

# Working paper

6<sup>th</sup> International  
Conference of the  
BRICS Initiative for  
Critical Agrarian  
Studies



BRICS Initiative for  
Critical Agrarian Studies

**Educação do Campo, egressos e mundo do trabalho: um diálogo  
necessário com o sistema de produção familiar**

José Paulo Pietrafesa  
Érika Fernanda Pereira de Souza  
Maria Suely Ferreira Gomes

(novembro/2018)



## Educação do Campo, egressos e mundo do trabalho: um diálogo necessário com o sistema de produção familiar

José Paulo Pietrafesa  
Universidade Federal de Goiás - UFG  
Érika Fernanda Pereira de Souza  
Universidade Federal de Goiás - UFG  
Maria Suely Ferreira Gomes  
Universidade Federal de Goiás - UFG

*Published by:* BRICS Initiative for Critical Agrarian Studies (BICAS)

*in collaboration with:*

Universidade de Brasília - UnB  
Brasília, Brazil  
*Website:* <http://www.unb.br/>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brazil  
*Website:* [www.ufrgs.br/](http://www.ufrgs.br/)

Universidade Estadual Paulista - UNESP  
São Paulo, Brazil  
*Website:* [www.unesp.br](http://www.unesp.br)

College of Humanities and Development  
Studies  
China Agricultural University, Beijing, China  
*E-mail:* [yejz@cau.edu.cn](mailto:yejz@cau.edu.cn)  
*Website:* <http://cohd.cau.edu.cn/>

Institute for Poverty, Land and Agrarian  
Studies (PLAAS)  
University of the Western Cape  
Cape Town, South Africa  
*E-mail:* [info@plaas.org.za](mailto:info@plaas.org.za) *Website:*  
[www.plaas.org.za](http://www.plaas.org.za)

International Institute of Social Studies  
The Hague, The Netherlands  
*E-mail:* [information@iss.nl](mailto:information@iss.nl) *Website:*  
[www.iss.nl](http://www.iss.nl)

Future Agricultures Consortium  
Institute of Development Studies, University  
of Sussex, England  
*E-mail:* [info@future-agricultures.org](mailto:info@future-agricultures.org)  
*Website:* <http://www.future-agricultures.org/>

The Russian Presidential Academy of  
National Economy and Public Administration  
- RANEP  
Moscow, Russian Federation  
*E-mail:* [information@ranepa.ru](mailto:information@ranepa.ru) *Website:*  
[www.ranepa.ru](http://www.ranepa.ru)

Transnational Institute  
The Netherlands  
*E-mail:* [tni@tni.org](mailto:tni@tni.org) *Website:* [www.tni.org](http://www.tni.org)

Terra de Direitos  
Curitiba, Brazil  
*E-mail:*  
[terradedireitos@terradedireitos.org.br](mailto:terradedireitos@terradedireitos.org.br)  
*Website:* [terradedireitos.org.br](http://terradedireitos.org.br)

©Brasília, UnB, November/2018 All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior permission from the publisher and the author.

## Abstract

O tema deste artigo versa sobre a Educação do Campo enquanto reivindicação dos movimentos sociais e, a compreensão da formação da juventude rural numa perspectiva integral, num sentido humanizador que potencializa o sujeito da educação enquanto um ser inserido no mundo. Identificamos três momentos diferentes de execução da educação no espaço agrário: 1 implantação de uma educação rural com salas multisseriadas, organizada a partir das ações do Estado, que datam do início do século XX; 2 Educação rural através da pedagogia da alternância, a partir da década de 1960 com forte participação de Igrejas, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Associações e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR) e, 3 Educação do/no Campo a partir da década de 1990 como reivindicações de movimentos sociais numa nova configuração dos conflitos por uso e posse de terras e clara disputa entre terra de trabalho e terra de negócios. Este estudo centrou sua análise no segundo e terceiro momento. Também versa sobre a situação de empregabilidade dos jovens egressos neste processo de formação. Objetivou-se fazer um levantamento bibliográfico sobre a identificação de onde estes jovens estão desenvolvendo suas atividades de trabalho. Após análises de um conjunto de artigos, teses e dissertações sobre o tema, este artigo apresentou informações de duas experiências de análise de dados sobre jovens egressos e o mundo do trabalho. O primeiro sobre a experiência das Escolas Família Agrícola (EFA) em vários Estados do Brasil. O segundo com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) também em várias localidades brasileira. Percebemos, pela revisão da literatura que existem ao menos quatro situações distantes: 1 jovens estão trabalhando com suas famílias, melhorando e ampliando o uso da terra no sistema de produção camponês; 2 estão trabalhando com assistência técnica rural em associações, movimentos sociais, em prefeituras e em cooperativas; 3 estão inseridos no mercado de trabalho nas cidades próximas às escolas que estudaram e 4 continuam estudando em cursos superiores (Pedagogia, Agronomia, Veterinária, Biologia, dentre outros).

## Keywords

Educação do campo e movimentos sociais; Educação do campo e jovens egressos; formação continuada em espaços rurais. Trabalho e educação.

## Acronyms

APL	Arranjos Produtivo Local
CFRs	Casas Familiares Rurais
CEFFAS	Centros de Formação por Alternância
CEFETS	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
EFA's	Escolas Família Agrícola
IFECT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE/Crato	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Crato)
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Januária
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Campus Rural de Marabá)
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Campus Ariquemes)
MEC	Ministério da Educação
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrária
STR	Sindicatos de Trabalhadores Rurais
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás

## Introdução

O tema proposto neste artigo está pautado sobre a Educação do Campo enquanto uma reivindicação dos movimentos sociais, e a compreensão da formação da juventude rural numa perspectiva integral, num sentido humanizador que potencializa o sujeito da educação enquanto um ser inserido no mundo. Historicamente sobre este tema e, no caso brasileiro, podemos identificar três momentos diferentes de execução da educação no espaço rural: 1 implantação de uma educação rural com salas multisseriadas, organizada a partir das ações do Estado, que datam do início do século XX e visava alfabetizar sua população; 2 Educação rural através da pedagogia da alternância, a partir da década de 1960 com forte participação de Igrejas, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Associações e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR) e, 3 Educação do/no Campo a partir da década de 1990 como reivindicações de movimentos sociais numa nova configuração dos conflitos por uso e posse de terras e clara disputa entre terra de trabalho e terra de negócios. Nesta última situação, que também envolveu os projetos do segundo momento, as ações e pressões dos Movimentos Sociais, das Igrejas e do PCB resultaram em um novo arcabouço legal e didático (que será identificado no desenvolvimento deste estudo) forçando o Estado brasileiro a adotar políticas públicas de educação do campo voltada à realidade desta população.

Este estudo centrou sua pesquisa no segundo e no terceiro momento, portanto, na consolidação ou desafios da implementação da Educação do Campo, em particular como essa experiência educativa tem avaliado a relação entre seu egresso e o potencial formativo em sua relação com o mundo do trabalho. Para este processo de avaliação se faz necessário considerar uma situação de dupla face: A primeira identificada como de conquistas dos movimentos sociais a partir das décadas de 1990 e 2000, e com vasta produção acadêmica sobre os processos históricos de suas ações, com implementação e variações de modalidades (alternância, tradicional, ensino fundamental, médio, médio profissional...) nas escolas existentes nos espaços rurais. Este período perdurou até o ano de 2015. A segunda face marcada a partir do golpe parlamentar de 2016 com grande risco de perdas de direitos, de investimentos e de acordos já firmados entre o Estado (de 2003 a 2015) e os movimentos sociais e, neste caso, não temos um desenho de como as experiências de Educação do Campo poderão se consolidar.

Optamos em fazer uma primeira aproximação com o tema a partir de releitura dos estudos realizados em Dissertação, Teses e artigos de periódicos e com o recorte específico relacionado à situação do egresso e sua relação de trabalho familiar ou externo a ele. Direcionamos a pesquisa para estudos voltados ao egresso do Ensino Médio profissionalizante nos espaços rurais. Também direcionamos para duas modalidades de estruturas de ensino. As Escolas Família Agrícola (EFAs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT). Nos casos estudados as duas estruturas vivenciaram relações com Movimentos Sociais e mantem diálogos com eles, seja a partir da preocupação com o processo formativo e as condições de trabalho dos jovens, seja com uma proposta pedagógica voltada a atender os projetos de reprodução social do campesinato.

