soberania alimentar, já que a estimativa é de que 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros vêm da Agricultura Familiar (Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar, 2012).

O estado do RS é composto por municípios essencialmente agrícolas, pois conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), existem 227 municípios com menos de cinco mil habitantes e 221 que possuem a maior parte da população morando na zona rural, isto significa quase a metade dos 497 existentes, sendo que apenas 100 municípios gaúchos têm mais de 20 mil habitantes. Este questionamento já vinha sendo levantado por Veiga (2002), ao defender, que o rural não pode ser identificado exclusivamente como aquilo que está fora do perímetro urbano e, muito menos, somente os espaços que desenvolvem atividades agropecuárias. A partir desses argumentos, o autor chama a atenção para o fato de que o rural é necessariamente territorial e não setorial, como os programas governamentais insistem em propor e executar nas suas políticas públicas.

Se lançarmos um olhar sobre a população existente no campo do RS, em especial ao número de jovens com idade entre 15 e 29 anos, nos deparamos com uma preocupação sem precedentes, pois, em 2010, segundo dados do IBGE, existiam apenas cerca de 260 mil jovens. Basta uma operação matemática simples para entendermos o tamanho do problema, se possuímos um universo de pouco mais de 378 mil estabelecimentos agropecuários de base familiar no estado, isto significa que distribuindo uniformemente estes jovens, um por propriedade, hipoteticamente, mais de 118 mil estabelecimentos não possuem jovens para suceder as atividades dos pais, totalizando mais de 30% dos estabelecimentos da Agricultura Familiar.

Vale destacar que os fluxos migratórios (campo - cidade) vêm perdendo força, até porque já houve uma inversão demográfica no Brasil. Segundo o IBGE (2010), nos últimos anos, entre 2000 e 2010, cerca de dois milhões de pessoas deixaram o

meio rural, sendo que um milhão são jovens, ou seja, o êxodo que prevalece nos dias de hoje é da juventude.

Com esta onda de ‘esvaziamento do campo’, não foram embora apenas as pessoas, mas também a cultura, os saberes, os sabores e as escolas do campo, enfraquecendo sobremaneira o tecido social existentes nas comunidades rurais. Matte et al. (2015) apontam que isto levou ao aumento da população urbana; a redução na disponibilidade de mão de obra familiar; dificuldade de constituição de novas famílias no meio rural (dificuldade de casamentos); pais sem amparo na velhice; mercado interno brasileiro diretamente afetado por reduzir a produção de alimentos que o abastecem; expansão de monoculturas (soja e silvicultura); domínio de área por poucos proprietários (monopólio); descaso com as populações que permanecem no rural (marginalizados); entre tantas outras implicações.

Frente a estas constatações e aos sérios problemas que isso ainda pode acarretar para a sustentabilidade do campo e das cidades, surge uma série de estudos⁵⁸, que buscam compreender esse fenômeno e os fatores que estão influenciando a juventude do campo a não suceder os pais nos estabelecimentos da agricultura familiar.

Como forma de apresentar uma síntese histórica das produções acadêmicas, neste tema na região sul do Brasil, onde esta questão se acentua sobremaneira, Matte et al. (2015, p. 12) trazem uma interessante síntese, apresentando resultados de pesquisas de diferentes autores, elucidando os principais fatores que: “[...] orientam a tomada de decisão dos jovens rurais em sair do estabelecimento e optarem por não serem sucessores, segundo suas pesquisas.”.

Quadro 4 - Fatores que influenciam a decisão dos jovens em sair do estabelecimento rural, segundo estudos realizados nos três estados da Região Sul do Brasil, a partir de 2000

Autor	Local do estudo	Fator de saída
Abramovay et al. (2001)	Oeste de Santa Catarina – SC	-Dificuldade de acesso à terra -Ausência de expectativa de geração de renda -Maior grau de escolaridade -Ausência de estímulo à permanência por parte dos pais -Ser agricultor não é a expectativa profissional dos filhos

⁵⁸ Abramovay et. al. (1998, 2001); Brumer e Spanevello (2008); Carneiro (2001); Gasson e Erington (1993); Matte et al. (2010); Silvestro et al. (2001); Spanevello (2008); Spanevello et al. (2010); Stropasolas (2004); Weisheimer (2007); Weisheimer (2009) e Woortmann (1995).

Carneiro (2001)	Nova Pádua – RS	<ul style="list-style-type: none"> -Saem porque a propriedade não comportava todos os filhos -Não havia condições para a família adquirir mais área de terra -Não havia mercado de terras -Crise na agricultura -Desvalorização do trabalho agrícola com a oferta de emprego urbano -Valorização do estudo como meio de ascensão -Mulheres deixam de ver o casamento como única forma de “inserção social” -Atividades não agrícolas mais atrativas -Desvalorização da identidade de agricultor
Mello et al. (2003)	Oeste de Santa Catarina - SC	<ul style="list-style-type: none"> -Desigualdade de gênero (exclusão das filhas no processo de sucessão e ausência de espaço de participação) -Não dispor de terra para reproduzir (área pequena do pai ou ausência de mercado de terras) -Ausência de reconhecimento por parte dos pais. -Falta de remuneração pelo trabalho do filho -Ausência na participação das decisões produtivas
Stropasolas (2004)	Oeste de Santa Catarina - SC	<ul style="list-style-type: none"> -Controle sobre a sexualidade feminina -“Violência simbólica” -Busca de ampliação das experiências afetivas -Troca de experiências com jovens da cidade -Noção de “vida urbana” com mais liberdade -Estudo apresenta novas orientações e oportunidades -Inconformidade com a desigualdade de direitos -Débil participação dos jovens no processo decisório da agricultura familiar -Imagem inferior de moças do meio rural em comparação a moças da cidade -Incentivo dos pais para as moças saírem -Saída das moças pode levar/atrair os rapazes
Siqueira (2004)	Santo Cristo e Candelária - RS	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldades no trabalho agrícola: cansativo, falta de horário, baixa valorização social, baixos rendimentos, falta de lazer. -Aspiração profissional distinta da agricultura -Preocupação com a saúde -Mulheres buscam por independência econômica.
Anjos, Caldas & Costa (2006)	Morro Redondo, Veranópolis, Salvador das Missões e Três Palmeiras - RS.	<ul style="list-style-type: none"> -Escassez de oportunidades de renda tanto fora como dentro do estabelecimento -Reiteradas dificuldades na agricultura -Reduzido tamanho do negócio familiar -Ausência de outras fontes de renda (ex., pluriatividade e transferências sociais)

Costa (2006)	Morro Redondo - RS	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de trabalho do meio rural (trabalho fora do estabelecimento) -Dificuldades de casamento -Busca por educação/formação e, portanto, outra profissão -Tomada de decisão apenas sob controle do pai -Hierarquia familiar: pai controla o dinheiro -Intempéries climáticas -“Crise de expectativas”: desmotivação em permanecer no rural -Transformações no mercado e dificuldade de comercialização dos produtos -Falta de diálogo entre membros da família, principalmente pais e filhos -Falta de reconhecimento do trabalho feminino
Brumer, Pandolfo & Coradini (2008)	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> -Ausência da participação feminina em atividades administrativas -Prejuízos à saúde provocados pela penosidade do trabalho e a sujeição ao clima -Invisibilidade do trabalho feminino -Baixa renda -Dificuldade de união conjugal -Desejo do conjugue seguir a profissão de agricultor ou agricultora
Spanevello (2008)	Pinhal Grande e Dona Francisca – RS	<ul style="list-style-type: none"> -Penosidade do trabalho -Baixa renda das atividades produtivas -Quanto menos diversificado, maior a probabilidade de um filho sair (aumentam incertezas) -Pais não incentivam a permanência dos filhos -Próprios agricultores não vêem na agricultura uma boa alternativa -Desvalorização da ocupação agrícola -Dificuldades econômicas e produtivas de competir com propriedades capitalizadas -Fatores externos: altos custos dos insumos, baixo preço pago pelo produto -Condição estrutural do estabelecimento -Sucessão é um processo “masculino”, excludente para as mulheres
Weisheimer (2009)	Agudo, Sinimbu, Montenegro, Nova Pádua, Aratiba, São Lourenço do Sul e São Borja – RS.	<ul style="list-style-type: none"> -Busca de inserção profissional em outras atividades -Meio urbano oferece outras oportunidades -Continuidade da escolarização -Busca de emprego com renda mensal -Dar continuidade ao projeto de agricultor(a) sem companheiro (marido ou esposa) -Menor autonomia material, maior a perspectiva de sair do estabelecimento -Menor socialização dos jovens no processo de trabalho familiar
Spanevello et al. (2010)	Esperança do Sul – RS	<ul style="list-style-type: none"> -Meio urbano oferece melhores condições de vida -Busca por ensino formal -Modelo educacional que afasta o jovem do contexto rural -Carência de apoio governamental aos jovens rurais -Dificuldades no trabalho agrícola e falta de terras -Baixa renda

Savian (2011)	Ponte Alta - SC	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade de obtenção de renda (permite acesso a lazer) -Penosidade do trabalho -Pouca disponibilidade de terra -Necessidade de melhorar a estrutura de produção -Baixos preços pagos pelos produtos agropecuários -Isolamento no meio rural
Spanevello et al. (2011)	Pinhal Grande e Dona Francisca – RS	<ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade de obter área de terra (divisão da atual propriedade seria insuficiente) -Não querem ser agricultor -Buscam trabalho com menor esforço físico, remuneração fixa e mensal -Rigidez por parte dos pais afasta os filhos (desestímulo) -Prolongamento dos estudos -Falta de autonomia para os jovens -Dificuldades de matrimônio
Soares da Silva et al. (2011)	Marechal Cândido Rondon, Quatro Pontes, Nova Santa Rosa, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste e Mercedes – PR.	<ul style="list-style-type: none"> -Jornada de trabalho excessiva -Falta de controle sobre os preços pagos e recebidos -Penosidade da atividade -Más condições de trabalho e transporte -Falta de acesso aos meios de comunicação -Descaso de políticas públicas direcionadas para a categoria de jovens rurais
Zago & Bordignon (2012)	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> -Estímulo dos pais para estudar -Facilidade da vida na cidade -Falta alternativas de lazer

Fonte: Elaborado por Matte et al. (2015, p. 11).

A partir da análise do trabalho de Matte et al. (2015) e das reflexões empreendidas ao longo da experiência com a Educação no/do Campo e a própria pesquisa, pode-se evidenciar alguns aspectos que têm influenciado às decisões dos jovens sobre o ‘sair ou ficar’. Um deles é a dificuldade em obtenção de mais área de terras, mesmo existindo mais de um sucessor, geralmente por se tratar de pequenas propriedades, apenas um filho(a) pode ficar na propriedade dos pais. Ou seja, havendo vários irmãos, haverá necessidade desses jovens adquirirem novas áreas. Frente ao preço em elevação e ao pouco acesso a PNCF (Programa Nossa Primeira Terra) esta situação se mostra como um grande entrave nos processos de sucessão rural. Nesta seara, também aparece abaixo geração de renda na propriedade ou a falta de diversidade de fontes (e.g. monocultura, produção de baixo valor agregado e poucas atividades não agrícolas). A pouca renda, somada ao fato dos jovens terem poucas chances de obter renda própria (sem passar pelo pai ou pela família) são fatores de grande relevância, embora não exclusivos.

Outro aspecto, é que existe a ausência de incentivo e estímulo por parte dos pais, em geral, eles não vêem à agricultura como uma boa alternativa para o futuro

dos filhos. Dentre os motivos, aparece a penosidade do trabalho e as incertezas frente às mudanças climáticas e a dependência dos fatores externos de mercado (comercialização e custo de produção). Essa ausência de incentivo se traduz e se acentua, principalmente, pela falta de diálogo, pelo não reconhecimento do jovem como um sujeito que pode participar nas decisões e inclusive desenvolver alguma atividade de maneira independente e protagonista, bem como o desenvolvimento das atividades agrícolas sem a devida e justa remuneração. Também, a comparação entre urbano e rural, mantendo a dicotomia entre estes dois espaços, surge como fator importante, uma vez que perdura a noção de campo como o lugar do atraso, de quem não deu certo na vida, e o culto às cidades, supervalorizando o urbano.

Além disso, existem diversos atrativos na cidade, como a garantia de renda fixa, horário de trabalho fixo e a aparente facilidade do trabalho urbano, em contraposição à penosidade e a continuidade do trabalho na agricultura. Também, mencionam com frequência, a maior facilidade de acesso aos meios de comunicação, à educação, esporte, lazer, entre outros, que acabam apresentando novas oportunidades, que não são percebidas no meio rural.

Outro ponto levantado é a dificuldade em constituir novas famílias frente à situação de maior saída das mulheres do meio rural. Levando em consideração este ponto, ainda existe um processo de masculinização do campo, referendado por Abramovay (1998), que explicita as desigualdades de gênero, observadas, por exemplo, pela não participação das filhas no processo de sucessão (não recebem terra como herança com frequência), pela falta de diálogo e pouca autonomia e participação das mulheres nas decisões da propriedade.

