



## **Eixo Temático**

### **2. Educação no Campo e Políticas Públicas**

#### **Título**

## **INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO NO ÂMBITO DO PRONERA NO TOCANTINS**

#### **Autora**

Jandira Carvalho Moraes Mochida<sup>1</sup>

#### **E-mail**

jandiracm@uol.com.br

#### **Palavras-chave**

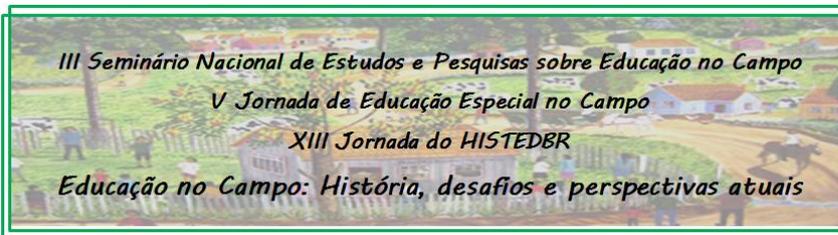
Inserção Socioprofissional; Egressos; Magistério e PRONERA

#### **Resumo**

Esta pesquisa se propôs investigar a inserção socioprofissional de jovens e adultos assentados em áreas da reforma agrária no Estado do Tocantins, egressos dos cursos de Magistério de Nível Médio, desenvolvidos pela Escola Família Agrícola, de Porto Nacional no Tocantins - EFA, com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. A pesquisa objetivou identificar os espaços atuais de ocupação desses sujeitos egressos, sua relação com a formação, o impacto de sua formação em suas vidas e de sua ação nas comunidades nas quais reside. O Pronera é um programa de educação do campo, que foi criado em 1998, sendo coordenado pelo Inca/MDA e executado em parecerias. Compõe a política de desenvolvimento da reforma agrária e nasceu da luta dos movimentos sociais para reduzir o analfabetismo e ampliar a escolaridade nos assentamentos. A AEFA, mantenedora da EFA em parceria com o Inca, no Tocantins, desenvolveu os dois projetos de Magistério, que foram concluídos, um em 2008 e o outro em 2011. Na pesquisa, adotou-se a abordagem descritiva qualitativa, por propiciar maior compreensão do objeto de investigação. Os dados analisados foram coletados no Inca, na Escola e em questionário aplicado aos formados, visando compreender a importância dos cursos para estes sujeitos e os fatores limitadores e facilitadores para o exercício da profissão de educador (a) na comunidade. Os resultados apontam que a maior parte dos egressos pesquisados (61,76%) continua nas comunidades rurais e, a maioria deles (47,62%) exerce o magistério nas escolas dos

<sup>1</sup>Servidora do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, lotada na Superintendência Regional do Tocantins.

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



PAs, 23,81% trabalham com agricultura familiar, 14,28% trabalham como feirantes, com artesanato e com construção civil e 14,28% não declararam. Os pesquisados moradores do campo participam de atividades sociais dos PAs e sindicais do campo. A formação influenciou a maioria dos egressos pela decisão de permanecerem nas comunidades dos PAs e, representa um ganho de qualidade para a reforma agrária. Contribuiu para o aprimoramento e desenvolvimento pessoal, social e profissional dos egressos, com a perspectiva de se tornarem educadores do campo. Concluindo-se, que os egressos do campo estão inseridos socioprofissionalmente nas localidades em que moram. Contudo, uma parte (38,24 %) migrou para as cidades e, enfrenta os desafios do emprego com baixo salário e o de continuar os estudos. A falta de políticas públicas para o campo contribui para a migração do jovem para a cidade.

### **Texto Completo**

Este artigo tratará do resultado da pesquisa que se propôs a investigar a inserção socioprofissional de jovens e adultos assentados em áreas da reforma agrária no Estado do Tocantins, egressos dos dois cursos de magistério (nível médio) desenvolvidos pela Associação de Apoio à Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Tocantins – AEFA, em parceria com a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no Estado. Os cursos foram realizados com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo o primeiro concluído em 2008 e o segundo, em 2011.

A pesquisa, realizada em 2014, objetivou identificar e analisar os espaços de atuação socioprofissional dos egressos, apreender possíveis impactos e contribuições da formação em suas vidas e de sua ação nas comunidades, e os desafios à atuação desses sujeitos educadores (as) no campo da reforma agrária no Tocantins.

### **Contextualização da pesquisa**

#### **O PRONERA e os egressos dos cursos de magistério (nível médio)**

A educação brasileira na zona rural, historicamente, apresenta índices deficitários, quer em relação à sua infraestrutura, quer em sua qualidade. Segundo Foerster (2012, p. 157), “ao longo dos 500 anos de exploração da terra e de seus trabalhadores, muitos foram os enfrentamentos, por vezes sangrentos, que buscaram transformar esta realidade”. Nas áreas de reforma agrária a situação não é diferente. Neste cenário de ausência de políticas públicas educacionais, movimentos sociais do



campo se articularam com universidades e organismos nacionais e internacionais para reivindicar do Governo Federal a redução do analfabetismo e a ampliação da escolaridade dos assentados no país, o que resultou na criação do PRONERA (Manual Operacional do PRONERA, 1998). Andrade e Di Pierro (2004, p. 22-23) destacam “seu modelo de gestão tripartite, com a participação de representantes do governo federal, de universidades, movimentos sociais, entre outras organizações”, apresentando-se como uma forma de fazer educação participativa e diferenciada em todas as suas fases de construção do processo. Uma estratégia de viabilidade desta política pública e dos projetos dela decorrentes, que corrobora o desenvolvimento do senso de pertencimento pelos atores envolvidos, enriquece e aprofunda o debate e favorece seu fortalecimento e consolidação.