Estruturamos o estudo em três partes que dialogam com a temática: A educação do campo e a expectativa frente ao seu egresso. A primeira fez um breve sobrevoo sobre as ações coletivas e os sujeitos destas ações, intercalando reflexões sobre conceitos de movimentos sociais e dos sujeitos históricos que compõem estes movimentos e, dentre sua vasta luta pela posse e uso da terra, as reivindicações sobre uma política educacional voltada à unidade de produção familiar. A segunda apresentou uma aproximação dos estudos sobre Egresso e Trabalho nas EFAs e nos IFs centrado nos avanços e nas contradições de olhares sobre educação, trabalho, formação profissional e mercado de trabalho, além de atentar-se às relações familiares e seus jovens egressos. A terceira e última parte apresentou algumas considerações sobre o tema. Uma primeira constatação que este tipo de pesquisa ainda é recente, destacadamente a partir do ano de 2004, necessitando, portanto de aprimorar as análises, buscar mais informações sobre a situação do egresso, o mundo do trabalho numa perspectiva humanizadora, e as relações de produção com as unidades familiares dos camponeses que fizeram suas lutas por uso e posse de terras.

Também se percebeu que alguns estudos fazem uma aproximação do tema entendendo que os jovens egressos buscam uma colocação no mercado, visando melhorias na qualidade de trabalho e não a construção e consolidação da produção camponesa.

Por fim, foi possível visualizar que em grande quantidade de situações os jovens se engajaram nos movimentos sociais locais e regionais, além de trabalharem nas suas unidades familiares, qualificando, seja a ação organizativa seja o sistema de produção e reprodução familiar. Neste caso coloca-se em evidência que a disputa por hegemonia está se concretizando em dois aspectos importantes, na esfera da produção e na esfera política organizativa.

## 1 O ser em movimento e sua construção enquanto sujeito histórico

Um conjunto de ações do ser humano são mediatizadas pela utilização de suas forças produtivas por ele executada e desenvolvida. Estas ações, que potencializa sua sobrevivência física, também fazem parte de sua construção sócio cultural e política, dinamizando e transformando as relações sociais. A ocorrência ou não de transformações nas relações sociais (em suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, espirituais) são organizadas por sujeitos históricos (MARX; ENGELS, 1978; GRAMSCI, 1979) o que provocou, na modernidade e na contemporaneidade contradições, também identificadas com este tempo histórico.

A consolidação dos Estados Nacionais e do capital como princípios organizadores deste período, agem sincronizadamente de forma orgânica, consolidando ideologias, culturas sociais e políticas, cabendo aos sujeitos históricos se organizarem através de Movimentos Sociais (MS) para reivindicarem as condições de suas existências e ou, transformarem as relações sociais a partir de critérios diferentes da hegemonia do Estado burguês e do seu criador, o capital.

Individualmente o ser humano não conseguiria atender suas necessidades essenciais de sobrevivência (qual seja: desenvolver suas forças produtivas e as relações sociais daí decorrentes), mesmo que a ideia de “indivíduo” livre (ou ideologia, no refletir de MÉZÁROS, 2004) seja um dos marcos centrais do período moderno. A necessidade de se deslocar, enquanto movimentos de ações coletivas possibilitam qualificar as demandas individuais em propostas e projetos de caráter social. Nos coletivos os sujeitos “[...] se percebem enquanto força política, reconfiguram saberes, e constituem suas identidades, se colocando enquanto ser social” (PIETRAFESA, 2016). Estes atores coletivos evidenciam as contradições do modelo de acumulação implementado de forma flexível (HARVEY, 1989), rejeitando a racionalidade do capital e de seu organizador, o Estado, com vistas a construção de novos padrões de produção e trabalho, buscando se contrapor à cultura hegemônica.

Destaca-se, porém, que as ações dos MS e seus coletivos não são homogêneas nem em termos de ideologias, num mesmo projeto de Estado Nacional, nem em propostas de ações diretas frente aos conflitos gerados pelo capital. Suas ações podem ser de diversos alcances e níveis: locais, regionais, nacionais. Podem ser específicos enquanto grupos coletivos (gênero, raça e etnias, geracional, reivindicar políticas públicas, tais como educação, saúde, segurança saneamento...). O movimento, no sentido de deslocamento de forças políticas e sociais, pode ser

uma reação ao conflito que o capital coloca em num determinado período histórico. Movimentos social e suas ações não são sempre iguais, desenvolvidas para resolução de problemas sempre iguais, tem suas variações, finitudes temporais e de objetivos, mas em comum no tempo e nos espaços são ações coletivas de caráter político, neste sentido reforçam a construções de atores sociais em busca de algum tipo de emancipação, seja ela especifica e localizadas ou num nível mais amplo, na busca de uma nova racionalidade de organização estatal. (VAKALOULIS, 2000; BARKER, 2014).

As movimentações sociais, mediatizadas pelas suas contradições e, a partir delas os conflitos gerados, agem em pelo menos em duas formas substantivas. A primeira promove e agrega as ações diretas dos sujeitos em processo organizativo, potencializando o surgimento de novos protagonistas e, a segunda, agem como elemento formador e educador. Agir e pensar, requer o ato de planejar, criar propostas alternativas, desenvolver saberes. Neste sentido “[...] podemos afirmar que a vivência no movimento social é humanizadora, e que [...] pode ser compreendido como matriz educativa”. (CALDART, PALUTO e DOLL, 2006, p. 55). E só é humanizador quando coloca luzes, acendendo a inquietude do ser, quando busca a superação da degradação humana.

As ações geradoras nos conflitos nos espaços rurais a partir da expansão do capital agrário confrontam-se com as necessidades imediatas dos camponeses (terra e trabalho). Neste movimento, ao se posicionarem como sujeitos de direitos nestas ações, dão-lhes as condições de construir novos saberes e novas potencialidades de organização social. Este é, justamente, o processo humanizador dos movimentos sociais, uma vez que as possíveis conquistas os tiram sua vivência da miséria, no desemprego, na violência e do êxodo rural (dentre um conjunto de outras situações degradantes) que o capital agrário os lançou. Mesmo que os movimentos sociais ainda não alteraram a correlação das forças hegemônicas no espaço rural, dão aos camponeses as condições de produzirem e reproduzirem suas condições de sujeitos com algum grau de autonomia. E, ainda, repovoarem o campo através do trabalho na unidade familiar produzindo energia necessária à sua reprodução física (os alimentos), ao mesmo tempo que politizam os sujeitos dando-lhes vozes na elaboração de novos projetos de sociedade, possibilitando a construção de cultura, de espaço de educação e formação política (TORRES, 2008). Movimentam, mesmo que em proporções pequenas, as forças sociais entre o capital agrário e seus aliados (latifundiários, Estado burguês) e as suas condições históricas.

Scherer-Warren (1987) ao analisar as movimentações sociais no final dos anos de 1980, em seus aspectos gerais, e a categoria Movimentos Sociais de forma específica, indicou que para os conflitos na sociedade moderna pudessem ser considerados enfrentamentos e disputas por hegemonias eram necessários que os atores sociais (MS) elaborassem um conjunto de indicadores, dentre eles ter:

[...] uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção). (SCHERER-WARREN, 1987, p. 20).

A categoria “sujeito coletivo” é uma constante nas reflexões sobre o tema Movimentos sociais, Pedon (2013, p.11), entendeu que se trata de: “[...] um tipo de mobilização coletiva de caráter perene, organizada e que realiza, por meio de suas ações, uma crítica aos fundamentos da sociedade atual, baseado nos processos de acumulação de riquezas e concentração do poder, manifestados na forma de território”.