No que tange especificamente à educação formal, nota-se que ela é vista como um trampolim para conseguir um emprego na cidade, visto que grande parte das escolas do campo desenvolvem uma educação descontextualizada e/ou encontram-se localizadas nos centros urbanos (ou sedes municipais), com um currículo que não leva em conta os aspectos do rural e suas contradições, servindo para qualificar com vistas ao ingresso no mercado de trabalho. Também, não se pode deixar de referir que, muitas vezes, os próprios pais expressam que querem os filhos estudando para terem chance de 'sair da agricultura'.

Além dos aspectos apresentados, certamente existem muitos outros, que variam conforme cada contexto. O importante é apreender que a decisão dos jovens

entre o ficar ou sair não é influenciada por um único elemento, mas por um conjunto deles.

Importante destacar que a EFASC não trabalha com a perspectiva de ‘fixação’ do jovem no campo, e muito menos coaduna com a ideia de que a educação é um trampolim para sua saída. Este é um contraponto importante em relação às escolas tradicionais, muito mais voltadas a atender a demanda de um mercado de trabalho, nem sempre tão bem dimensionado. Se as finalidades dos CEFFAs estão alicerçadas na Formação Integral e no Desenvolvimento do Meio, objetivar a formação da juventude para que permaneçam no campo como única opção, de forma vertical, seria ir contra os seus princípios.

A EFASC busca formar a juventude para contribuir com o desenvolvimento da região onde atua e, segundo os dados apresentados nesta pesquisa, é possível vislumbrar que esta tendência existe, uma vez que se evidencia que o vínculo dos jovens com a agricultura e com a família continua ativo, independente de o jovem estar ou não atuando diretamente na propriedade dos pais. Neste sentido, aparentemente, as fronteiras e a dualidade construída entre o campo e a cidade não tem grande expressão na vida dos egressos, já que a pesquisa detecta que há vários morando na cidade, sem que isto necessariamente expresse uma condição de ruptura da identidade com o campo e, muito menos, de um sujeito que não possa contribuir com o seu desenvolvimento.

Alguns dos resultados obtidos pela pesquisa corroboram com Costa (2012, p. 211) quando afirma que: “[...] a permanência do jovem estudante da EFASC no meio rural não é uma obrigação, mas sim uma consequência dos anos de formação que este construiu junto à escola, articulado com os interesses de sua família e do meio social como num todo.”.

A elaboração, implantação e o êxito dos projetos profissionais dependem diretamente do contexto territorial e familiar de cada estudante, essa heterogeneidade de realidades, comum na agricultura familiar, faz com que não exista um objetivo comum a ser alcançado, mas um coletivo de frentes, derivados das diferentes realidades que a compõem. Como ficou expresso na fala do jovem Patrick Tiago Lopes (entrevista, junho de 2014), sobre o desenvolvimento do PPJ na EFASC: “[...] acho que são todos contextualizados para com a realidade de cada jovem. Apesar de serem as realidades mais diversas possíveis, a EFASC e seus

instrumentos pedagógicos conseguem plenamente comportá-los em sua metodologia.”.

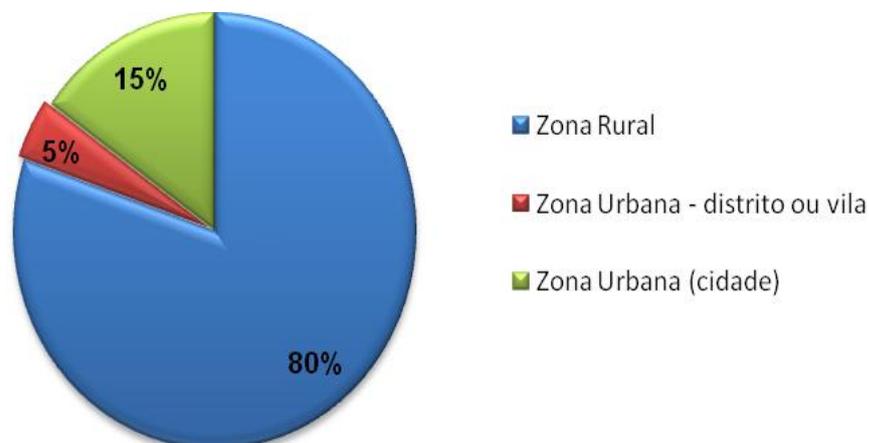
O grupo em estudo é composto por jovens em pleno processo de construção dos seus projetos de vida, isto leva a mudanças eventualmente repentinas e corriqueiras, como esperado para este período da vida, assim, alguns dados levantados se referem ao momento atual. Conforme os dados coletados, 82% dos jovens egressos residem no mesmo lugar de quando estavam estudando na EFASC, continuando, independente da sua profissão ou atividade atual, morando junto aos pais, na mesma propriedade (Figura 16).

Figura 16 - Lugar de residência dos jovens egressos, 2014



Fonte: elaborado pelo autor.

Somente 18% dos jovens mudaram-se depois de concluir os estudos, se tratando de 12 jovens. Geralmente esta mudança se dá para os centros urbanos ou distritos na periferia das cidades, tendo os mais variados motivos: busca por emprego, para facilitar o acesso à universidade, mudança de todos os membros da família ou em função de casamento. Mesmo com a mudança de endereço, dez deles estão morando na zona rural ou na sede dos municípios, mas na 'divisa' com a zona rural (Figura 17).

Figura 17 - Lugar onde se situa a moradia, 2014

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme os dados, a maioria dos jovens egressos mantém a sua residência no meio rural (54 no total), não abandonando a propriedade e o convívio com os pais e, de certa forma, contribuindo diretamente nos afazeres da propriedade familiar, assim como nas atividades agrícolas ali desenvolvidas. Dentre os 12 jovens, que mudaram de residência, apenas seis mudaram de município em função de emprego ou estudo, sendo distribuídos da seguinte maneira: dois estão trabalhando como orientadores das empresas fumageiras (Venâncio Aires e Taió/SC), outros dois como técnicos de ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural através da COOPERFUMOS, ligada ao Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, em função de uma chamada pública, ambos atuando em Candelária, um dos jovens está cursando Agronomia na UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e outra está trabalhando no comércio em Vera Cruz.

Importante destacar novamente que a média de idade dos jovens egressos pesquisados é de 20 anos, variando de 18 a 24 anos, estando numa fase de transição, buscando a independência financeira, a continuidade dos estudos, e/ou autonomia na gestão da propriedade e na execução do Projeto Profissional do Jovem - PPJ.

Coexistem diferentes compreensões com relação à definição da condição juvenil. Tendo preferência, entre os pesquisadores os recortes pela faixa etária, definidas através de um tratamento fundamentalmente biológico. A abordagem

demográfica do IBGE classifica o 'grupo jovem', aquele que se enquadra na idade entre 15 a 24 anos, dividindo-o em basicamente três recortes etários: 15 a 17 anos - jovens adolescentes; de 18 a 20 anos - jovens e de 21 a 24 anos - jovens adultos (BAENINGER, 1998, p.26). Esta mesma classificação etária rege as diretrizes da Lei Nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE (BRASIL, 2013).

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, p.1).

A partir desta compreensão, Weisheimer (2004, p. 86) observou que a definição adotada pelos “[...] limites etários é obviamente arbitrária.”, pois para a sociologia o que interessa é como tais limites são socialmente construídos, enfatizando que estas fronteiras são determinadas também pelo desempenho de papéis sociais, e estes, podem variar de sociedade para sociedade em função dos aspectos socioculturais, tornando esta definição, de início e término da juventude bastante flexível, sendo geralmente relacionados ao processo de incorporação de novos papéis sociais.

O que parece ser consenso entre os estudiosos do tema (ABRAMO, 2004; CARNEIRO, 1998; STROPASOLAS, 2002) é que se trata de uma condição transitória, não linear e que envolve diversas dimensões para caracterizá-lo, entre as quais: a realidade sociocultural em que estão inseridos, empregando assim, à condição juvenil “[...] um elevado grau de ambigüidade.” (WEISHEIMER 2004, p. 89).

A ideia central é a de que a juventude é o estágio em que acontece a entrada na vida social plena e que, como situação de passagem, compõe uma condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidade e independência, mais amplos do que os da criança e não tão completos quanto os dos adultos (ABRAMO, 1994, p.11).

A condição juvenil se encerra com a entrada na vida social plena, sendo assim considerada numa condição de transitoriedade e que tem em sua essência, a capacidade provocativa de gerar e mobilizar processos de mudança social, com plena capacidade de assimilar e buscar novos valores e comportamentos, ainda mais quando conseguem interpretar criticamente a realidade vivida, já que nesta fase existe um confronto com os valores e 'regras' existentes na sociedade.

Para Weisheimer (2009, p. 86), nos estudos da sociologia da juventude, os jovens "Constituem-se em sujeitos históricos cujas trajetórias implicam a transição da condição social de criança à vida adulta." e são 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-estabelecidos.

Os egressos envolvidos na pesquisa estão numa condição juvenil, portanto, trata-se de um grupo que vive uma fase transitória, em constantes mudanças da vida social e profissional, ao passo que não chegaram à vida adulta e com isso geram processos conflituosos na busca de uma afirmação identitária. Em função disso, são colocados constantemente em descrédito, pela falta de experiência e por estarem em processo de formação, na busca de construir o seu projeto de vida, o que amplia a 'cobrança' quando se propõem implantar novas práticas junto à propriedade da família.

Por outro lado, esses jovens estudam a sua realidade, elaboram análises, interpretações e culminam com a construção de seu projeto de vida. Ao sair da EFASC, começam a intensificar a sua relação com as atividades produtivas que objetivam gerar renda e, portanto, têm a expectativa de ingressar na vida produtiva na propriedade da família ou em outros espaços, na busca de firmar a sua independência e consolidar as suas perspectivas projetadas, parte delas por sua aproximação com o mundo do trabalho.

4.2 JUVENTUDE E O MUNDO DO TRABALHO

A educação e o trabalho sempre andaram juntos, ainda mais se focalizarmos na categoria juventude, onde o primeiro está colocado como o meio para o segundo,

ou seja, primeiro é necessário se qualificar, buscar uma formação para, então, construir a sua carreira profissional no mundo do trabalho.

A juventude, que prossegue os estudos na EFASC, busca concluir o ensino médio, mas é perceptível um diferencial. Esta diferença está no desenvolvimento do curso técnico de forma concomitante, pois ao mesmo tempo em que está apto para prosseguir os estudos na universidade, também consegue, após a realização do estágio curricular obrigatório e a defesa do projeto, o diploma de técnico agrícola, abrindo possibilidades para atuação na vida profissional.

Existem muitos questionamentos com relação à oferta do curso técnico aos filhos de agricultores familiares, uma vez que é reportada, que a entrada destes nas escolas técnicas tradicionais está diretamente ligada a possível saída da agricultura. As explicações são variáveis, mas se relacionam à perda de vínculo com a propriedade e a realidade onde vivem, deste modo, os jovens acabam, em sua maioria, ingressando no mercado de trabalho e se distanciando dos pais e da agricultura. As EFAs trabalham por uma educação contextualizada e tem como princípio envolver os sujeitos, considerando-os como co-formadores ativos no processo, ampliando o próprio comprometimento com seu papel junto às comunidades rurais as quais pertencem.

Um dos pontos levantados na pesquisa refere-se à ocupação/profissão pós-formação, ou seja, onde estão e o que estão desenvolvendo nesta fase de suas vidas. Antes de apresentar os dados, cabe ressaltar que a inserção profissional destes jovens é considerada, aqui, como a entrada no mundo do trabalho, sendo este compreendido como:

[...] uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação (FIGARO, 2009, p.93).

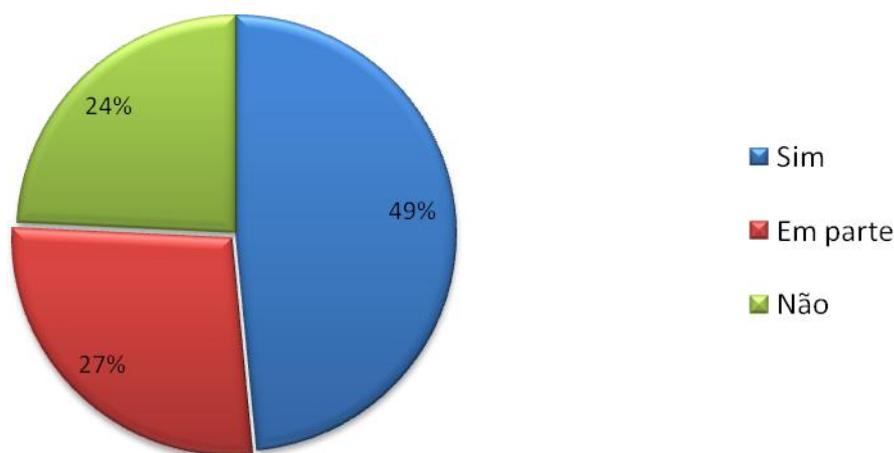
Adotar a perspectiva do mundo do trabalho é abrir ao invés de fechar as linhas de análise, com relação à inserção socioprofissional dos egressos da EFASC. As EFAs buscam desenvolver uma formação para o mundo do trabalho, através de uma formação integral e humanística, uma formação ampla, aberta e abrangente, vinculada diretamente à realidade e que possibilite ao jovem optar por desenvolver a

sua vida profissional em diversos meios do mundo do trabalho, inclusive de ingressar no mercado de trabalho, se assim o desejar.

Além do mais, conforme enfatiza FIGARO (2009) quando diz que: “A partir do mundo do trabalho constituem-se várias institucionalidades: a organização empresarial, a organização sindical, órgãos do Estado que fiscalizam os direitos do trabalho e no trabalho [...]”. Neste sentido, o mundo do trabalho é uma perspectiva mais ampla, que inclusive engloba o mercado de trabalho.

Para compreendermos as relações dos jovens egressos com o mundo do trabalho, foram encaminhadas algumas questões para identificar as suas ocupações nos dias atuais, além de investigar as fontes de renda do jovem.

Figura 18 - Percentual de jovens egressos que mantém o vínculo de trabalho na propriedade dos pais, 2014



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico acima é possível afirmar que 76% dos jovens egressos possuem um vínculo direto de trabalho na propriedade. Ao realizar o cruzamento dos dados, relacionando com aqueles 18% (figura 16) que declararam não morar com os pais, foi possível verificar que 6% do total dos 24% que afirmam não trabalhar na propriedade, ainda vivem com os pais, ou seja, o rural é o espaço apenas de moradia.

Focalizando a fatia dos 27%, percebe-se que um bom percentual está trabalhando em lugares diferentes, ou seja, mesclando trabalho na agricultura e em outra atividade profissional, seja como empregado ou prestador de serviços, mantendo o vínculo produtivo e afetivo com a propriedade.

Com vistas a aprofundar a questão referente aos locais onde os jovens egressos trabalham, foram encaminhadas questões que procurassem evidenciar se houve uma mudança de moradia em função do trabalho e em consequência a perda de vínculo com a propriedade e com a família.

De forma mais qualitativa, se apreende que não vem ocorrendo um processo de migração intra-regional, pois apenas um jovem está atualmente trabalhando em outro estado (SC), os demais estão atuando sem grandes distanciamentos da comunidade de origem. Numa primeira análise, é possível evidenciar que os jovens egressos da EFASC vêm mantendo vínculos com a agricultura e com a propriedade dos pais em sua maioria. Esta observação é corroborada pelas 'escolhas' que alguns jovens vêm fazendo, pois os segmentos de atuação, entre aqueles que estão trabalhando 'fora' da propriedade são: assistência técnica e extensão rural (ATER); monitoria na própria EFA; funcionário público como técnico agrícola junto às prefeituras; além daqueles que atuam em empresas do tabaco também como orientadores técnicos.

Cabe ressaltar, que a maioria dos jovens que trabalham 'fora' da propriedade, estão atuando na ATER e para aprofundar os porquês, buscamos entrevistar o jovem egresso Evandro de Oliveira Lucas, que atua na chamada pública do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para a diversificação da cultura do tabaco, executada pela COOPERFUMOS. Quando questionado sobre o que o levou a estar atuando nessa atividade, o jovem relata:

[...] foi algo que surgiu em minha vida pelas expectativas de agir sobre dificuldades que estão sendo vivenciadas pelos agricultores. [...] Este trabalho de análise e reflexão sobre o campo me mostrou um cenário preocupante, o que se atribuía principalmente pela dependência dos agricultores com a cultura do tabaco, sendo este em muitas propriedades a única fonte de renda. [...] sentia a necessidade de realizar um trabalho que chegasse em mais famílias, que pudesse trocar conhecimentos com agricultores, resgatar saberes, estimulá-los para o retorno da produção para autoconsumo, mostrar-lhes a importância da diversificação dentro das propriedades, auxiliá-los na organização social nas comunidades e municípios e pensar redes de comercialização. [...] o trabalho na assistência técnica que realizo se deve muito a formação que me foi proporcionada pela Escola Família Agrícola e o ATER surgiu como o instrumento para tentar trabalhar com estas famílias (entrevista, agosto de 2014).

A entrada nesse ramo de trabalho, pelo jovem egresso, reside na intenção de ampliar as possibilidades de contribuir com os agricultores na busca de alternativas produtivas e de organização social, frente às dificuldades vivenciadas no meio,

inclusive por ele. O segundo questionamento visou entender como se dão os vínculos desta atividade como o seu projeto e a propriedade dos pais, se deixou de ser agricultor para ser um técnico ou trabalha com as duas perspectivas, veja o relato.

Para ser técnico considero essencial o vínculo com a agricultura, o qual continuo mantendo com minha família, participando na tomada de decisões realizadas da propriedade e trabalhando na agricultura sempre que possível. Para a realização do trabalho de ATER é inegável que uma consequência foi um afastamento físico da propriedade de meus pais, estando menos presente do que estava durante minha formação. Ressalto que nunca deixei de ser agricultor, pois vivo a agricultura todos os dias nas visitas que realizo aos agricultores, nos trabalhos que ainda realizo na propriedade de meus pais, na academia realizando a graduação na área das ciências agrárias. Por mais que trabalhe e estude mantenho um vínculo muito forte com a propriedade de meus pais, levo as práticas que fiz com minha família e ainda realizo nela aos agricultores constantemente. O PPJ quando me formei pensei que estava concluído e realmente foi nele que foram planejadas diversas ações que foram realizadas na propriedade, todavia percebo que este ainda está em construção, constantemente nele são acrescentadas atividades, reanalisadas entradas e saídas financeiras, estabelecidos objetivos. [...] por fim coloco que agricultura é algo que faz parte de minha existência e dentre meus planos futuros está retornar a propriedade de meus pais para nela continuar construindo e reconstruindo projetos (entrevista, agosto de 2014).

A partir do relato, percebe-se que os vínculos do jovem egresso com a propriedade, com o PPJ e a agricultura continuam vivos e sendo tecidos, repensados a todo o momento. O que fica evidente também, é que a condição de ser agricultor, na perspectiva do jovem, é algo que é inerente a sua história de vida, a sua construção profissional e se mostra latente em seus desejos e planos. O sentimento que passa este relato é que existe uma mescla entre a agricultura e a sua atuação como técnico de ATER, empregando um novo conceito profissional de Agricultor-Técnico.

Quanto ao aspecto ocupacional, pode-se concluir que a ampla maioria dos jovens egressos estão inseridos de forma ativa na vida profissional, mesmo estando em fase de passagem da condição juvenil para a vida adulta. Há sinais claros que o vínculo com a agricultura familiar continua forte e parece determinante no futuro profissional destes jovens.

A partir da constatação de que existem diversos jovens egressos que mantêm o vínculo com a propriedade e ao mesmo tempo possuem um emprego como assalariado, evidencia-se que existem diversas propriedades que possuem outras fontes de renda, para a manutenção da família, que não só a atividade agrícola, esboçando a presença da pluriatividade na dinâmica de reprodução destas famílias,

perspectiva esta que utilizaremos para analisar esta situação. Embora seja possível fazer uma relação das diversidades de ocupação com a multifuncionalidade da agricultura (CAZELLA; BONNAL; MALUF, 2009), neste contexto, a análise está mais restrita à diversificação das fontes de renda das unidades de produção familiar, portanto, à pluriatividade.

O termo pluriatividade vem sendo discutido e problematizado na academia como um fenômeno social rural ascendente desde a década de 1970, muito em função da crescente busca da diversificação das fontes de renda na agricultura, entre elas a inserção profissional de membros ativos em atividades não agrícolas.

No Brasil, o estudo sobre a pluriatividade já ocupa boa parte dos chamados estudos rurais (SCHNEIDER, 2009). Um projeto temático importante neste sentido estudou há alguns anos o “novo rural brasileiro”, e foi coordenado por José Graziano da Silva. O cunho analítico era a emergência expressiva das atividades não agrícolas no meio rural brasileiro, vindo a se tornar o Projeto Rurbano, que analisava o desempenho do emprego não agrícola através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992. Este fenômeno foi percebido em outras partes do mundo, contando com pesquisadores de renome internacional, como Fuller (1984, 1990), Marsden (1990) e Arkleton (1992). (GRAZIANO DA SILVA, 1999).

Segundo Schneider (2009, p.80-81), na década de 80, os termos *part-time farming* e *pluriactivité* eram utilizados, quase sempre como sinônimos, pelos cientistas sociais, entendendo o primeiro como à utilização do tempo de trabalho na propriedade em parte pelo indivíduo ou membro da família, tendo como contraponto a noção de *full time* (tempo integral), enquanto o segundo está ligado à combinação de uma ou mais formas de renda ou inserção profissional dos membros de uma mesma família, sendo um contraponto à *monoactivité*.

O termo “agricultura em tempo parcial” ou *part-time farming* acabou sendo substituído pelo termo *multiplejob holding* com a finalidade de ampliar as possibilidades de análise, mas culminou por absorver e ceder espaço para o termo pluriatividade, por entender que este último tem o mérito de incorporar tanto as características da noção de *part-time farming* (unidades nas quais os membros moradores não utilizam todo o seu tempo de trabalho nas atividades agrícolas) quanto da *multiplejob holding* (unidade agrícola que combinam múltiplas fontes de rendimento) (SCHNEIDER, 2009. p.85).

A partir deste resgate conceitual, toma-se aqui emprestada a definição de pluriatividade cunhada por Fuller (1990, p.367 *apud*⁵⁹ SCHNEIDER, 2009, p. 85).

A pluriatividade permite reconceituar a propriedade como uma unidade de produção e reprodução, não exclusivamente baseada em atividades agrícolas. As propriedades pluriativas são unidades que alocam trabalho em diferentes atividades, além da agricultura familiar (home-based farming). [...] A pluriatividade permite separar a alocação do trabalho dos membros da família de suas atividades principais, assim como permite separar o trabalho efetivo das rendas. Muitas propriedades possuem mais fontes de renda do que locais de trabalho, obtendo diferentes tipos de remuneração. A pluriatividade, portanto, refere-se a uma unidade produtiva multidimensional, onde se pratica a agricultura e outras atividades, tanto dentro como fora da propriedade, pelas quais são recebidos diferentes tipos de remuneração e receitas (rendimentos, rendas em espécie e transferências).

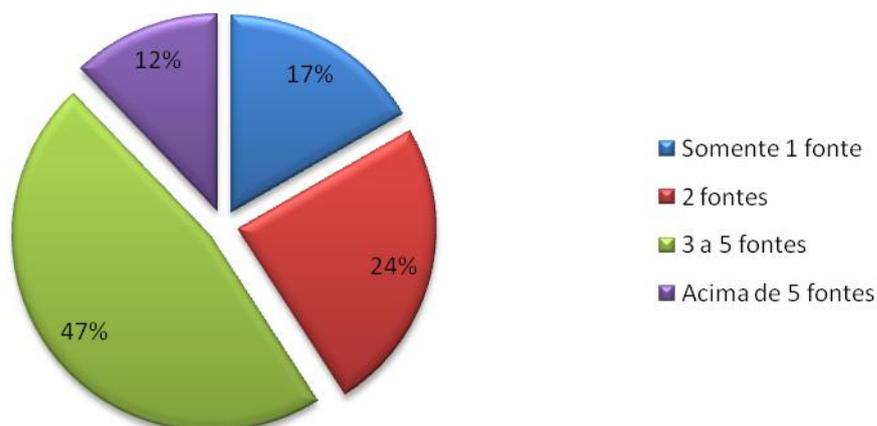
Considerando este conceito, é possível entender que os 39% de jovens, que trabalham como assalariados, são pluriativos, uma vez que mantêm o vínculo com a propriedade e, em muitos casos, com participação ativa na produção agrícola, estabelecendo um processo de trabalho com 'duplo' ingresso de renda.

Esta observação é corroborada pela afirmação de Schneider (2009, p. 97), quando diz que a pluriatividade é um fenômeno através do qual, membros das famílias de agricultores, que habitam no meio rural, optam pelo exercício de diferentes atividades, ou mais rigorosamente, optam pelo exercício de atividades não agrícolas, mantendo a moradia no campo e uma ligação, inclusive produtiva, com a agricultura e a vida no espaço rural.

Para dar conta de averiguar quantas fontes de renda existiam em cada propriedade, foi encaminhada uma pergunta específica e como resultado constatou-se que, 59% das propriedades possuem acima de três fontes de renda, entre as quais a saída de membros da família para trabalhar na cidade ou em outras atividades que não a agricultura ou a pecuária.

⁵⁹ FULLER. A. M. From Part Time Farming to Pluriativity: a decade of change in rural Europe. **Journal of Rural Studies**, local? London, v.6, n.4, p.361-373, 1990

Figura 19 - Fontes de renda existem nas propriedades dos jovens egressos, 2014



Fonte: elaborado pelo autor.

Vai ficando mais evidente que a busca de um emprego na cidade, principalmente por parte dos jovens, está relacionada ao ingresso de uma renda extra. Esta tem relação com a busca por independência e autonomia dos jovens, reflete um novo comportamento e integração entre os espaços campo e cidade, representando também melhores ganhos e, talvez, mais capacidade de investimento e mais qualidade de vida para a família em geral.