Nesta multiplicidade de visões sobre ações coletivas (e também sujeitos coletivos) que podemos transitar pela realidade agrária brasileira e, entender que os conflitos agrários se efetivam quando um, ou mais movimentos propõem novas e distintas formas de produzir o espaço e os saberes desses espaços nestes ambientes que sejam diferentes da racionalidade do capital frente às relações de trabalho humano e controle dos bens produzidos por esse trabalho e, a utilização dos elementos da natureza para além da condição de fornecedora de insumos produtivos. As formas de ação dos sujeitos históricos (os camponeses), portanto, entram em choque com as seculares estruturas latifundiárias e as modernas estruturas do capital e com o Estado. Passos importante na consolidação das ações coletivas seria [...] “deixar de ver o latifúndio, o agronegócio como o único ator social, [...] e reconhecer que [...] Outros atores resistiram e resistem à ocupação de seus territórios, de suas terras, à destruição da agricultura camponesa”. (ARROYO, 2012, p. 85).

No campo das disputas por hegemonias e, por isso, possibilidades de geração de conflitos sociais, o espaço rural foi e tem sido “[...] esvaziado, concentrado, homogeneizado, destruído, contaminado pela artificialização imposta pelos complexos do agro e de outros negócios. Um rural da mercadorização do trabalho e da natureza”. (MAZZETTO SILVA, 2012, p. 96). Cria-se bolsões de excedentes populacionais as cidades em condições de extrema marginalização social

(falta de qualquer política pública sanitária e saúde, educacional), além de precarização nas relações de trabalho, com fortes tendências ao desemprego. Essa situação vivenciada reporta-nos à ideia de ‘favelização’ tão comum à cidade no decorrer do século XX.

Os movimentos sociais e os camponeses, fazendo frente às situações históricas de ação do Estado e do capital agrário reconfiguraram seus espaços numa perspectiva de um “rural da resistência da vida” (MAZZETTO SILVA, 2012). Construíram pautas sociais para além dos conflitos pelo uso e posse da terra (educação, saúde, lazer, cultura). Propõem um lugar para se viver, numa perspectiva da efetivação de novos direitos espaciais, culturais e sociais que se aceita uma diversidade de atores: sem-terra, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais, geraiseiros, camponeses de fundo de vale, atingidos por barragens e outros que formam esse rico universo do campesinato brasileiro. Neste sentido, os enfrentamentos persistem e resistem no campo, chamados de novos movimentos sociais, que preservam através da luta os valores, a cultura, o mundo e a vida. Entendê-los somente sob a ótica econômica ou urbana, talvez seja um grande erro.

Tendo como um dos campos óticos nos espaços agrários que as disputas pela posse e uso da terra permanecem com a centralidade das reações dos camponeses frente as ações do capital e do Estado, permanece, porém, uma questão complexa: a quantidade de famílias e áreas envolvidas nos conflitos alteram de alguma forma a estrutura fundiária nacional em seus aspectos produtivos, políticos, sociais, de políticas públicas e culturais?<sup>1</sup> Estas ações são organizadas por “sujeitos históricos” (MARX; ENGELS, 1978; GRAMSCI, 1979), transformando demandas individuais em propostas coletivas em que os sujeitos sociais se percebem enquanto força política e consolidam saberes num processo educativo permanente.

Neste contexto estrutural e conjuntural de conflitos e disputas por terra de trabalho versus terra de negócios que vem ocorrendo configurações educacional, e estas necessitam serem avaliadas, redesenhadas a partir de resultados vinculados, ou não, às demandas dos movimentos organizados e, também dos sujeitos inseridos nas ações coletivas (os camponeses e suas configurações históricas).

---

<sup>1</sup> Para se ter uma ideia da centralidade das disputas por terra no Brasil, a Comissão Pastoral da Terra registrou, entre os anos de 1995 a 2015 (vinte anos, portanto) a existência de mais de 20 mil conflitos envolvendo mais de 2 milhões de famílias de sem terras e aproximadamente 43 milhões de hectares em disputas. Ver site: <https://www.cptnacional.org.br/cedoc/centro-de-documentacao-dom-tomas-balduino>

## **2 As Escolas Família Agrícola (EFAs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) no contexto da Educação do Campo**

### **2.1 A experiência das Escolas Família Agrícola (EFA) e um possível diálogo com jovens egressos**

Dentre as experiências de Educação do Campo no Brasil, destaca-se a atuação dos Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), que iniciou suas atividades nos anos 1960 no Espírito Santo e vem multiplicando-se nas demais regiões do país. No Sudeste predomina o modelo das Escolas Família Agrícola (EFAs) e no Nordeste destaca-se as Casas Familiares Rurais (CFRs). (QUEIROZ; SILVA, 2008). Para estes pesquisadores, apesar da predominância de EFAs e CFRs, há no país 7 modelos de instituições educativas as quais funcionam por Pedagogia da Alternância<sup>2</sup> e compõem as chamadas CEFFAS.

Numa tentativa de mensurar a atuação dessas instituições, constata-se o pouco material acadêmico e pedagógico produzido sobre as mesmas, considerando que, segundo dados da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 19 mil jovens estudantes estavam matriculados em EFAs e CFRs em 2016, envolvendo ainda a atuação de 1.862 monitores (educadores), beneficiando 71.888 famílias, 359.440 pessoas diretamente e 1.780 milhões de forma indireta através de uma atuação que abrange 1382 municípios do país. Além disso, segundo estudos de caso da UNEFAB, 65% dos jovens egressos permanecem no campo ou ligados em atividades agropecuárias.

Em um levantamento feito pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrária (SEAD), anteriormente vinculada ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário e hoje alocada na Casa Civil da Presidência da República, o país contava com 154 EFAs e 84 CFRs em 18 Estados do país. Contudo, a UNEFAB defende que tais

---

<sup>2</sup> A pedagogia da alternância funciona como um princípio norteador e metodológico que visa a formação integrada do jovem rural, promovendo a articulação e diálogo entre espaços e tempos de vivência escolar e família-comunidade. O modelo ainda requer intensa participação familiar e de movimentos sociais na gestão escolar e em todo processo pedagógico numa perspectiva de atuação para o desenvolvimento social. (QUEIROZ; SILVA, 2008).

instituições estão presentes em 21 estados, explicitando uma dificuldade para a coleta de dados, que se mostraram incompletos.

Considera-se a necessidade de melhor organização e sistematização destas informações, principalmente pelo fato destas experiências de escolarização se destacarem na promoção do acesso ao ensino médio articulado à formação profissional (técnico em agropecuária) aos sujeitos do campo, numa proposta de contribuição efetiva ao desenvolvimento rural fundamentalmente no que tange a agricultura familiar, intervenção na realidade e nas condições materiais de existência dessa população. (QUEIROZ; SILVA, 2008; BEGNAMI, 2010).

Tendo em vista a importância desta proposta, cabe mensurar seu impacto na formação educacional para a articulação de jovens egressos no mundo do trabalho. Também se deve considerar a desigualdade histórica de acesso e qualidade de ensino ofertada nos espaços rurais em relação ao espaço urbano. Ademais, como ressaltaram Queiroz e Silva (2008), Begnami (2010) e Pozzebon (2015), os jovens estudantes do campo já estão imersos em relações de trabalho com suas famílias, que por sua vez, são também unidades de produção, sendo o jovem<sup>3</sup> força de trabalho fundamental desta dinâmica, assim, nada mais coerente do que construir uma articulação entre ensino médio e educação profissional, posto que a dicotomia entre a educação e o trabalho tem promovido obstáculos na formação, abandono escolar, desenhando um quadro de contradições e injustiças históricas que compõem a estrutura social do país no geral e fortemente nos espaços rurais em particular.

Cabe ressaltar que, em escala planetária na ordem do capitalismo global, “[...] a disputa pela educação como prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural [...]” está sendo forjada no embate entre as concepções de sociedade e trabalho. Por isso, para uma proposta unitária e não dualista de formação humana, almeja-se uma articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho enquanto direitos e condição para a democracia, abarcando assim todas as esferas da vida em prol da superação da fragmentação e dicotomias. (FRIGOTTO, 2012, p. 73). Esta visão de processo foi, também, pauta de reivindicação da I

---

<sup>3</sup> Para um estudo sobre a condição da juventude rural no Brasil no que tange os aspectos educativos, relações sociais e familiares, bem como perspectivas de trabalho consulte Carneiro (2011). Sobre as Juventudes do Campo e as possibilidades de formação perante os modelos de desenvolvimento e sociedade considerando questões agrárias, movimentos sociais e formação política ver Leão e Antunes-Rocha (2015).