Em outras palavras, os resultados indicam que a pluriatividade não surge apenas como um processo de afastamento dos jovens do rural, ao contrário, parece estar mais relacionado à emergência de novas ruralidades. Como aponta Carneiro (1998, p. 53).

O ritmo das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de 'urbano' e 'rural' em categorias simbólicas construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não correspondem mais a realidades distintas cultural e socialmente. Torna-se cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre as cidades e os pequenos vilarejos ou arraiais a partir de uma classificação sustentada em atividades econômicas ou mesmo em hábitos culturais. No entanto, tal processo não resulta, a nosso ver, numa homogeneização que reduziria a distinção entre o rural e o urbano a um *continuum* dominado pela cena urbana [...].

A autora defende, também, que a ruralidade se expressa de diferentes maneiras como representação social - conjunto de categorias referidas a um universo simbólico ou visão de mundo definida pelos atores locais - que orienta práticas sociais distintas em universos culturais heterogêneos, num processo de integração plural com a economia e a sociedade urbano-industrial (CARNEIRO, 1998, p. 73).

Os jovens egressos da EFASC parecem estar no conjunto de ‘novos atores’ do rural brasileiro, que já não se define exclusivamente pela atividade agrícola, já que eles vivenciam o exercício de atividades não agrícolas ou combinam a agricultura com outras fontes de rendimento. No entanto, ainda é recorrente a noção de que há poucas opções de lazer para os jovens nos espaços rurais, muito embora as pessoas oriundas da cidade cada vez mais vejam nos atributos do rural uma oportunidade de turismo e lazer.

Nesta perspectiva, este fenômeno não pode ser observado como algo que ‘quebra’ ou enfraquece os laços afetivos e identitários com o mundo rural para estes jovens, visto que as atividades realizadas na cidade podem ser entendidas como outras estratégias econômicas e sociais destas famílias e reforça o que outras pesquisas vêm apontando, como um processo inerente ao novo rural brasileiro, pois conforme Wanderley (2000, p. 134):

[...] se as relações com a vida urbana não permitem que se fale mais em situações de isolamento e oposição, parece evidente que a residência no meio rural expressa cada vez mais uma escolha que não é outra senão, como afirma Mendras, uma escolha por um certo modo de vida. [...] Está em curso uma nova visão do rural, que propõe uma nova concepção das atividades produtivas, especialmente daquelas ligadas à agropecuária, e uma igualmente nova percepção do ‘rural’ como patrimônio a ser usufruído e a ser preservado.

Importante destacar que esta abertura e integração campo e cidade é facilitada pela dinâmica de formação sócio-espacial e geográfica da região. Além disso, devemos considerar a presença da produção de tabaco, via sistema de integração com as indústrias, visto que 61% das propriedades produzem tabaco e o grau de dependência desta atividade ainda é alto, pois quando questionados sobre qual o percentual da renda total da propriedade que advém do tabaco, os índices variam de 35 a 100%. Como a pesquisa não busca fazer uma análise do antes e depois, não pode-se concluir que a partir da formação desenvolvida na EFASC e a partir da elaboração dos PPJs, houve ou não, uma redução no percentual de área cultivada com o tabaco, com vistas à diversificação produtiva. No entanto, considerando os dados da escola, em relação às turmas atuais, o percentual de produtores de tabaco chega a 82% dos estudantes. Este é um dos aspectos que o presente trabalho pode apontar como um eixo relevante para pesquisas subsequentes.

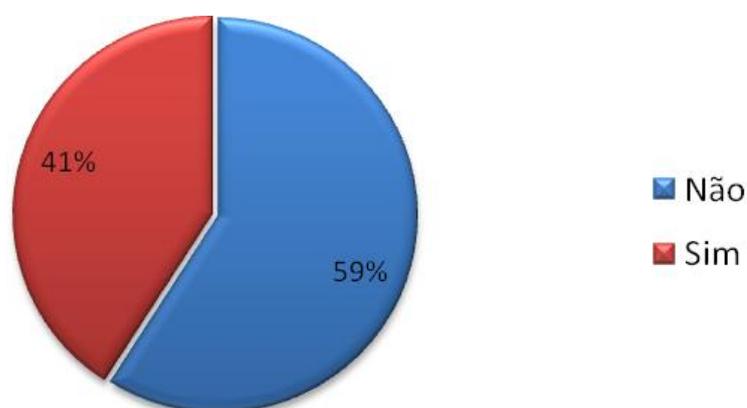
4.3 PRA PEGAR NO CABO DA ENXADA, NÃO É PRECISO IR À ESCOLA

Historicamente, no Brasil, as políticas agrícolas não "conversam" com a educação, isto se reflete na cultura, nos discursos existentes, como por exemplo, de que para continuar na agricultura não é preciso ir à escola. As escolas no meio rural foram implantadas como política compensatória, na lógica de fazer o letramento, ou seja, as pessoas teriam que saber minimamente ler, escrever e fazer as quatro operações básicas. Essa retórica se perpetua através de discursos que evidenciam a educação e a agricultura como pólos opostos e, portanto, a escola ou a continuidade dos estudos não fazem parte das necessidades de quem quer continuar no campo.

Estes aspectos fazem emergir indagações (ou desconfortos) sobre as expressões comumente ouvidas como: "pra pegar no cabo da enxada, não é preciso ir à escola", ou "estude, pois assim poderá ser alguém na vida e não ficar aqui na roça". Ambos os discursos reforçam a ideia de que para ser agricultor ou agricultora não é preciso estudo, não é preciso frequentar a escola, ou seja, vinculam diretamente a ideia de sair do campo com a continuidade dos estudos.

Para buscar entender como os jovens egressos da EFASC compreendem a importância dos estudos para continuar no campo, foi realizado um levantamento com vistas a averiguar se após concluírem a formação na EFASC, quantos continuaram os estudos. Conforme o gráfico abaixo, 41% dos jovens continuaram os estudos, dentre estes, muitos estão buscando conciliar com o trabalho.

Figura 20 - Depois que se formou na EFASC você continuou estudando?



Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 41% que responderam estarem estudando, 21 jovens estão cursando o ensino superior⁶⁰ e os demais estão realizando outros tipos de curso, em sua maioria, de curta duração com vistas à qualificação profissional em uma determinada área, geralmente voltado a uma demanda interna da propriedade ou de complementação da formação.

Fica claro que a busca pelo ensino superior, correspondendo a 32% do total dos egressos envolvidos na pesquisa, não está desvinculada da agricultura, pois a maioria está realizando cursos voltados à área agrícola e que são ofertados na região.

Para fins de buscar alguns elementos sobre esta constatação e principalmente sobre a inserção profissional na agricultura e a continuidade dos estudos no ensino superior, apresenta-se o relato do jovem Gustavo Elias Hein, que mora em Linha Herval – Venâncio Aires, junto com os pais e divide o tempo de trabalho na propriedade com o estudo no curso de Bacharel em Desenvolvimento Rural – PLAGEDER/UFRGS, no pólo de Cachoeira do Sul. Quando questionado sobre os objetivos que o levaram a cursar o ensino superior, ele argumenta:

[...] os objetivos de cursar um ensino superior é ter uma formação continuada após o curso técnico agrícola. Pois, ele me auxilia e segue no mesmo ramo da formação. Outro ponto importante em cursar um ensino superior é para tomar mais conhecimentos e aplicá-los na propriedade e localidade. Dentro do ramo de Desenvolvimento Rural trabalha-se com questões de produções alternativas, manejos, comercialização, políticas públicas, enfim, muitos objetos que precisamos de entendimento para fazer uma boa gestão e organização dentro da propriedade. O curso me possibilita trabalhar fora da propriedade, mas pra mim que pretendo continuar na agricultura vale muito mais os saberes para aplicá-los na propriedade e localidade, fazendo acontecer o Desenvolvimento Rural, pois trabalhar só uma propriedade não desenvolve a região, precisamos de um conjunto de propriedades para fazer acontecer o Desenvolvimento Rural (entrevista, agosto de 2014).

⁶⁰ São cinco jovens na UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na unidade de Santa Cruz do Sul, no curso de Tecnologia em Horticultura e um jovem cursando Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Outros dois estão na unidade de Cachoeira do Sul, cursando Bacharelado em Agronomia. Outros seis jovens na UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, nos seguintes cursos: licenciatura em História, Letras - Português/Espanhol, Serviço Social, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Engenharia da Produção. Quatro jovens na UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, três cursando Bacharel em Desenvolvimento Rural - PLAGEDER (Pólo de Cachoeira do Sul) e um jovem cursando Agronomia em Porto Alegre. Um jovem na UFPEL - Universidade Federal de Pelotas, cursando Agronomia e outros dois cursando Pedagogia, na UNINTER - Centro Universitário Internacional e outro na UNOPAR - Universidade Norte do Paraná, ambos à distância.

Conforme o relato verifica-se que a continuidade dos estudos está atrelada a sua perspectiva profissional de continuar na agricultura, mas aponta para uma preocupação com o entorno. Confirmando que a educação e a agricultura devem ‘conversar’, além disso, no entendimento do jovem, o desenvolvimento rural perpassa à propriedade, se dá no coletivo e na relação com outros espaços e dimensões, entre eles as políticas públicas, a comunidade, entre outros.

O estudo de Weisheimer (2009), realizado com centenas de jovens agricultores familiares no estado do RS, mostrou que 54,5% cursam o ensino médio; 17,8% estão no ensino fundamental e 14,1% encontram-se no curso superior.

A partir dos dados, pode-se constatar, então, que os jovens egressos da EFASC superam a média estadual dos jovens agricultores familiares que estão no ensino superior (14,1%), bem como a média nacional que, segundo dados da PNAD/IBGE (2011,) chegam a 17,6% e da região Sul a 22,1%⁶¹. Talvez o que mereceria um melhor aprofundamento são as razões que orientam a busca do ensino superior por parte dos egressos.

De maneira geral, o fator determinante para este índice está na ampliação do acesso ao ensino superior, seja em função do aumento da disponibilidade de cursos e instituições de ensino na região, a presença de universidades públicas e, portanto, gratuitas, bem como aos programas federais de incentivo e financiamento. Além disso, somasse a condição juvenil, que prima pela continuidade dos estudos nesta etapa da vida, sendo fator determinante de ascensão social e profissional, seja na agricultura ou fora dela.

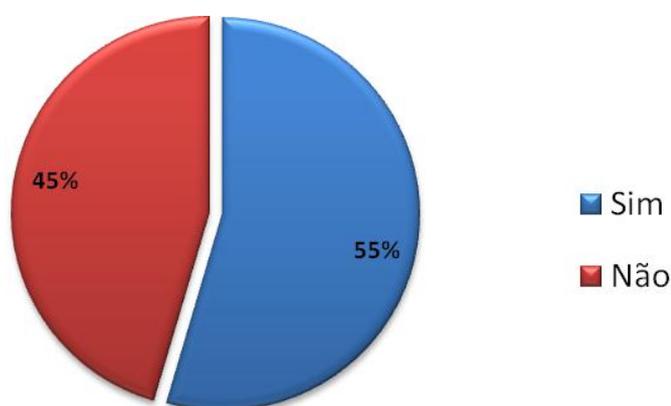
4.4 A INSERÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE E A CONSTRUÇÃO DE REDES

Um dos enfoques dados à pesquisa teve a intenção de desvelar o envolvimento social dos egressos, ou seja, a participação nos diversos espaços institucionais, com o intuito de melhor entender as suas dinâmicas de organização junto às entidades, movimento sociais e sindicais presentes no território. Entende-se que este dado é interessante para indicar alguma tendência de envolvimento com processos mais amplos de discussão e contribuição para com o desenvolvimento

⁶¹ Estes dados dizem respeito à população jovem, independente do local de residência, que se encontra numa faixa etária entre 18 a 24 anos e que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE, 2013).

rural e/ou regional. Isto porque justamente esta abordagem pode evidenciar a existência de alguma articulação entre o jovem e as diferentes entidades, que compõem o meio (Figura 21), sejam cooperativas, associações, comitês, conselhos, grupos, entre outros, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho em redes de cooperação e solidariedade, sejam para fins de envolvimento comunitário, para viabilizar a produção ou comercialização, enfim, para atuar coletivamente em objetivos comuns.

Figura 21 - Percentual de jovens egressos que participam de organizações comunitárias, movimentos sociais ou sindicato



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme os dados da pesquisa, 55% dos jovens egressos, representado por 36 jovens, participam de alguma organização comunitária ou instituições vinculadas à Agricultura Familiar, na região do Vale do Rio Pardo, entre elas: cooperativas que visam à organização e fortalecimento dos agricultores familiares, bem como a diversificação produtiva através da produção e beneficiamento de alimentos, grupos comunitários (jovens, da igreja, de agricultores, de certificação, de dança, entre outros), movimento social, sindicatos e associações. Abaixo segue uma sistematização das organizações locais em que os jovens participam ativamente conforme os dados da pesquisa.

Quadro 5 - Relação das organizações e entidades em que os egressos possuem vínculo

Categoria	Organização/Entidade	Abrangência
Associações	ASSEFASC - Associação Escola família Agrícola de santa cruz do Sul. AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas. AEFASOL - Associação da Escola Família Agrícola de Vale do Sol. Associação dos Produtores de Erva Mate de Venâncio Aires. Associação de produtores de Linha Cristina – Sinimbu. Associação de Produtores de São José da Reserva – Santa Cruz do Sul.	Local/Regional
Conselhos e Fóruns	Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário de Sinimbu. Articulação de Agroecologia do Vale do Rio Pardo – AAVRP.	Local/Regional
Cooperativa de organização, beneficiamento e comercialização de Alimentos	COOPERLAF - Cooperativa Leoboqueirense de Agricultores Familiares. COOPERFUMOS - Cooperativa Mista dos Fumicultores do Brasil – Santa Cruz do Sul. COOPERVEC - Cooperativa Mista De Agricultores Familiares de Vera Cruz. COOPROVA - Cooperativa de Produtores Rurais de Venâncio Aires. COOPERSANTA - Cooperativa de Alimentos Santa Cruz. ECOVALE - Cooperativa Regional de Agricultores Familiares Ecologistas - Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor – CAPA – Santa Cruz do Sul.	Local/Regional
Grupo de Certificação Agroecológica	Núcleo de Certificação Participativa do Vale do Rio Pardo – Rede ECOVIDA. Sistema de Certificação da rede ECOVIDA.	Regional/Nacional
Grupo de Jovens	Juventude Rural em Alto Sinimbu - Sinimbu Grupo de Canto e Liturgia da Igreja Local. Grupo de jovens da Linha Rio Branco – Sinimbu Grupo de Agricultores Agroecológicos O ECO DA VIDA – Venâncio Aires. Juventude Evangélica de Linha Andreas – Vera Cruz. Grupo de Dança Alemã – Vera Cruz Grupo De Teatro de Dona Josefa – Vera Cruz. Grupo Agricultores de Linha Erval – Venâncio Aires. Grupo de Jovens de Linha Formosa – Vale do Sol Grupo de Trilheiros – Vera Cruz. Grupo de Mulheres de São José da Reserva – Santa Cruz do Sul. Grupo de Jovens de Herveiras. Grupo de Produtores de Leite de Herveiras – GPLHE. Grupo de Jovens da Comunidade Boqueirão – General Câmara.	Local
Grupos de Comunidade	Diretoria da comunidade católica de Capela dos Cunha – Passo do Sobrado. Diretoria do salão da comunidade de Volta do Barreto – General Câmara.	Local
Movimento Social	Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA	Nacional
Pastoral Igreja Católica	Comissão Pastoral da Terra – CPT	Nacional

Sindicatos	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Venâncio Aires Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Boqueirão do Leão. Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Passo do Sobrado.	Local
-------------------	---	-------

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme a relação acima é possível verificar que, a maioria, dos jovens egressos mantêm um vínculo ativo com diversas organizações dos Agricultores Familiares, presentes na região de atuação da EFASC, seja por necessidades produtivas ou de diversificação das propriedades, inclusive pela via agroecológica, seja pela reivindicação de seus direitos através de vinculação ao movimento social ou sindicatos. Além disso, verifica-se a participação em grupos de jovens em suas comunidades, conselhos municipais, fóruns e pastoral da igreja, bem como nas associações de produtores e em todas as associações EFAs existentes na região.

Este retrato do envolvimento social, comunitário, cooperativo e solidário da juventude egressa da EFASC evidencia que esta inserção se dá em diversas instituições e espaços, fortalecendo e se inserindo nas redes sociais existentes no território, pautadas por uma relação de reciprocidade, de cooperação, de interconhecimento e de solidariedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral descrever e analisar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Profissional do Jovem – PPJ na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), procurando evidenciar os resultados de sua implantação, a trajetória dos egressos e sua inserção socioprofissional, tendo como pano de fundo os processos relacionados ao desenvolvimento rural no Vale do Rio Pardo. Para atingir esta finalidade o processo político pedagógico da EFASC foi considerado um eixo orientador para a análise, somado a um marco situacional elaborado com base nos dados coletados através da pesquisa de campo, e considerando que se encontram numa condição juvenil e, portanto, numa fase onde emergem mudanças em todos os sentidos e níveis.

Tendo presente as inúmeras transformações ocorridas no rural brasileiro nas últimas décadas, foi necessário recorrer a uma abordagem histórica das diferentes concepções de educação que orientaram as práticas e políticas pedagógicas das escolas do meio rural, hoje definidas como escolas do campo, bem como as relações com o desenvolvimento rural implícitas em seus princípios e práticas. Nesta retomada, foi contrastada a concepção da Educação Rural, correlacionada com o modelo difusionista que visava à modernização agrícola, com a concepção da Educação no/do Campo, que tece fortes críticas à primeira, buscando superá-la em diversos aspectos. Esta última floresce da luta dos movimentos educacionais populares, sociais e sindicais do campo pós-período de redemocratização do Brasil, tendo como fonte inspiradora a educação popular proposta por Paulo Freire (Movimento de Cultura Popular, 1961), sobre a qual viriam a se apoiar as EFAs, que passam a se desenvolver a partir de 1969, recebendo, mais tarde, contribuições dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária (1987), entre eles, o MST.

Com a ascensão do Movimento por uma Educação do Campo, cunhado por uma articulação nacional que envolve, além dos movimentos sociais, contribuições do mundo acadêmico e, por fim, do Estado, não demorou a consolidação de políticas públicas específicas (decretos, resoluções, PRONACAMPO, PROCAMPO, entre outras). Tais políticas e programas vieram a viabilizar alguns avanços, mas também, contribuir para a reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades, entre as quais: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto

de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

O Movimento também propõe, então, superar a dicotomia criada entre o rural e urbano, fortalecida pelo processo de modernização agrícola, sugerindo uma visão de complementaridade e horizontalidade de relações entre estes espaços, primando pelas suas singularidades e especificidades. Mesmo com esses avanços na legislação e com a implantação de diversos programas específicos para as escolas do campo, as reflexões propostas nesta dissertação, a partir da pesquisa sobre a trajetória de seu estabelecimento, podem indicar que ainda há resistências a mudanças mais profundas na estrutura política e pedagógica das escolas do campo, ela ainda permanece bastante verticalizada e altamente regulada, soma-se a isso a não identificação como escolas do campo (muitas escolas que estão situadas na área urbana não se assumem como escolas do campo, conforme definição dada pelo decreto nº 7.352/2010), a marginalização/esquecimento (muitas escolas do campo vivem em situações precárias e talvez a principal reivindicação seja não fechar as portas e para muitas é vergonhoso ser considerado uma escola do campo ou, como alguns ousam dizer: uma escolinha do interior).

Além destes, talvez o mais problemático seja a falta de uma articulação local/regional envolvendo as escolas do campo, poder público, universidades e movimentos sociais para discutir na perspectiva da educação no/do campo, pois a maioria das escolas do campo está sob a responsabilidade dos municípios e do Estado, porém os marcos legais são do Governo Federal e para sua efetivação a nível local necessita do envolvimento dos atores locais. A gênese para superação está no local, na construção de um movimento de base articulado (poder público e sociedade civil organizada) e que seja reflexo da diversidade existente.

Em parte, estas barreiras para maiores transformações se devem à resistência do sistema formal de ensino. Uma evidência de tais dificuldades se refere ao fato de que iniciativas educacionais populares pioneiras, que dialogavam com as concepções de educação no/do campo, se consolidaram fora do sistema formal, tendo enfrentado várias dificuldades antes das primeiras formalizações.

A partir da contextualização da origem e princípios das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs fica evidente que se inserem neste processo de construção coletiva da educação no/do campo, não só através da participação dos espaços de debate e na construção do termo, mas como um movimento que desenvolve uma proposta concreta de educação popular que compartilha princípios amplamente discutidos e referendados neste estudo.

Quanto ao desenvolvimento de projetos, no caso das EFAs, o Projeto Profissional do Jovem – PPJ é o principal instrumento de intervenção dos jovens estudantes no contexto onde vivem. Os elementos teóricos reunidos, assim como evidências empíricas obtidas pela pesquisa indicam que o PPJ abre possibilidades e oportunidades, a partir das potencialidades do local, que instigam o jovem estudante a desenvolver uma visão transversal da realidade, em suas múltiplas facetas e dimensões (i.e. aspectos históricos, sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais). Estes são os elementos que, na prática, estabelecem uma dinâmica de Formação Integral construída coletivamente.

Esta pesquisa traz elementos que indicam que o PPJ, de forma articulada com os demais instrumentos pedagógicos no plano de formação, é o principal meio para discutir, refletir e organizar possibilidades concretas de inserção socioprofissional dos jovens estudantes da EFASC. Alguns condicionantes se mostram determinantes, entre os quais:

a) a construção do PPJ deve acontecer durante todo o período formativo da EFA, de modo a permitir o aprofundamento das reflexões sobre a realidade sócio-familiar e do local com amplo envolvimento da comunidade escolar e, sempre que possível, da comunidade externa de parceiros;

b) o desenvolvimento de projetos produtivos ou a experimentação pedagógica na propriedade/comunidade se mostra vital para contribuir no processo de aprendizagem dos jovens e seus pais, possibilitando confrontar algumas técnicas agrícolas aprendidas na escola com o contexto local, o desenvolvimento das práticas coletivas e estímulo ao diálogo, o que parece gerar movimento e inovação;

c) o acompanhamento e a tutoria por parte da equipe de Monitores, pois metade do tempo de formação está na vivência intensa com os monitores, contando ainda com canais de comunicação criados através do Caderno de Acompanhamento e das Visitas às Famílias, ampliando assim, a relação entre o monitor e o meio socioprofissional e com a família. Os monitores devem atuar em sinergia, como

coletivo, para tratar a temática do PPJ de forma integrada entre as diversas áreas do conhecimento;

d) o envolvimento da família durante a elaboração do projeto surge como um elemento relevante para garantir um diagnóstico mais preciso, assim como garantir a execução e manutenção do projeto, que em alguns casos, configura uma nova atividade dentro da propriedade; e

e) a constituição de uma rede de parceiras tanto na elaboração e experimentação, como na implantação dos projetos se mostra como essencial para alcançar o êxito do empreendimento. Isto pode significar redes locais, mas também facilitação para o acesso a políticas públicas que possam dar suporte e sustentação aos planos dos jovens.

Com relação ao processo de elaboração do PPJ, os jovens apontam para a necessidade de mais tempo, durante a formação na EFASC, para a elaboração do projeto, visto a complexidade que envolve a sua construção. Apontam também para a necessidade de um acompanhamento pós-formação, para promover uma articulação técnica e política entre os jovens egressos, e isso se mostra essencial, visto que a maioria dos projetos foram implantados e estão ativos, contando com um bom número de jovens inseridos nas atividades produtivas em suas propriedades, que demandam essa articulação. Com base na análise realizada é possível afirmar que essa articulação pós-formação pode ser essencial para a sustentabilidade institucional, indo um pouco além, pode-se vislumbrar que tal acompanhamento pode significar uma ampliação da contribuição da EFASC para o desenvolvimento rural da região do Vale do Rio Pardo.

Os dados coletados na pesquisa apontam para um alto índice de implantação dos PPJs, chegando a 97%. Os fatores determinantes para este alcance foram o processo de elaboração do projeto, que prevê um amplo diagnóstico, intensas reflexões e o desenvolvimento de experimentos. O envolvimento da família aparece como um elemento fundamental para a continuidade e até ampliação dos projetos, visto que 81% dos projetos continuam ativos. Os resultados indicam que, com a implantação dos projetos, os jovens acabam por conquistar um espaço dentro da propriedade e com isso ampliam a sua intervenção no meio produtivo, alcançando, além de possibilidades concretas de geração de renda, o envolvimento na tomada de decisões de cunho produtivo e familiar na propriedade.

Outros dois aspectos apontados na pesquisa merecem atenção, o primeiro se refere à incorporação de princípios agroecológicos nos PPJs, e o segundo as dificuldades de acessar de forma mais políticas públicas para a Agricultura Familiar. Percebemos que a maioria dos projetos (83%) estabeleceu alguma relação com os princípios agroecológicos e isso parece estar orientando novas práticas nas propriedades. Não foi objetivo da presente pesquisa averiguar diretamente nas propriedades o quanto tais princípios redundaram em mudanças nos sistemas de produção, no entanto, os indícios são de que a formação na EFASC tem sido relevante para a promoção de processos de transição. Por outro lado, há condicionantes (entre eles o cultivo do tabaco) e os conflitos geracionais que impossibilitam ou dificultam a implantação de um processo mais amplo de transição nos modos de fazer agricultura.

A partir da pesquisa podemos concluir que uma condição importante para o avanço nos processo de transição agroecológica além do incentivo e envolvimento dos pais se faz necessário à construção de uma forte rede de cooperação/solidariedade com outros agricultores agroecológicos ou instituições que dão suporte e motivação a este processo. Dessa forma, isso precisa ser considerado e fomentado para fortalecer iniciativas juvenis que optam por um novo modo de relação com o meio, com a natureza e os consumidores.