Conferência de Educação do Campo (I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo) realizada em Luziânia (GO) no ano de 1996.

Neste sentido, a educação compensatória aplicada nas regiões rurais está embasada no entendimento de que a vida no campo e as condições de trabalho com agricultura não requer estudos para além da mera alfabetização e desenvolvimento de habilidades no que tange a matemática básica para operações simples. Assim, a experiência das EFAs está, no contexto da Educação do Campo buscando superar a desarticulação histórica entre educação e política agrícola.

### **A inserção sócio profissional dos egressos das EFAs**

Para este estudo realizou-se levantamento que identificou 5 dissertações e 2 artigos trazendo dados sobre a inserção profissional de egressos de EFAs<sup>4</sup>, bem como as possibilidades e desafios da formação no contexto da Educação do Campo. Segundo Caldart (2010) este projeto de educação está, desde a sua raiz, diretamente vinculado a reprodução social camponesa e materialização da existência humana visando uma sociedade digna e humana (práxis e objetivos a partir da ótica dos movimentos sociais).

Evidenciou-se nestes estudos que apesar dos desafios de permanência e condições de vida no campo, a maioria dos egressos se manteve em suas regiões e de predominância rural. A porcentagem superior de egressos é masculina, com as mulheres encontrando maiores dificuldades de inserção profissional e em contrapartida, estudando mais. Contudo, estes fatores podem estar relacionados a menor participação da mulher nas decisões e renda da família (elementos com fortes traços culturais do campesinato brasileiro). (BEGNAMI, 2010).

Durante o processo de formação educacional desenvolvido pelas EFAs os alunos vão construindo o chamado Projeto Profissional do Jovem<sup>5</sup>, um planejamento da sua inserção no

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, faz-se uma escolha metodológica pelos estudos sobre as EFAs, posto que, esta experiência, dentre as que compõem os CEFFAS, é a que destacadamente possui trabalhos acadêmicos com dados sobre inserção sócio profissional dos estudantes egressos.

<sup>5</sup> O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um importante instrumento da Pedagogia da Alternância, possibilitado pela articulação das vivências na escola e na comunidade. O projeto é desenvolvido desde o início do curso e é critério para a sua conclusão. Ele é uma proposta prática de intervenção na realidade do estudante, onde este desenvolve uma ideia de atuação profissional a partir da formação integrada visando a materialização das condições de reprodução social camponesa. (BEGNAMI, 2010; QUEIROZ; SILVA, 2008).

mundo do trabalho, com o intuito de aplica-lo em suas unidades produtivas e comunidades. As pesquisas de Begnami (2010) em Minas Gerais e Fonseca (2008) em Goiás, apontaram para uma predominância desses projetos profissionais no ramo da produção agrícola, revelando ainda a falta de estrutura e sistema de comercialização para realização de atividades rurais de outras modalidades que não agrícolas. Nota-se que a pluriatividade ainda é um imenso desafio no campo, oferecendo riscos maiores. Valadão (2009) apresentou a resistência da família dos egressos para mudanças na unidade de produção decorrentes do desenvolvimento dos projetos profissionais dos jovens. Um conjunto de pais ainda almejam o futuro dos filhos em espaços urbanos, sem vínculos com o trabalho braçal no campo, considerado penoso. Assim, a não aplicação de parte dos projetos se justifica por uma visão de mundo na esfera familiar, seja em acreditar que os filhos egressos das EFAs não poderão, num futuro próximo, gerir a unidade produtiva, seja por falta de suporte técnico e dificuldades financeiras.

Pozzebon (2015) identificou, no contexto do Rio Grande do Sul, maior êxito na realização dos projetos com níveis melhores de participação das famílias, inclusive por condições financeiras e estruturais na propriedade com capacidade de investimento nos projetos educacionais em que os jovens foram inseridos. Apresenta ainda uma maior diversificação das atividades de produção agrícola como cultivo de tomate, alho, pepino, feijão, aipim, milho, amendoim, plantas medicinais, vassoura, frutas, leite, ovos, piscicultura, gado de corte, mel e biodigestores. O foco na produção agrícola pode ser explicado, hipoteticamente, pela formação não abranger outras experiências de geração de renda e trabalho, já que o processo carece de atividades práticas, sendo privilegiada a gênese técnica agrícola. Contudo, apresenta-se uma articulação entre ocupações profissionais no espaço rural e no urbano, com a conciliação do vínculo das atividades agrícolas e a propriedade familiar, além de outras atividades, com 59% das famílias pesquisadas por Pozzebon (2015) tendo 3 ou mais fontes de renda. Muitos egressos ainda estão empregados no exercício da assistência técnica agrícola, como funcionários públicos e monitores das EFAs.

Nesta região, a emergência de novas ruralidades tem colaborado ainda para a obtenção de renda extra através da pluriatividade no campo ou do trabalho nos municípios próximos<sup>6</sup>. Neste

---

<sup>6</sup> O debate sobre as novas ruralidades se debruça na perspectiva de reconfiguração dos espaços e tempos, considerando que tais transformações impactam o campo de maneira heterogênea. As mudanças nas relações sociais e de trabalho vêm transformando as definições de “urbano” e “rural”, e assim a ruralidade

sentido, como expressa Wanderley (2000) as inter-relações na vida urbana e rural desmistificam a ideia de isolamento ou oposição entre estes espaços, promovendo consequente ressignificação das atividades produtivas e consequentemente novas percepções sobre o rural.

Na EFA apresentada por Begnami (2010), no estado de Minas Gerais, a grande maioria dos egressos trabalha na agricultura familiar, sendo que (e) uma parte deles na educação, inclusive como monitores das EFAs. Uma porcentagem ainda está empregada em organização social, movimento social e sindical e os demais ocupados na prestação de serviços e comércio. A maioria dos egressos exerce funções compatíveis com a formação em agropecuária desempenhada pela escola.

Em Pozzebon (2015), nos estudos (no estudo da EFA) de EFAs no Rio Grande do Sul, também se constatou um vínculo de trabalho e produção na propriedade familiar, também sinalizando para a prestação de serviços em assistência técnica, atuação nas EFAs da região e cargos públicos com funções relacionadas à formação em agropecuária. No caso de EFAs do estado de Goiás, Fonseca (2008) identificou predominância por projetos de produção agropecuária com concentração na produção leiteira, bem sistematizado na região. Apresentou, ainda, a tendência de jovens buscarem ocupações, em espaços urbanos, não relacionada à formação, atuando principalmente no comércio e prestação de serviços.

Essa realidade também está presente no estado de Rondônia, apresentada no trabalho de Valadão (2009), em que 19,8% dos egressos deram continuidade aos estudos na mesma área de formação da EFA (Agronomia, Medicina Veterinária, Biologia, Pedagogia, dentre outros), a parcela de 38,5% atuando no desenvolvimento da região através da produção na propriedade familiar potencializando a qualidade de vida do grupo, 23,1% exercendo a função de assistência técnica agrícola, também fortalecendo a agricultura camponesa. Os demais, trabalhadores em áreas urbanas e/ou migrantes para o exterior atuam no comércio ou no funcionalismo público em atividades sem vínculo com a proposta da escola.

---

se expressa em múltiplas formas no que tange os aspectos cultural, social e econômico, considerando que o campo está em movimento, em “processo dinâmico de constante reestruturação”, como afirma Carneiro (1998). Ademais, outros autores como Schneider (2009) e Wanderley (2000) estão construindo o debate sobre a pluriatividade enquanto diversidade das atividades rurais para além da produção agrícola.