Quanto ao acesso às políticas públicas específicas para a juventude a constatação é de que inexistente o acesso por parte dos jovens egressos, embora algumas políticas indiretas ou transversais tenham sido mencionadas (e.g. PRONAF, FEAPER, PAA, PNAE, ATER). Neste sentido, cabe salientar a existência de poucas políticas públicas exclusivas para a juventude do campo e a necessidade de ampliar os espaços de articulação local, nestes a EFASC pode vir a assumir um papel importante no sentido de estimular o acesso, fortalecer o envolvimento da juventude na reivindicação destas políticas, inclusive em diálogo e ações junto aos movimentos sociais e sindicais existentes no território.

No que se refere à trajetória dos jovens egressos pesquisados, verificou-se que 82% permanecem residindo no campo, à maioria junto aos pais, sendo a taxa de migração inter-regional quase nula. Estes dados são importantes, pois evidenciam que os jovens estão permanecendo nas propriedades e, em muitos casos, tendo a sua vida profissional ligada à agricultura. Frente à problemática da dificuldade na sucessão familiar nas propriedades, o desenvolvimento dos PPJs e/ou

o trabalho assalariado com fixação de moradia na zona rural parecem demonstrar uma tendência importante com relação à manutenção dos vínculos com o campo, com a família e com a comunidade. A expectativa é que esta tendência venha a fortalecer sua identidade e impactar positivamente a sua vida profissional que estão iniciando.

Quanto à ocupação profissional dos egressos no mundo do trabalho, os dados apontam que 76% dos jovens se dedicam diretamente à agricultura na propriedade dos pais, ao mesmo tempo, coexiste a presença da pluriatividade como estratégia de diversificação das fontes de renda, visto que muitos jovens dedicam parte de seu tempo a atividades não agrícolas mesmo permanecendo na propriedade. Estas atividades não agrícolas se resumem em quatro segmentos: atividades relacionadas à assistência técnica e extensão rural (ATER); empregados em empresas, indústria e comércio em geral; trabalho com na própria EFA, como monitores de EFA; e funcionários do poder público municipal.

A partir desta pesquisa, se apreende que a pluriatividade e a multifuncionalidade são duas dinâmicas recorrentes entre as famílias e nas atividades ligadas à agricultura por elas desenvolvidas. Tais dinâmicas aparecem relacionadas à inserção profissional da juventude egressa da EFASC, uma vez que pelo próprio desempenho dos jovens se percebe integração entre campo e cidade, muito embora facilitada pela dinâmica sócio-espacial e geográfica da região São situações que apontam tendências da juventude da Agricultura Familiar na Região pesquisada e vão contra a ideia de 'fixação' do jovem no campo. Em outras palavras, não se trata de 'ficar ou sair', trata-se muito mais criar condições e estimular conhecimentos, habilidades e criatividade que facilitam a construção de possibilidades concretas de uma relação profícua entre espaços rurais e urbanos, com diferentes dinâmicas, mas complementares e interconectadas.

Agregado a esta inserção profissional percebe-se entre os jovens egressos a continuidade dos estudos, seja através de cursos de qualificação ou através do ingresso em universidades, conforme a pesquisa, 32% dos egressos estão cursando o ensino superior e em sua maioria relacionados à agricultura ou rural. No entanto, a disponibilidade de opções de ensino superior na região parece contribuir para que não percam o vínculo com a família e a comunidade. Também, se pode apontar para uma crescente busca da formação superior por parte dos jovens egressos, seja pela facilidade do acesso, bem como ao interesse na construção de novos

conhecimentos úteis ao cotidiano e a vida profissional. Esta abertura e busca pela continuidade dos estudos, mostra claramente, uma ruptura com os velhos discursos que insistem em colocar em lados opostos a educação e o trabalho na agricultura.

A partir dos dados apresentados sobre a inserção socioprofissional dos egressos, pode-se concluir que a formação integral desenvolvida na EFASC (Ensino Médio e Técnico Agrícola) vem contribuindo para fortalecer o vínculo identitário do jovem com o meio onde vive, ampliando a percepção das oportunidades de diversificação e geração de renda existente dentro e fora da propriedade, estimulando a inserção social e a articulação com diversas entidades locais e regionais, seja por necessidades produtivas, de diversificação ou de caráter comunitário, cooperativo e solidário.

Entendendo os limites existentes em qualquer pesquisa acadêmica, justamente para não entrarmos em generalizações, no desenvolver deste estudo, outras questões aparecem latentes, tais como: Qual a contribuição do PPJ na composição da renda das propriedades e na democratização da tomada de decisão? No caso específico da Região do Vale do Rio Pardo, onde a presença do tabaco orienta a economia local, qual a influência deste no desenvolvimento dos projetos e seu impacto nas possibilidades de diversificação das propriedades? O porquê do pouco acesso às políticas públicas de juventude por parte dos jovens egressos? Estas seriam algumas, dentre tantas outras questões que ficam abertas para orientar outras pesquisas.

No tocante as escolas do campo, a primeira questão que surge é quantas escolas do campo existiriam na região do Vale do Rio Pardo, no RS e no Brasil, se levassem em conta o que rege o Decreto nº 7.352/2010 no art. 1º inciso segundo, que considera como escolas do campo as que possuem a maioria dos alunos oriundos do meio rural e que possuem uma proposta pedagógica adequada e o porquê da discrepância entre o que a lei determina e a realidade nas escolas e comunidades. Enfim, estas seriam alguns dos tantos questionamentos que ficam em aberto e que merecem ser investigados.

Os caminhos apontados dão conta que os jovens egressos vêm implantando os seus PPJs e que eles foram importantes para trazer a discussão sobre a inserção profissional dos mesmos no seio familiar. Este trabalho também revela que o fortalecimento de uma rede de cooperação entre os egressos pode ser uma construção interessante no que tange à realização dos projetos em si, mas também

à ampliação da articulação com os processos de desenvolvimento do meio. Essa necessidade, inclusive apontada pelos próprios jovens, sugere o fomento de uma articulação regional com vistas a fortalecer uma rede juvenil que possa propiciar o encontro das diferentes demandas e necessidades, ampliando assim as possibilidades de fortalecimento da Agricultura Familiar no Vale do Rio Pardo.

REFERÊNCIAS

A SUCESSÃO na agricultura familiar. In: ANUÁRIO Brasileiro da Agricultura Familiar 2012. Erechim: Bota Amarela. 2012. p. 46.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, R. **Agricultura familiar e desenvolvimento territorial**. Brasília: MDA, NEAD, 1998.

_____. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-397, abr./jun. 2000.

_____. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

_____. **Relatório institucional da Secretaria da Agricultura Familiar**. Brasília: PNUD, jun. 2002. (Relatório de Pesquisa).

ABRAMOVAY, R.; CAMARANO, A. A. **Êxodo rural, envelhecimento, masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. 1999. (Texto para discussão, n. 621). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0621.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

AGUIAR, Micheli. Em uma década, RS reduz em um quarto as matrículas na rede estadual. **Zero Hora**, Porto Alegre, 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/07/em-uma-decada-rs-reduz-em-um-quarto-as-matriculas-na-rede-estadual-4559162.html>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL-AIMFR. **Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural**. Disponível em: <<http://www.aimfr.orgt>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: articulação nacional por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. (Coleção por uma educação básica do campo, n. 2).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA-ABRASCO. **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/dossieagrototoxicos/wp-content/uploads/2013/10/DossieAbrasco_2015_web.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BAENINGER, R. Juventude e movimento migratório no Brasil. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. Brasília: CNPD, 1998. p. 21-70.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa; Universidade François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Estado da arte do financiamento público dos centros educativos familiares de formação em alternância – CEFFAs – no Brasil**: documento resumo. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB, 29 ago. 2012.

BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs no Brasil).

BORGES, G. S. de L. et al. Casas familiares rurais: histórico de implantação no Sudoeste do Paraná. **Synergismusscientifica**, Pato Branco, v. 6, n 1, jun. 2011. Disponível em: < <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1263>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica –CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo-MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo-MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. 2. ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação-MEC. **Parecer nº 01/2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**: Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 16 mar. 2015.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 87-131.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. p.147-158.

CALVÓ, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: PEDAGOGIA da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002, p. 126–146.

CAMPOS, J. T. de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em: 11 mar. 2015.

CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. (Org.). **Dossiê ABRASCO**: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/dossieagrototoxicos/wp-content/uploads/2013/10/DossieAbrasco_2015_web.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, out.1998.

CASTRO, E. et al. **Os jovens estão indo embora?**: juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; MALUF, R. S. (Org.). **Agricultura familiar**: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

COSTA, J. P. R. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC**: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

DAL SÓGLIO, F.; KUBO, R. **Agricultura e sustentabilidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DE BURGHGRAVE, T. **Vagabundos, não senhor cidadãos brasileiros e planetários**: uma experiência educativa pioneira do campo. Orizona: UNEFAB, 2011.

DURSTON, J. Estratégias de vida de los jóvenes rurales en América Latina. In: JUVENTUD rural modernidad y democracia. Santiago de Chile: CEPAL/UNICEF/OIJ, 1996. p. 57- 80.

ESCOLA TÉCNICA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL-ETFASC. **Plano de curso do Curso Técnico em Agricultura**. Santa Cruz do Sul, 2010.

ETGES, V. E. A região no contexto da globalização: o caso do Vale do Rio Pardo. In: VOGT, Olgário; SILVEIRA, Rogério. **Vale do Rio Pardo**: (re)conhecendo a região. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2001. p. 351-392.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.19-63.

FERNANDES, K. T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

FERREIRA, M. J. V. **Concepções de educação**: resumo de suas características centrais. São Paulo: MOVA, 2007.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Revista brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2. sem. 2008.

FONSECA, M. T. L. da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985. (Educação Popular, 3).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO-FNE. **Educação brasileira**: indicadores e desafios: documentos de consulta. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO -FONEC. **Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html>. Acesso em: 27 jan. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROSSARD, A. C. **Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I.** 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa; Département Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université François Rabelais de Tours, Nova Friburgo, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento educativo dos CEFFAs no mundo.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOOGLE IMAGENS. **Almanaque do Biotônico.** 1935. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/media/anunciojeca.jpg>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GOMES, A. C. **A operacionalização do mercado institucional de alimentos no contexto do Vale do Rio Pardo: o caso da Cooperativa Leoboqueirense de agricultores familiares.** 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

GRAZIANO DA SILVA, J. **Quem precisa de uma estratégia de desenvolvimento?.** Brasília: NEAD, CNDRS, MDA, 2002. (Textos para discussão, n. 2).

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro.** Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 1999. (Coleção Pesquisas, 1).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo agropecuário de 2006.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Censo demográfico 2000.** Rio de Janeiro, 2000.

KAGEYAMA, A. Desenvolvimento rural: conceitos e um exemplo de medida. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 379-408, set./dez. 2004.

_____. **Desenvolvimento rural: conceitos e aplicações ao caso brasileiro.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LA VIA CAMPESINA. **La Via Campesina members: 164 organisations in 73 countries.** Jakarta, Jun. 2013. Disponível em: <<http://viacampesina.org/en/index.php/organisation-mainmenu-44/our-members-mainmenu-71>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 88.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MATTE, A.; MACHADO, J.A.D.; NESKE, M.Z. Tomada de decisão e a sucessão na agricultura familiar no sul do Brasil. **Mundo Agrário**, Buenos Aires, v. 16, p. 1- 28, 2015. No prelo.

MELLO, M. et al. Sucessão hereditária e reprodução social na agricultura familiar. **Agricultura**, São Paulo, SP, v. 50, n. 1, p. 11-24, 2003.

MENEZES, L. de S. D. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MIELITZ NETTO, C. G. A.; MAIA, C. M. ; MELO, L. M. **Políticas públicas e desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. v. 1. MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo. **DP&A**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 15-40, 2005.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-24.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001.

_____. **Do “mundo da roça” ao mercado**: mudanças recentes e o desenvolvimento agrário no Sul do Brasil. Brasília: NEAD, 2002.

_____. **Manejo de recursos naturais e desenvolvimento rural**: um estudo comparativo em quatro estados brasileiros (lições e desafios). Porto Alegre, 1999. Manuscrito.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O desenvolvimento do pensamento**: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PLOEG, J. D. Van der et al. Rural development: from practices and policies towards theory. **Sociologia Ruralis**, Wageningen, v. 40, n. 4, p. 391-408, 2000.

_____. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____. Trajetórias do desenvolvimento rural: pesquisa comparativa internacional. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 114-140, mai./ago. 2011.

POZZEBON, A.; VERGUTZ, C. L. B. O Projeto Profissional do Jovem - PPJ como instrumento de avaliação mediadora na pedagogia da alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1., 2012, Pelotas; FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS, 1., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2012. p. 1-16.

Disponível em:

<<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Adair%20Pozzebon.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. In: BEGNAMI, J.; DE BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizón: UNEFAB, 2013. Cap. 1. (Coleção Agir e Pensar das EFAs no Brasil).

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11, n.1, p. 189-195, maio 1999.

ROCHA, J. H.; DOS ANJOS, F. S. Uma análise histórica da questão agrária no Brasil. **Norte Científico**, Boa Vista, v. 7, n. 1, p. 26, dez. 2014.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. 2nd. ed. rev. New York: Free, 1971.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, I. F. dos; PINHEIRO, J. E. L. O CEFFA e o projeto profissional do jovem. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 5-21, jan. 2005.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 88-125, jan./jun. 2004.

_____. **A pluriatividade na agricultura familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Graziano da J. **O novo rural brasileiro**. Campinas, SP: UNICAMP - IE, 1999. (Coleção pesquisas, 1).

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, Pato Branco, v. 34, p. 227, ago. 2008.

TREICHEL, Michelle. Vassouras de palha resgatam as tradições.. **Gazeta do Sul**, Santa Cruz do Sul, ano 68, n. 29, p.11, 29 fev. 2012. Disponível em: <http://www.grupogaz.com.br/gazetadosul/noticia/331974-vassouras_de_palha_resgatam_as_tradicoes/edicao:2012-02-29.html>. Acesso em: 29 mar. 2015.

UHLMANN, Fernando. Município estuda programa municipal de apoio a produção agroecológica. **Folha do Mate**, Venâncio Aires, 15 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.folhadomate.com/noticias/geral15/municipio-estuda-programa-municipal-de-apoio-a-producao-agroecologica>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

UM ALERTA sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro:Instituição; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2015.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Desenvolvimento rural: o Brasil precisa de um projeto**. Brasília: CONTAG, 1998.

_____. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 43, p. 101-119, set./dez. 2001.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002.

VERDEJO, M. E. **Guia prático**: DRP. Brasília: Gráfica ASCAR, 2006.

VERGUTZ, Cristina L. B.; CAVALCANTE, L. O. H. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

VERGUTZ, Cristina L. B. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

WANDERLEY, M. N. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

WEISHEIMER, N. **Os jovens agricultores e seus projetos profissionais**: um estudo de caso no bairro de Escadinhas, Feliz (RS). 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBERLAN, S. **Formação e desenvolvimento sustentável**: o lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relações de poder. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa; Département Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université François Rabelais de Tours, Anchieta, 2003.

APÊNDICE A – RELAÇÃO NOMIAL DOS JOVENS EGRESSOS E SEUS LOCAIS DE ORIGEM

Relação dos jovens da EFASC formados em 2011 com Município/comunidade de origem.

1 - SANTA CRUZ DO SUL		
Nº	Nome	Localidade
1	Gustavo Henn	Entrada L ^a Chaves
2	Evandro Marciel Pena	Alto paredão
3	Roberto I. Da Silva	Alto Paredão
4	Miguel H. Vogt	Quarta L ^a Nova Alta
5	Alexander Henrique Sausen	São Martinho
6	Ricardo Breno Klafke	Linha Nova
7	Amanda Inês Bublitz	São Martinho
8	Graziéli Holschú	Cerro dos cabritos
9	Wandoir Sehn	São Martinho
10	Ezequiel A. Christmann	Linha Antão
2 – SINIMBU		
Nº	Nome	Localidade
11	Jean Carlo Hirsch	Linha São João
12	Rafael Knod	Linha Rio Branco
13	Carin Lisie Schultz	Linha Rio Branco
14	Clarice Luana da Rosa	Linha Branca
3 - PASSO DO SOBRADO		
Nº	Nome	Localidade
15	David Gabriel dos Santos Fagundes	João Maura
16	Felipe Moraes Mello	Passo da Mangueira
17	Patrick Thiago Lopes	Capela dos Cunha
18	Manoel João de Azambuja	Várzea dos Camargo
4 - RIO PARDO		
Nº	Nome	Localidade
19	Alexandro Fabris do Nascimento	Rincão Del Rei
5 – HERVEIRAS		
Nº	Nome	Localidade
20	Anderson Elias Schust	Linha Herval São João

21	Régis Dattein Solano	Linha Fernandes
22	Marcelo Alexandre Tavares	Linha Cristina
6 - GENERAL CÂMARA		
Nº	Nome	Localidade
23	Luiz Gustavo Santiago Franken	Centro
24	Mateus de Ávila Lima	Volta do Barreto
25	Evandro de Oliveira Lucas	Boqueirão
7 - VALE DO SOL		
Nº	Nome	Localidade
26	Sandor Luís Rick	Linha Formosa
27	Émerson Luis Rech	Linha Bernardino
28	Letícia Marques da Silva	Centro
29	Ricardo Kretzmann	Linha Alto Quilombo
30	Alisson Eduardo da Silva	Linha Bastian
8 - VENÂNCIO AIRES		
Nº	Nome	Localidade
31	Gustavo Elias Hein	Linha Herval
32	Rodrigo de Oliveira Henz	Linha Herval
33	Anderson Rodrigo Richter	Linha Santana
34	Rafael Fank	Linha Herval
35	Tomás Antônio Weber	Linha Grão Pará
36	Mateus Finkler	Linha Duvidosa
9 - VERA CRUZ		
Nº	Nome	Localidade
37	Junior Mateus Kuhn	Dona Josefa
38	Daiane Andresa Schubert	Travessa Rio Pardinho
39	Diego Henrique Limberger	Entre Rios
40	Jéferson Souza Klunk	Linha Fundinho
41	Michael Duarte Marques	Boa Vista

Fonte: Adaptado de COSTA (2012, p. 105)

Relação dos jovens da EFASC formados em 2012 com o Município/comunidade de origem.

1 - SANTA CRUZ DO SUL		
Nº	Nome	Localidade
1	Liége M. Eichherr Kreutz	São José da Reserva
2	Antônio Augusto da Rosa	Alto Paredão
3	Bruna Betina Greiner	Linha João Alves
4	Cleiton Jair Schlosser	Linha João Alves
5	Maurício Eduardo Greiner	Linha João Alves
6	Diogo Manske	Rio Pardinho
7	Ricardo André Sausen	São Martinho
8	Wagner Mateus da Silva Barros	São José da Reserva
2 - BOQUEIRÃO DO LEÃO		
Nº	Nome	Localidade
9	Gilvan Prates da Silva	Colônia Piccoli
10	Maciel Tomasi	Estância Schmidt
11	Jeferson Tomazi	Alto Rio Pardinho
3 - PASSO DO SOBRADO		
Nº	Nome	Localidade
12	Éricles Raymundo	Passo da Mangueira
4 - RIO PARDO		
Nº	Nome	Localidade
13	Daniel Schipper Lima	Rincão Del Rey
14	Vinícius Gabriel Dupont	Rincão Del Rey
5 - HERVEIRAS		
Nº	Nome	Localidade
15	Henrique Jappe	Linha Pinhal
16	Andressa Elisandra Bastos	L ^a Herval São João
17	Rodrigo Rafael Claas	L ^a Herval São João
6 - GENERAL CÂMARA		
Nº	Nome	Localidade
18	Maicou Zanette	Boqueirão
19	Micaela Hister	Boqueirão
20	Maicon Cristiano Ribeiro	Boqueirão

7 - VALE DO SOL		
Nº	Nome	Localidade
21	Maiara Helena Werner	L ^a Alto Castelhana
22	Carolina Landskren	L ^a Alto Quilombo
8 - VENÂNCIO AIRES		
Nº	Nome	Localidade
23	Fernando Fengler	Linha Brasil
24	Simone Teresinha Mallmann	Linha Santana
25	Carlo Julianro Giehl	Saraiva

Fonte: Adaptado de COSTA (2012, p. 109)

APÊNDICE B – RELAÇÃO DAS TEMÁTICAS DOS PPJs.

Relação das temáticas dos projetos defendidos em Banca no ano de 2011.

Nº	Nome Jovem	Tema do Projeto Profissional
1	Alexandro Fabris do Nascimento	Melhora da Produção de Leite na UPF.
2	Alexssander Henrique Sausen	Melhoramento e Gestão da atividade leiteira.
3	Alison Eduardo da Silva	Produção de tomates em local protegido.
4	Amanda Bublitz	Produção de hortaliças e frutíferas para a diversificação da alimentação familiar.
5	Anderson Richter	Incremento de renda com a produção de hortaliças baseada nos princípios da Agroecologia.
6	Anderson Schust	Diversificação da Propriedade.
7	Carin LisieSchust	Avicultura Colonial.
8	Clarice Luana da Rosa	Diversificação de produtos alimentícios na UPF.
9	Daiane Andressa Schubert	A produção de vassouras de palha.
10	David Gabriel dos Santos	Soberania Alimentar e renda.
11	Diego Limberger	Ampliação da avicultura colonial visando a diversificação da propriedade e a qualidade de vida da família Limberger.
12	Emerson Rech	Avicultura Colonial e Olericultura.
13	Evandro de Oliveira Lucas	Construindo a diversificação da propriedade começando através do Aipim.
14	Evandro Pena	Soberania Alimentar da família através da olericultura em sistema de Mandalla.
15	Ezequiel Christmann	Aumento e aprimoramento da produção olerícola na propriedade: Ênfase na produção de pepino.
16	Felipe Moraes Mello	PISCICULTURA - Diversificando a propriedade com qualidade de vida.
17	Graziéli Holschu	Produção de hortaliças.
18	Gustavo Hein	Redução de Custos de Produção na UPF.
19	Gustavo Henn	Produção de Minimilho.
20	Jean Carlo Hirsch	Diversificação da produção hortifrutigranjeira e melhoramento da alimentação de bovino leiteiro.
21	Jeferson Souza Klunk	Avicultura Colonial de postura.
22	Junior Mateus Kuhn	Piscicultura.
23	Letícia Marques da Silva	Produção de plantas medicinais e hortaliças em vasos.
24	Luiz Gustavo Franken	Avicultura Colonial.
25	Manoel João de Azambuja	Bovinos de corte em pastagem.

26	Marcelo Tavares	Diversificação da produção agrícola da UPF: Ênfase no Cultivo do alho.
27	Mateus de Ávila Lima	Avicultura Colonial.
28	Mateus Finkler	Produção de tomate em estufa.
29	Michael Duarte Marques	Alternativas para a produção de milho na UPF.
30	Miguel Henrique Vogt	Qualificar a produção de leite da UPF.
31	Patrick Thiago Lopes	Segurança Alimentar da família: ampliação e aprimoramento na criação de aves de postura.
32	Rafael Fank	Produção e beneficiamento de Mandioca (<i>Manihot Esculenta Crantz</i>).
33	Rafael Knod	Melhorar a produção pêssego na unidade produtiva.
34	Régis Dattein Solano	Cultivo de espécies de milho em diferentes sistemas de produção em área experimental.
35	Ricardo Kafke	Estabilização do esterco de bovinos leiteiros para uso como fertilizante.
36	Ricardo Kretzmann	Diversificação da propriedade, com implantação de bovinocultura de leite.
37	Roberto Júnior da Silva	Aperfeiçoamento de suínos/ matrizes na UPF.
38	Rodrigo Henn	Desenvolvimento e ampliação da cultura do amendoim, como alternativa ao tabaco.
39	Sandor Luís Pick	Produção de Pepinos para agroindústria.
40	Tomás Antônio Weber	Melhoramento da produção leiteira da UPF através da construção de uma sala de ordenha.
41	Wandoir Sehn	Produção de pepino e feijão de vagem para diversificação da renda.

Fonte: Secretaria e biblioteca da EFASC.

Relação da temática dos projetos defendidos em Banca no ano de 2012.

Nº	Nome Jovem	Tema do Projeto Profissional
1	Andressa Elisandra Bastos	Avicultura colonial, implantação de um aviário colonial para a comercialização e autossuficiência de ovos.
2	Antônio Augusto da Rosa	A criação de ovinos como fonte de diversificação e soberania alimentar.
3	Bruna Betina Greiner	Segurança alimentar na propriedade com ênfase na produção de hortaliças.
4	Carlo Julianro Giehl	Produção de minimilho para diversificação da UPF.
5	Carolina Landskren	Subsistência familiar e comercialização do excedente com a produção de feijão.
6	Cleiton Jair Schlosser	Produção de mudas de hortaliças em pequenos espaços.

7	Daniel Schipper Lima	Melhorar e aumentar a criação de ovinos da propriedade.
8	Diogo Manske	Diversificação da produção agrícola da UPF: Ênfase no Cultivo do alho.
9	Éricles Raymundo	Agroindústria Familiar.
10	Fernando Fengler	Bovinocultura de corte em sistema semi-intensivo com manejo de pastagens e outros volumosos existentes na UPF.
11	Gilvan Prates da Silva	Diversificação da produção na UPF, com ênfase na produção de alho.
12	Henrique Jappe	Melhoria da produção de leite.
13	Jeferson Tomazi	Avicultura colonial para subsistência da família e o excedente para a comercialização
14	Liége M. Eichherr Kreutz	Produção de alfafa para a alimentação animal in natura ou na forma de feno.
15	Maciel Tomasi	Diversificação da Unidade de Produção Familiar (UPF) com ênfase na produção de alho.
16	Maiara Helena Werner	Diversificação da produção na propriedade através da olericultura, com ênfase na produção de alho, como renda alternativa.
17	Maicon Cristiano Ribeiro	Plantio de milho crioulo (Amarelão) de manejo alternativo.
18	Maicou Zanette	Cultivo de Aipim, milho e feijão para a alimentação da família e geração de renda.
19	Maurício Eduardo Greiner	Segurança Alimentar na Propriedade com Ênfase na Avicultura Colonial.
20	Micaela Hister	Olericultura para subsistência da família e diversificação de renda, com ênfase nas culturas do alho e repolho.
21	Ricardo André Sausen	Produção de mini milho.
22	Rodrigo Rafael Claas	Cultivo de alho e morango em túnel baixo como alternativa de diversificação.
23	Simone Teresinha Mallmann	Avicultura colonial com enfoque na diversificação na propriedade.
24	Vinícius Gabriel Dupont	Cultivo do feijão para subsistência em consórcio com o figo.
25	Wagner Mateus da Silva Barros	Avicultura colonial visando sustentabilidade, gerando segurança alimentar à família, e renda à família.