Numa pesquisa realizada por Queiroz e Silva (2008), envolvendo um contingente significativo de 678 egressos de 10 EFAS, verificou-se que a maioria deles, seguindo a tendência geral verificadas nas EFAs do Brasil, eram do sexo masculino, sendo que 65 % continuavam residindo em espaços rurais, e destes 65% atuavam como produtores, 28% exerciam a função de monitoria nas EFAs e 19% trabalhavam como técnico agrícola. Estes dados configuram uma ação combinada de atividades produtivas, nas unidades familiares e educativas na continuidade das ações das EFAs por parte dos sujeitos envolvidos no processo de formação destas escolas.

Como mais um dos resultados desta longa e significativa pesquisa, percebeu-se que do total de egressos consultados, 41% revelaram ter dado continuidade aos estudos. Muitos deles fizeram a graduação e retornaram ao campo. Foram ouvidos egressos de EFAs com uma atuação de décadas, assim, terem dado continuidade aos estudos após a conclusão da formação na EFA não os exclui do grupo que na época da pesquisa residia no campo. Para os autores,

Estes são alguns dos indicadores que revelam que as EFAs têm, não apenas proporcionando aos filhos dos agricultores familiares o acesso e permanência no ensino médio, como tem formado técnicos em agropecuária vocacionados para o desenvolvimento rural, sobretudo, o desenvolvimento das propriedades familiares. São 440 técnicos em agropecuária que permaneceram nas suas propriedades, ou que tem atuado em outras propriedades rurais, prestando assistência técnica, contribuindo para o desenvolvimento da agricultura familiar e para a formação dos jovens agricultores, em uma perspectiva diferente dos tradicionais colégios agrícolas. (QUEIROZ; SILVA, 2008, p. 4).

Cavalcante (2008) realizou estudos sobre uma experiência de EFA no estado do Tocantins e identificou-se que 58% dos egressos deram continuidade aos estudos, mesmo com 53% deles morando em regiões consideradas urbanas, 86% do total que responderam aos questionários estavam inseridos no mundo de trabalho relacionados com atividades agropecuárias. De forma geral exercendo trabalhos em órgãos públicos, educadores e funcionários das EFAs, prestação de serviços em assistência técnica e comércio local, com destaque para atuação na produção familiar.

No estado do Maranhão, muito semelhante aos resultados obtidos no estado do Tocantins (passados 10 anos daquela pesquisa), Santos e Costa (2017) constataram a atuação de egressos em cargos públicos vinculados a áreas de formação em agropecuária, recebida na EFA, também trabalhavam como monitor na própria escola, além de exercerem atividades de técnicos agrícolas. Identificou-se, para além da experiência do estado do Tocantins vinculação com os movimentos sociais, sindicais, cooperativas e associações de jovens.

Assim, entende-se que a formação profissional desenvolvida nas EFAs, em vários Estados brasileiros, tem potencializado a inserção profissional dos jovens egressos da educação do campo em sistemas de produção nas unidades familiares e nas sedes dos municípios atuarem como agentes de formação em serviços agropecuários, em que, além de oferecer uma base para sustentação do egresso no campo, contribui para acesso às possibilidades de emprego. Percebeu-se que no caso destes egressos a organização familiar e a condição financeira e estrutural destes grupos apresentaram-se como principais pilares para a concretização dos projetos profissionais dos jovens e a consequente geração de renda e materialização das condições de vida dos sujeitos.

O conjunto de estudos apresentados anteriormente sinalizou, também, uma série de desafios colocados aos jovens egressos, às famílias de camponeses e às escolas, no tocante a inserção no mundo do trabalho após o processo formativo nas EFAs. Constatou-se, em alguns casos, que a conclusão do curso representou uma ruptura com a instituição escolar, posto que os egressos relataram que as EFAs ainda poderiam atuar como apoio técnico após esta etapa formativa, oferecendo assistência para a realização prática de seus projetos profissionais na propriedade e na comunidade. Assim, mesmo com níveis quantitativos de aproveitamento profissional dos jovens egressos, existe o desafio de manter a relação contínua entre as partes envolvidas, posto que este vínculo é importante para a aplicação dos fins aos quais a escola preza, mantendo um laço para troca de saberes e apoio mútuo. (FONSECA, 2008; BEGNAMI, 2010).

As dificuldades econômicas dos jovens, e de suas famílias além dos desafios da continuidade de formação, foram identificadas como obstáculos a efetivação dos seus projetos de vida e do planejamento profissional após a formação. Por isso, destacou-se a necessidade da articulação entre Estado, Movimentos Sociais do campo e famílias de camponeses para promoção de políticas públicas de acesso à terra (no caso das famílias e dos Movimentos a pressão e as ocupações poderiam ser uma forma de avanços), acesso a crédito e ações que possibilitem a criação de empregos, posto que, a oferta de educação de nível médio articulado ao ensino profissional de forma isolada não garante a inserção do egresso no mundo de trabalho, promovendo condições de geração de renda e qualidade de vida. (BEGNAMI, 2010).

Pozzebon (2015) ainda constatou as dificuldades concernentes à reprodução social camponesa no que tange a sucessão familiar, o êxodo rural e o consequente enfraquecimento das comunidades em suas relações sociais, impactando também a produção de alimentos. Este cenário

ainda é afetado pela dificuldade de acesso a recursos e oportunidades como educação, saúde, lazer, comunicação, dentre outros.

Neste contexto, evidencia-se a necessidade de enfrentamento das dificuldades numa perspectiva coletiva e não individual, como ressaltou Begnami (2010). Assim, é fundamental que as EFAs estejam articuladas aos movimentos e organizações sociais, construindo pautas eficazes juntamente com os parceiros como Sindicatos de Trabalhadores Rurais, EMATER e poder público, buscando ainda a criação de estratégias para acompanhamento e apoio dos egressos. De acordo com Pozzebon (2015), a atuação da EFA deve vislumbrar, também, o estímulo, a organização e exercício dos jovens na reivindicação e participação na construção destas políticas através da atuação nos movimentos sociais de seus territórios e região.

Isso é fundamental, posto que, tais entraves estruturais e financeiros estão impondo dificuldades na consolidação do projeto de Educação do Campo e na aplicação dos princípios agroecológicos das EFAs para potencializar a produção, criar condições materiais de existência que possam sustentar esse novo projeto de sociedade, considerando que os modelos de produção agrícola divergentes representam uma disputa forjada no seio da contradição histórica do capital no geral e do agrário no específico.

Assim, para Fonseca (2008, p.152) “[...] não cabe à educação estabelecer um padrão de mudanças. No entanto, cabe evidenciar mudanças estruturais possíveis no âmbito do município, do Estado, do Território e do País [...]”, posto que, a escola necessita integrar-se numa rede composta por cooperativas, sindicatos e movimentos sociais diversos, que nas reflexões de Barker (2014) atuar nas lutas específicas, sem deixar de integrá-las às lutas por transformações gerais da sociedade contemporâneas. Na visão de Fonseca (2008), o engajamento político para superação de tais obstáculos precisa ser construído e fortalecido. Os jovens que tiveram acesso a essa formação de qualidade ainda enfrentam a falta de políticas públicas e de uma estrutura macro que crie as condições para geração de renda, acesso à emprego e fomento a produção e comercialização dos frutos do trabalho dos egressos.

Para a construção de tais condições, a atuação articulada dos movimentos sociais é imprescindível, posto que, segundo Barker (2014), sua ação desarticulada e fatiada produz conquistas consequentemente fragmentadas, parciais. A atuação em rede, rompendo hiatos nas lutas sociais, se dá através de enlaces de cooperação e, também de contradições e conflitos inerentes às relações sociais humanas. Assim, tal diversidade compõe o movimento social como

um todo e enriquece o processo contínuo de construção e reconfiguração do movimento social em sua heterogeneidade, promovem aprendizagens e a emergência de novas forças, ideias, acontecimentos, relações, posições e possibilidades, agregando vida e dinamicidade aos movimentos sociais.

A ação coletiva dos movimentos sociais ganha centralidade considerando o processo de precarização da vida, das relações de trabalho e o desmonte de políticas sociais, num contexto cujas práticas individuais não são suficientes para angariar transformações profundas na sociedade. (VAKALOULIS, 2000). No que tange a atuação social e política dos jovens, Queiroz e Silva (2008) apontaram para a participação de 69% dos egressos da pesquisa em movimentos e organizações sociais como Sindicatos de Trabalhadores Rurais, associações de moradores, pastorais das igrejas, cooperativas, organizações comunitárias, MST e movimentos ligados às questões étnicas e de gênero.

Na esfera da participação sociopolítica também se constatou atuação dos jovens egressos da EFA no estado de Tocantins, onde esses com vínculo com a agricultura camponesa possuíam ligações com movimentos sociais, organizações comunitárias ou outras instituições. (CAVALCANTE, 2008). Pozzebon (2015) identificou em sua pesquisa que ao menos 55% dos sujeitos egressos estão atuantes em movimentos sociais. Essa inserção potencializa a construção de novos saberes e fortalece relações sociais, vínculos, reciprocidade e cooperação na comunidade e região. Este fator é importante inclusive para alçar objetivos quanto a inserção no mundo do trabalho e de forma mais articulada ao desenvolvimento, promovendo qualidade de vida nas comunidades camponesas. Num contexto em que é fundamental ampliar e fortalecer a articulação comunitária, territorial e regional, a EFA tem atuado como agente aglutinador de forças organizativas.

O conjunto dos estudos analisados neste capítulo indicaram que para os jovens, a formação na EFA qualifica para o trabalho, promove a troca de informações e experiências e desenvolve a postura dos alunos perante a sociedade, considerando que este processo está diretamente ligado à melhoria das condições materiais de existência e qualidade de vida no campo. Os jovens egressos têm relatado mudanças na situação financeira de suas famílias através de maior desempenho no trabalho e sistemas de produção na unidade familiar ou, ainda para buscarem atividades profissionais em espaços externos.

As Escolas Família Agrícola desenvolvem uma formação que potencializa as oportunidades através da qualificação para desenvolver a agricultura de base camponesa, projetos agropecuários ou inserção dos jovens no mercado de trabalho de outras formas através da integração entre escola e sociedade, teoria e prática, saberes, experiência e trabalho. (BEGNAMI, 2010; FONSECA, 2008; QUEIROZ; SILVA, 2008).

A partir dos estudos apresentados, entende-se que a EFA fomenta potencialidades ao promover uma educação contextualizada, num contexto de intensos desafios e limitações que não podem ser superados apenas pela formação escolar. Tais empecilhos estruturais para materialização das condições de existência humana precisam ser debatidos e enfrentados através da organização coletiva e movimentos sociais em busca da construção de políticas públicas para o campo, sendo a EFA um importante elemento de formação humana e aglutinação de forças.

## **2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) e os jovens egressos: um possível diálogo**

Diferentes as EFAs, que são escolas comunitárias e se estruturam a partir de convênios entre Movimentos Sociais, famílias de camponeses e Estado, os Institutos Federais são escolas organizadas a partir do sistema geral de educação nacional, vinculados, diretamente ao Ministério da Educação (MEC). Portanto, neste subitem estaremos refletindo sobre atuação de um sistema escolar oficial, estatal e com políticas definidas por legislações próprias.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são resultados do marco histórico que iniciou em 1909 com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS). Nesse processo histórico de construção da rede federal de ensino, em 2008, a partir da Lei nº 11.892 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), até o ano de 2018 estavam em funcionamento 38 Institutos Federais presentes em todos Estados brasileiro, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>Para maior conhecimento dos cursos, verificar a plataforma Nilo Peçanha: “O objetivo é reunir os dados completos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que conta com mais de 640 unidades de ensino, e assim subsidiar a avaliação dos processos educacionais, de forma a promover a qualidade educacional e tornar mais eficiente à gestão dos programas

Dentre as ofertas de cursos dos Institutos Federais, a modalidade ensino médio integrado se configura como um desafio, pois requer a construção de um Projeto Político Pedagógico que garanta um percurso formativo, através do currículo integrado, na perspectiva de atingir os objetivos propostos, com a garantia que o egresso alcance uma formação integral a partir da base comum e da base técnica.

Ressalta-se que o debate sobre o ensino médio integrado antecede a lei de criação dos Institutos Federais. Porém, de acordo com Frigotto et al. (2005, p.3) “[...] o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo MEC ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública[...]”, realizando mudanças na formação da rede federal de ensino técnico e tecnológico.

De acordo com Frigotto et al. (2005, p. 03) das mudanças mais relevantes se pode destacar a “[...] possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico [...]”, proposta que difere a formação simultânea e/ou paralela, pois conforme Ramos (apud FRIGOTTO et al, 2005, p.7) “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Essa integração curricular é desenvolvida em vários cursos de nível médio dos Institutos Federais. Dentre os cursos ofertados, destacamos o técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, o qual é foco dessa reflexão. Na essência, “O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO et. al, 2005, p.6).

Os cursos técnicos em agropecuária integrado ao ensino médio, ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como objetivo principal preparar o jovem para atuar principalmente a partir de atividades vinculadas ao campo, seja na sua permanência nas atividades agrícolas e/ou em outros espaços que atuam a partir da formação técnica específica. Neste caso pode-se perceber que existe uma relação entre esta proposta formativa e as pautas dos movimentos sociais para a construção e consolidação de Educação do Campo.

Um dos desafios desta modalidade de ensino é a inserção desse jovem no mundo do trabalho e, a partir dessa formação, surge a questão de como esse egresso ali se insere. Nesse

sentido algumas pesquisas foram desenvolvidas no Brasil, através dos Institutos Federais, na perspectiva de refletir sobre a condição de egresso do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Algumas pesquisas sobre egressos dos Institutos Federais (IFs) dos referidos cursos apontam reflexões pertinentes para (re)pensar o processo de formação, bem como refletir sobre o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos destes jovens. A partir do levantamento pode-se evidenciar que ainda são poucas as pesquisas em torno dessa temática e, quando se tem estão direcionadas para a temática do “mercado de trabalho” enquanto uma proposta de “emprego” pouco voltada para compreender a realidade do jovem egresso num sistema de produção familiar.

Lima (2011, p.8) identificou, a partir das entrevistas realizadas com os egressos, no Instituto Federal de Pernambuco, que a trajetória profissional deste público foi afetada pela pressão do capital, com vistas a formação destinada ao mercado. “O resultado que alcançamos demonstra que todas as condições apresentadas nesta pesquisa dirigem o ser social a tomar certas posições, contudo o que tem impulsionado os egressos de forma mais latente são os obstáculos que o capital tem lhe impelido.”

Em um estudo a partir do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Januária (IFNMG) Guimarães (2011) percorreu a trajetória do egresso com objetivo de identificar os principais setores em que se inseriram. O universo envolveu egressos no período de 2004 a 2008. Outro objetivo da pesquisa foi contribuir com a (re)definição do Projeto Político Pedagógico do Curso. Identificou que 65% dos entrevistados desenvolviam atividades no mercado de trabalho formal, porém 20% executavam funções vinculadas ao setor agropecuário, ligados à formação técnica. Outros 13% atuavam parcialmente em atividades ligadas a habilitação técnica, e 32% não atuam na área de formação. Neste caso a formação profissional teve a função de potencializar os jovens a concorrerem a um emprego. Este é um dos objetivos do processo educacional oficial. Mais ainda muito pouco vinculado como resultado esperado num curso Técnico Agropecuário. Menos ainda para o que se construiu como proposta de Educação do Campo. Neste caso o hiato entre formação humanizadora deu lugar à profissional.

Outras reflexões apontaram desafios para a inserção dos egressos do curso técnico em agropecuária no mundo do trabalho, como destacou a pesquisa de Oliveira (2011) identificando que o Setor de Registro Escolar do IF Campus Barbacena (MG) registrou diminuição no número de jovens egressos do referido curso e a baixa atuação deles no mercado de trabalho num sentido

geral, e, especificamente no sistema de produção da unidade familiar. De acordo com a pesquisa, esse quadro geral do egresso provocou reflexões junto à direção do IF sobre como atuarem no processo de formação, criando estratégias mais eficazes de acompanhamento aos jovens que concluem seus cursos. Para Oliveira (2011, p.16), “[...]é um trabalho indispensável ao processo de avaliação do ensino e, conseqüentemente, na melhoria de sua qualidade [...]”.