Fonte: Secretaria e biblioteca da EFASC.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Ciências Econômicas Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural - PGDR	
---	---	---

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO - DADOS GEOGRÁFICOS E SITUACIONAL

- 1.1 - Nome: _____ 1.2 - Idade: _____ anos
- 1.3 - Atualmente você reside:
 no mesmo lugar com os pais No mesmo lugar, mas em casa própria
 Em lugar diferente. Onde? _____
- 1.4 - Este lugar se situa na: Zona rural Zona urbana - distrito ou vila Zona urbana (cidade)

2. VIDA PROFISSIONAL

- 2.1 - Você trabalha na propriedade? a. Sim b. Não c. Em parte
- 2.2 - Você trabalha como assalariado na cidade? a. Sim b. Não c. Em parte
- 2.3 - A família produz tabaco? a. Não b. Sim
 Se sim, quantos % da renda da propriedade advém do tabaco hoje: _____ %
- 2.4 - Quantas fontes diferentes de renda existem na propriedade atualmente:
 a. Somente 1 b. 2 fontes c. 3 - 5 fontes d. Acima de 5 fontes

3. SITUAÇÃO ESCOLAR

- 3.1 - Qual o período que estudou na EFA? a. 1ª turma 2009 - 2011 b. 2ª turma 2010 - 2012
- 3.2 - Depois que se formou na EFA você continuou estudando: a. Sim b. Não
 Se sim, você mantém o vínculo com a agricultura: a. Sim b. Não
- 3.3 - Em caso afirmativo, que cursos fez:
 a. Curso superior. Qual _____
 b. Outros cursos. Quais _____

4. PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM – PPJ

- 4.1 - Conseguiu implementar o seu PPJ? a. Sim b. Não c. Em parte
- 4.2 - Caso tenha implantado, como esta a situação atual com relação ao seu PPJ?
 Foi implantado depois da formação e foi ampliado.
 Foi implantado, mas não ampliou a produção, continua da mesma maneira.
 Foi implantado, mas hoje já não existe mais.
 Os pais seguem desenvolvendo o projeto na propriedade.
 Outra situação. Qual? _____
- 4.3 - Se fosse hoje, você mudaria o tema do seu projeto? a. Não b. Sim.
 Para qual? _____
- 4.4 - Como foi o processo de envolvimento da família na construção e implantação do PPJ:
 a. Houve o envolvimento direto da família na sua elaboração e execução.
 b. A família se envolveu em parte, mas apoiou.
 c. A família ajudou na elaboração, mas não apoiou na execução.
 d. A família não se envolveu no projeto, apenas cedeu um espaço para aplicar.

() e. A família nunca acreditou/apoiou o projeto e você fez apenas porque era uma exigência da formação na EFA. () g. Outra. Qual? _____

4.5 - Quanto foi investido na implantação do seu PPJ: R\$_____.

4.6 – Precisou de financiamento? () a. Não () b. Sim. Qual? _____

4.7–Com a implantação do PPJ seus canais de comercialização da produção?

() Ampliaram () Mantiveram os mesmos () Diminuíram () PPJ não tinha fins comerciais.

4.8 - O seu PPJ seguia os princípios da Agroecologia? () a. Sim () b. Não

4.9 – Com a elaboração e execução do PPJ, houve maior interesse em permanecer na propriedade:() a. Sim () b. Não () c. Manteve-se o mesmo

4.10–Na sua opinião, o PPJ contribui para o desenvolvimento rural?

() Contribui bastante () Contribui pouco () Não contribui

5. ENVOLVIMENTO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DO MEIO

5.1 - Atualmente você participa de organizações comunitárias, movimentos sociais ou sindicato:() a. Não () b. Sim, quais? _____

Ocupa algum cargo ou função? () a. Não () a. Sim, qual?_____ Era assim antes de estudar na EFA? () a. Sim () b. Não

5.2 - É filiado(a) a algum partido político: () a. Não () a. Sim, qual? _____ Era assim antes de estudar na EFA? () a. Sim () b. Não

5.3 - Na sua opinião, a formação desenvolvida pela EFASC contribui para: (Pode marcar mais que uma opção, dando prioridade para as que achar mais relevantes)

() Ter mais diálogo na vida familiar. () Para a permanência do jovem no campo.

() Saber conviver em grupo. () Conseguir um emprego no meio rural.

() Conseguir um emprego na cidade. () Continuar estudando.

() Ser aprovado no vestibular. () Participar de organizações e movimentos sociais

() Implantar atividade para renda própria e outras que tiverem relevância.

() Desenvolver um projeto profissional e de vida. () Ampliar a consciência crítica.

() Ter melhor compreensão da realidade.

5.4 - Quais pontos devem melhorar na formação da EFASC com relação ao PPJ na sua opinião?-

Muito Obrigado!

Data:___/_____/2014

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL - UFRGS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL - PGDR CURSO DE MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA: A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) no Vale do Rio Pardo e sua contribuição para o Desenvolvimento Rural.

PESQUISADOR: Mestrando Adair Pozzebon

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a). Egresso/a da EFASC dos anos de 2011 e 2012,

Convido você para participar de pesquisa que fará parte da dissertação de mestrado a ser apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PGDR/UFRGS, intitulada: “A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) no Vale do Rio Pardo e sua contribuição para o desenvolvimento rural”.

O objetivo deste questionário é obter informações sobre a trajetória dos egressos da EFASC formados nos anos de 2011 e 2012. Com isto pretende-se analisar a situação dos Projetos Profissionais - PPJs elaborados durante o curso; as atividades atuais e a percepção dos egressos sobre o desenvolvimento do meio onde vivem. Este é um estudo baseado numa abordagem quanti-qualitativa, pois será utilizada as técnicas de uso deste questionário e, na próxima fase, o uso de entrevistas semi-estruturadas. Sua participação será através deste questionário.

A pesquisa está na fase de coleta de dados e envolverá as turmas formadas no ano de 2011 e 2012, compreendendo um universo de 66 jovens egressos, tendo seu término previsto para a data da defesa da dissertação, ainda não marcada. Os dados coletados serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas, bem como na defesa e publicação da dissertação de mestrado e/ou outras publicações científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu seus dados, como também na qual você trabalha. Em caso de dúvidas, entrar em contato comigo, Adair Pozzebon pelo e-mail adair.efasc@gmail.com ou telefone (51) 9812-2021 ou com a Professora orientadora Dra. Flávia Charrão Marques pelo e-mail flavia.marques@ufrgs.br ou/e com o Professor coorientador Dr. Nelton Luis Dresch pelo e-mail nelton.dresch@ufrgs.br.

Ao assinar este termo, você concorda em participar da pesquisa de mestrado, possibilitando o uso e divulgação destes dados. Muito obrigado pela importante contribuição! Atenciosamente, Adair Pozzebon.

Local: _____, _____ de _____ de 2014.

De acordo: _____

Nome:
CPF -

ANEXO C – ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DO PPJ



Projeto Profissional do Jovem

PPJ

Nome:

Local:

Data:

1. DESCRIÇÃO DO TERRITÓRIO

1.1 Dados do Município

1.2 Dados da Comunidade

1.3 Análise FOFA da Comunidade

Fortalezas	Oportunidades	Fraquezas	Ameaças

2. DADOS DA UNIDADE DE PRODUÇÃO FAMILIAR - UPF:

2.1 Nome da UPF:

2.2 Proprietário:

2.3 Área Total:

2.4 Valor por hectare:

2.5 Valor total:

2.6 Localização da UPF:

2.7 Responsável pelo projeto:

3. DIAGNÓSTICO DA UNIDADE DE PRODUÇÃO FAMILIAR:

3.1 Histórico da UPF e Dados da Família

3.2 Descrição do uso atual da UPF

.

3.2.1 Áreas de cultivo

3.2.2 Dados da produção atual

Produção principal	Outros produtos	Produção estimada kg	Consumo kg	Vendas kg

3.2.3 Croqui da propriedade



- Esta área é usada no inverno para pastagem e no verão é usada para o plantio de soja.
- Esta área é de campo, ou seja não tem plantação nenhuma.
- Esta área é usada em pastagem de tifton e também tem a estrebaria.
- Área experimental.
- Esta área é para o plantio de fumo.
- Esta área é para o plantio de soja.
- O restante da área é de befeitorias e mato.

3.3 Recursos Naturais

Solo:

Vegetação:

Recursos hídricos:

3.4 Recursos Físicos

3.4.1 Benfeitorias

Descrição	Área construída m ²	Estado de conservação	Valor estimado R\$
Valor total			

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4.2 Máquinas, equipamentos e utensílios

Descrição	Quant.	Tempo de uso estimado (ano)	Estado de conservação	Valor estimado R\$

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4.3 Animais

Descrição	Quantidade	Idade estimada	Valor unitário (R\$)	Valor total Estimado R\$
Valor total				

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4.4 Veículos de transporte e outros

Descrição	Nº	Marca	Tempo de uso estimado	Estado de conservação	Valor (R\$)
Valor total					

Fonte: Elaborado pelo autor

3.5 Recursos Financeiros

3.5.1 Disponibilidade de capital de giro

3.5.2 Dívidas e créditos

Descrição Dívida	Valor total (R\$)	Parcela anual (R\$)

Fonte: Elaborado pelo autor

3.5.3 Canais de comercialização

3.5.4 Balanço patrimonial

Item	Valor (R\$)
Total	

Fonte: Elaborado pelo autor

3.5.5 Fluxo de caixa anual

Cultura ...

Operações	Ano 2010/2011 – Valores em R\$
Entradas:	
Valor total	
Saídas:	
Valor total	
Receita líquida (Entradas – Saídas)	

Fonte: Elaborado pelo autor

3.6 Análise FOFA

- FORTALEZAS	- OPORTUNIDADES	- FRAQUEZAS	- AMEAÇAS

3.7 Análise do potencial da UPF

4. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA UPF

4.1 Objetivos:

4.1.1 - Objetivos a curto prazo:

4.1.2 - Objetivos a médio prazo:

4.1.3 - Objetivos a longo prazo:

4.2 PLANO DE AÇÃO/MELHORIAS DA UPF

AÇÃO	Como (de que forma)	Prazo (quando)	O que precisa (material)	Quem	Necessidade de recursos	Parcerias

5. APRESENTAÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM

5.1 Tema

5.2 Objetivo

5.3 Justificativa

5.4 Metas

6. ESTUDO DE MERCADO

6.1 Mercado Consumidor

6.2 Mercado Fornecedor

6.3 Estratégias de ação

7. DESCRIÇÃO DAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS

7.1 Técnicas e Tecnologias necessárias

7.2 Estimativas de custos, produção e produtividade

Tabela de estimativa de custos de produção

Produto: _____ Quantidade: _____

Produção: _____ Produtividade: _____

Descrição	Unid	Quant	Valor Unitário	Valor Total
Custo total em R\$				

Fonte: Elaborado pelo autor

7.3 Risco da atividade

Produto: _____ Custo total de produção: R\$ _____

Receita bruta R\$/ Preço/kg		Produção (kg)		
		Baixa	Média	Alta
Mínimo				
Médio				
Máximo				
Produtividade				

Receita líquida

	Baixa	Média	Alta
Mínima			
Médio			
Máxima			

Fonte: Elaborado pelo autor

8. ANÁLISE FINANCEIRA

8.1 Orçamento

Orçamento material

Produto	Quantidade	Unidade	Valor Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
TOTAL (R\$)				

Fonte: Elaborado pelo autor

ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PPJ



APRESENTAÇÕES PROJETOS PROFISSIONAIS DO JOVEM – PPJ

ESTUDANTE: _____

DATA: ____ / ____ / ____

AVALIAÇÃO

MONITORES DA BANCA:

Ponderações da Banca Avaliadora:

CRITÉRIOS	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> METODOLOGIA 	<ul style="list-style-type: none"> Há definição do(s) objetivo(s), justificativa, procedimentos e conclusão? Percebe-se um planejamento coerente com a temática apresentada? Há domínio dos processos propostos? Há relação teoria e prática
<ul style="list-style-type: none"> CLAREZA e DOMÍNIO TÉCNICO 	<ul style="list-style-type: none"> Fica claro como foi feito e/ou pensado o PPJ? As fases do PPJ são apresentadas de maneira clara e organizada? A apresentação oral e com PPT está coerente e clara?
<ul style="list-style-type: none"> APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE 	<ul style="list-style-type: none"> Percebe-se aprendizagem no decorrer do PPJ? Houve aprofundamento teórico e metodológico?

AVALIADOR (A):

CONCEITO: () APROVADO () PENDENTE () REPROVADO