Em estudos realizados com egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- Campus Crato (IFCE/Crato), pode-se perceber que as empresas rurais de médio e grande não facilitam a contratação desses jovens. (FLORO, 2012), A pesquisa apontou, ainda, que as oportunidades de trabalho eram criadas nas empresas de assistência técnica e extensão rural, no atendimento às famílias rurais de acordo com a realidade compatível com a agricultura do semiárido nordestino. Ressaltou que os serviços de assistências técnicas experimentam uma redução de investimento por parte de órgãos públicos, o que colocou barreiras nas oportunidades de expansão para atuação do jovem neste tipo de atividade agropecuária.

As dificuldades no processo de formação, na inserção no mercado de trabalho, na continuidade dos estudos para os egressos se assemelham nas pesquisas realizadas, identificando que existe grandes desafios para esses jovens conquistarem espaços na vida profissional, principalmente para o recém-formado. A pesquisa de Costa (2015) confirmou este paradoxo existente a partir dos dados obtidos com egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO- Campus Ariquemes), em que obteve dados que apenas 32% dos egressos do curso estão atuando na área da formação.

Numa perspectiva de formação continuidade, Leite (2015), ao analisar a situação do ensino integrado no Instituto Federal do Sul de Minas (MG), obteve declarações dos egressos que destacaram que o curso técnico profissionalizante significa um “segundo plano”, “segundo caminho”, “segundo lugar”, entre outras definições. “O curso técnico em segundo plano evidencia o objetivo principal, que é a faculdade, aqui relacionada a um “futuro profissional bom” [...]” (LEITE, 2015, p. 125). Verifica-se que na região Sul do estado de Minas Gerais os jovens egressos daquele IF buscam alternativas qualificadas, não identificando, ao termino deste nível de ensino, a necessidade de trabalho, seja nas unidades de produção familiar, seja na sede do município nas atividades correlatas à formação recebida.

O mercado de trabalho define também as escolhas de continuidade do processo de formação desses jovens oriundos dos cursos técnicos em agropecuária, como apontou a pesquisa

de Ferreira (2017) em sua tese, intitulada: “Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado”. Em seu estudo discutir sobre as trajetórias dos egressos, apontando que vários fatores determinaram as escolhas dos jovens na perspectiva de continuidade do curso superior para além do ensino médio. Dentre elas o fato de não conseguiram se identificar com a área do curso no IF; a pouca oferta de emprego no espaço de formação específica e no sistema de produção agropecuário; a influência familiar que incentivando a continuidade dos estudos fora da unidade produtiva. Ferreira (2017, p.92) reafirmou a importância da articulação entre trabalho, cultura, ciência, arte e política “[...] na busca da perspectiva da emancipação humana, deve ser o norte a ser seguido pelo curso Técnico em Agropecuária”.

Existem pesquisas que apontaram avanços na inserção dos egressos no mercado de trabalho, conforme destacaram Rodrigues et al. (2017). Eles analisaram as repercussões dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) neste quesito. De acordo com os autores, os resultados do estudo identificaram que 50% dos egressos do curso técnico em agropecuária estavam atuando na área. Constataram, porém que os salários não eram compatíveis com a média nacional. Concluíram, que no caso do IF do estado do Piauí deveriam ter um papel fundamental no processo de formação na perspectiva da transformação social, atuando em parceria com os Arranjos Produtivo Local (APL), representados pelo setor produtivo das unidades familiares camponesa e do capital agrário, visto que os APLs surgiram para agregar valor à produção local.

Os Institutos Federais que atuam com formação de curso técnico e agropecuária integrado ao ensino médio se configuram de diversos perfis, um em especial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) -Campus Rural de Marabá (CRMB), localizado no “Assentamento 26 de Março”, região Sudeste do Pará. Este IF foi criado em 2008 a partir dos conflitos pela posse e uso de terras coordenado por Movimentos Sociais do Campo a mais de 10 anos. Os camponeses e sua organização pressionaram o Governo Federal a implantação de uma Escola Agrotécnica Federal na área do Assentamento. O Campus atende desde sua criação, os jovens oriundos de famílias camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado se fundamenta nos princípios da agroecologia e a formação se dá a partir da alternância pedagógica (experiência já vivenciada pela Escola Família Agrícola), assim como buscou respeitar as reivindicações dos movimentos sociais para a consolidação da

“Educação do Campo” a partir dos princípios elaborados pelas I e II Conferências de Educação do Campo, realizadas entre os anos de 1995 e 1996<sup>8</sup>.

O IFPA- Campus Rural de Marabá tem um diferencial frente aos outros Campi e/ou experiências de Institutos Federal do Brasil (e os analisados anteriormente neste capítulo) pela sua especificidade uma vez que o público beneficiário (estudantes matriculados) tem um vínculo direto com as unidades produtivas de suas famílias e o percurso formativo se propõe à formação, que é a partir do currículo integrado e tem o trabalho junto às famílias e, a pesquisa como princípios educativos.

A primeira turma foi constituída em 2009, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com dados da secretaria acadêmica do Campus Rural (2018) entre 2009 e 2013, 412 jovens concluíram o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. No ano de 2018 haviam 218 jovens em curso e no processo de conclusão. O CRMB oferta também cursos subsequentes<sup>9</sup>, graduações e pós-graduação “Lato Sensu”, todos voltadas para jovens oriundos das famílias de camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos e a partir dos princípios da Educação do Campo.

Sobre as atividades de pesquisa de egressos O IFPA- Campus Rural de Marabá dispõe de apenas uma, abrangendo a primeira turma de 2009, com objetivo de analisar a relação entre os conhecimentos aprendidos na formação técnico-profissional em agropecuária com as situações concretas de trabalho, envolvendo os educandos ao término do curso. De acordo com Shauma (2018, p.8), a pesquisa apontou que os conhecimentos que os egressos aprenderam estiveram articulados às condições de sua existência social, “[...] colocando a concepção de educação profissional no plano da formação humana. A pesquisa ainda aponta que, as diferentes situações de trabalho tornam-se estratégias no enfrentamento às condições sociais de existência”.

A primeira turma do Campus Rural de Marabá são oriundos de 19 Assentamentos de Reforma Agrária, 3 Acampamentos e 1 Vila, envolvendo 11 Municípios da Região Sudeste do Pará (SHAUMA, 2018, p.58). Vale ressaltar, que de acordo com INCRA (SR-27) até o ano de

<sup>8</sup> Sobre as Conferências e sobre os princípios de Educação do Campo ver: DIOCIONÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Roseli Salete Caldart; Isabel Brasil Pereira; Paulo Alentejano; Gaudêncio Frigotto (Orgs) Editora Expressão Popular e Fundação Fio Cruz. Rio de Janeiro e São Paulo, 2012.

<sup>9</sup> Cursos técnicos para jovens que já tem ensino médio. Duração de um ano e meio.

2018 existiam na Região, 72.162 famílias assentadas em 514 Assentamentos de Reforma Agrária, numa área de abrangência de 4.282.244,54 hectares.<sup>10</sup>

De acordo com a pesquisa sobre os egressos (num total de 50) 31 deles estavam inseridos no “mercado de trabalho”, em que 7 atuando na extensão, 5 em serviços públicos, 3 em empresas de consultoria, 6 no comércio na sede do município, 1 no movimento sindical e 9 em atividades produtivas nas unidades de produção de suas famílias. E, ainda, “[...] 19 egressos atuando em ramos da formação técnica em agropecuária (extensão rural, consultoria agropecuária, representante comercial, atividade agropecuária no lote) (SHAUMA, 2018, p. 62).”

Por fim, Shauma (2018, p.83) conclui em sua pesquisa que o “[...] modelo de agricultura sofre determinações estruturais das relações sociais de produção capitalista que, dificultam e, em alguns casos até impedem na atuação profissional, a construção de conhecimentos articulado à realidade concreta dos assentamentos rurais[...]”. Destacou que para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico dos IFs se faz necessários enfrentar desafios na construção do projeto de sociedade levando-se em consideração as influências do capital, um novo projeto de campo, importância das estratégias pedagógicas de vincular a realidade com o processo de formação numa articulação dialética entre a teoria e a prática na construção do conhecimento.

Pensar um Projeto Político Pedagógico que propõe um percurso formativo a partir da realidade dos sujeitos do campo, a valorização das suas histórias de vida, atendendo a uma formação na perspectiva do avanço do fortalecimento da agricultura camponesa familiar, a partir dos princípios da agroecologia é que poderá colocar os IFs e os cursos citados em direta com as demandas dos movimentos sociais do campo e com a sua visão de educação numa perspectiva de reprodução camponesa qualificada pela formação profissional.

## **Considerações Finais**

A proposta deste estudo era ser uma aproximação com o tema, e assim realizou-se. Nesta caminhada algumas constatações se confirmaram, ou seja, este tipo de pesquisa, relacionando a existência de ensino médio integrado com a profissionalização do jovem residente nos espaços

---

<sup>10</sup> Informações no site <http://www.incra.gov.br/maraba> (acesso em 13/06/2018, às 10:12). Painel de Assentamentos.

rurais e a sua relação com o mundo do trabalho (familiar ou não) é recente, destacadamente a partir do ano de 2004, necessitando portanto, aprimorar as análises, buscando informações sobre sua situação, em que medida tem conseguido agregar quantidade e qualidade nos sistema de produção das unidades familiares e comunidades, deixando mais evidente (ou quais os principais desafios) essa quantificação e qualificação. A simbiose da agregação dos conhecimentos escolares com o mundo do trabalho pode ser um dos pontos determinantes (não o único) para a reprodução das relações camponeses.

Outra constatação visível se refere ao mundo do trabalho em si, numa perspectiva humanizadora, em que as relações do homem consigo e com a natureza façam parte do processo de conhecimento e de sua realização enquanto um ser social. Neste caso o material apresentado neste estudo identificou dois caminhos:

- a) um deles que optou em desenvolver uma educação técnica voltada para o mercado de trabalho, para qualificar os jovens a buscarem melhores condições de vida (quase que numa perspectiva liberal clássica: conhecimento e liberdade individual de escolher, como se isso fosse simples de se confirmar). Muitos egressos das EFAs e dos IFs buscaram atividades correlatas e/ou não à sua formação, outros jovens encontraram nas suas famílias a indicação de buscarem outras atividades alternativas às “durezas” do meio rural. Isso sem dúvidas potencializa o egresso a ser “livre” e qualificado para o mercado.
- b) O outro caminho, dos estudos, voltou-se a identificar, para além do mercado, que os jovens egressos buscaram relacionarem-se com as unidades produtivas familiares, com movimentos sociais e com assistência para produção agropecuária. Nestes casos, além de potencializarem os sistemas de produção e a renda de suas famílias, ampliaram a qualidade das ações no interior dos movimentos sociais.

No campo dos estudos, levantamento de dados e das análises, uma das novidades possíveis seria identificar numa dada realidade, como se concretizou a qualificação e a quantificação da produção nas unidades familiares que os jovens estão inseridos. Ao mesmo tempo, perceber se as ações dos movimentos sociais sofreram algum tipo de mudança a partir da atuação deles.



## References

- ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. **Revista Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012
- BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. In.: **Revista Outubro**, n. 22, 2º semestre de 2014. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-2-2-Artigo-01.pdf>
- BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção sócio profissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2010.
- CALDART, Roseli. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.
- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, out.1998.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Perseu Abramo, 2011.
- CAVALCANTE, Nilton Vale. **A pedagogia da alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2008.
- COSTA, Flávio Leite. **Formação Integrada no Instituto Federal de Ariquemes: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo ensino superior**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho (Rondônia) 2015.
- FERREIRA, D. J. **Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí (SC), 2017.
- FLORO, Elisângela Ferreira. **Trabalho, Qualificação e Precaridade: Prespectivas profissionais de egressos do curso Técnico em Agropecuária do Campus Crato do Instituto Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Ensino Agrícola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2012.

FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da/ Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade.** vol.26 no.92 Campinas Oct. 2005

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3 ed. São Paulo: Civilização Brasileira. 1979.

GUIMARÃES, Everton Lopes. **A trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Campus Januária.** Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo, Edições Loyola, 1989 – parte II: A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX, p. 115-184.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs.). **Juventudes do Campo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

LEITE, M. **Ensino Integrado no ISULDEMINAS-DO Documento à implantação: um olhar pela janela da governamentalidade.** Tese (Doutorado), Programa de Pósgraduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba (SP), 2015.

LIMA, Ana Patrícia Santana de. **Discursos dos egressos do curso técnico em agropecuária do IFPE: desvelamento e produção de sentidos.** Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL), 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte.** 4 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

MAZZETTO SILVA, C. E. Reconhecer a força, a vida, a pulsação que vem do campo, É uma tarefa pedagógica. In.: **Revista Trabalho & Educação,** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, v.21, n.3, p.95-98, set./dez. 2012

OLIVEIRA, José Alcir Barros de. **As representações sociais de estudantes e egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais- Campus Barcarena sobre o mercado de trabalho agropecuário.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2011.

PEDON, Nelson Rodrigo. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PIETRAFESA, José Paulo. Protagonismo camponês e a reforma agrária no Brasil: Processo educativo e desafios aos movimentos sociais. In.: Wanderson, F. A.; Machado, M. M. (orgs) **Trabalho e Saberes: questões e proposições na interface entre formação e trabalho.** Ed. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2016

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.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação de Desenvolvimento Rural da UFRGS. Porto Alegre, 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Lourdes Helena da. Formação em Alternância e desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. Actas do **III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, nov de 2007 - SPER / UAAlg, 2008, CD-ROM.

RODRIGUES, Miguel Antônio; FERNANDES, Ronaldo Sousa; SANTOS, Dayonne Soares dos Santos; JÚNIOR, Cristovam Alves de Lima; SILVA, Ewerton Gasparetto da. Repercussão dos cursos técnicos do IFPI na inserção de egressos no mercado de trabalho: um estudo *no campus* de Uruçuí. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.14 n.26; p. 1532, 2017.

SANTOS, Damião Solidade; COSTA, João Paulo Reis. Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo: as atuações dos jovens egressos/as das EFAS em movimentos sociais da Região do Médio Mearim – Maranhão. In: **VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios.** Santa Cruz do Sul-RS, 13 a 15 de setembro de 2017.

SCHERER-WARRERN, Ilse. **Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica.** Florianópolis: Editorial da UFSC. 1987.

SCHNEIDER, Sergio. **A pluriatividade na agricultura familiar.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRINHO, Shauma Tamara do Nascimento. **Da educação profissional ao mundo do trabalho: trajetórias dos egressos do curso técnico em agropecuária do instituto federal do pará-campus rural de marabá.** Dissertação (Mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Pará, Campus Castanhal, Programa de pós-graduação em desenvolvimento rural e gestão de empreendimentos agroalimentares, Castanhal (Pará), 2018.

TORRES, Alfonso. **La Educación Popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá. Editora El Buho, 2008.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias. **Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o Desenvolvimento Rural Sustentável**: Estudo da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, 2009.

VAKALOULIS, Michel. **Antagonismo social y acción colectiva**. In.: Revista Debates Teóricos. Chile. 2000. Disponível em em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal2/debates.pdf>

WANDERLEY, Maria Nazaré. **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.



**José Paulo Pietrafesa**  
(jppietrafesa@gmail.com)

Possui graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1995), Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília - UnB (2002). Professor Associado I da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFG).

**Érika Fernanda Pereira de Souza**  
(erikafernanda.souza@yahoo.com.br)

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e integrante do Laboratório de Ensino em Educação do Campo da UNIMONTES.

**Maria Suely Ferreira Gomes**  
(mariasuelygomes@yahoo.com.br)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Ciências Sociais (com ênfase na área rural) pela Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba. Professora efetiva de Educação do Campo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá.