São 93 formados em magistério oriundos das áreas de assentamentos do Tocantins, localizados em diversos municípios do Estado. Os candidatos foram indicados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET). No primeiro curso, matricularam-se, inicialmente, 45 educandos, dos quais 27 foram concluintes. E, no segundo, 90 educandos, dos quais 66 foram concluintes. São 55 egressas do sexo feminino e 38 do sexo masculino (Convênios/INCRA/AEFA, 2005/2008).

No tempo escola (aulas presenciais), todos se deslocavam de suas comunidades até a EFA e, nessa caminhada, suspendiam seus afazeres domésticos e os trabalhos em seus lotes rurais para estudar. De um lado, o PRONERA garantiu os recursos financeiros para terem acesso à escola, sem os quais os assentados poderiam não ter suportado o ônus financeiro de se manterem nas cidades. Por outro lado, o programa potencializa e estimula o desejo latente e frustrado de muitos de estudar, a possibilidade de concluir um curso médio e a perspectiva de avançar. As duas condições se complementam. Sustentam a participação dos sujeitos coletivos no processo educacional e intentam reduzir o peso das interdições sociais que levam muitos a não terem como continuar os estudos, impedindo a garantia de um direito constitucional inalienável. A importância do PRONERA para os sujeitos pode ser exemplificada por

**[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



algumas respostas extraídas do questionário de pesquisa realizada com os egressos em 2014: “Compreendo que o PRONERA é um programa que veio para ajudar o povo do campo a poder estudar em alternância e a ter uma profissão que pode ser exercida na comunidade com qualidade.” “São oportunidades que os camponeses têm para buscar conhecimentos, para transformar suas comunidades.”

### **Os cursos, a formação em alternância e a parceria com a AEFA e a EFA**

Em 2005, a AEFA, em articulação com o MST, o MAB e a FETAET, apresentou ao INCRA o primeiro projeto “Formação de Educadores nas Áreas de Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério Nível Médio”, que foi desenvolvido mediante convênio, entre dezembro de 2005 e dezembro de 2008. Seguindo os mesmos passos, o segundo curso teve início em dezembro de 2008 e conclusão em dezembro de 2011. Foram realizados na sede da Escola Família Agrícola (EFA), sediada no km 3 da Rodovia TO – 255, zona rural de Porto Nacional/TO.

Com duração de 36 meses e carga horária de 3.200 horas, os cursos foram organizados em dois tempos de estudo: o tempo escola (TE), com 2.240 horas (70% da CH) e dois encontros anuais de aulas presenciais, com duração de 30 dias cada um, e o tempo comunidade (TC), com 960 horas (30% da CH), no qual os educandos desenvolviam atividades pedagógicas nas comunidades. Sua execução teve como base a metodologia da alternância, contemplando os dois tempos integrados “entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, que parte da experiência e que inclui a implicação de todos os atores da formação” (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 36). Essa alternância é a que se aproxima do “modelo de alternância real ou alternância integrativa”, em que:

Não há uma sucessão de uns tempos teóricos e outros práticos (ainda que organizados no plano didático). É realmente mais que um mero processo. É o que se chamaria de interação entre os dois momentos de atividades, uma estreita relação entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 44).



Os educandos, na interação com o meio, realizavam pesquisas para levantar as potencialidades e os desafios, com a finalidade de refletir e aprofundar o conhecimento teórico e prático em sala de aula, num processo de socialização crítica.

Segundo Begnami e Peixoto (2013, p. 262),

Essa interação entre os espaços e tempos, práticas e teorias, trabalho e estudo/pesquisa, é uma forma concreta de afirmar que, na nossa concepção de educação, a prática não existe sem uma teoria, e a teoria não subsiste sem a prática. Não há uma dicotomia, mas uma inter-relação dos dois aspectos em todos os momentos.

Um aspecto relevante nos cursos do PRONERA é a prática da parceria, usada a título “de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e de responsabilidades (...). A parceria é uma prática social que apresenta uma configuração complexa e com contradições”, mas traz “contribuições para o debate” do processo educativo, para a “construção coletiva de uma escola pública de qualidade (...). A parceria tem ajudado nas lutas pela organização de espaços coletivos de interlocução da educação” (FOERSTE, 2012, p. 158-159).

A celebração com a AEFA foi possível por esta ser uma entidade privada sem fins lucrativos, conformando com a legislação que rege a transferência voluntária de recursos públicos da União para outros entes. A AEFA, criada em 1996, desempenhou um papel pioneiro no Estado com a formação de educadores do campo oferecida a assentados da reforma agrária. Sua ação contribui com a inserção desses sujeitos como educadores(as), agentes sociais, sindicais, políticos ou culturais, ou em outras participações coletivas.

Conforme os projetos, a AEFA comunga com os interesses e objetivos do PRONERA e quer colaborar por saber “que é no campo que se concentra o maior número de professores leigos em todos os níveis e modalidades”. Ainda se compromete a construir junto estes projetos de escolarização no campo no Estado do Tocantins:

Primeiro, pela fragilidade da escola pública no atendimento às classes mais pobres (...), que dificulta a ascensão dos protagonistas. De outro lado, (...) busca a superação da exclusão e da conquista dos direitos de acesso, não só à terra, mas à educação (...), para reconstruir a vida

**[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



desses trabalhadores (...). A escola, os educandos e os educadores/as das áreas de reforma agrária são atores importantes nas estratégias de desenvolvimento do campo e, para isso, se faz necessário um projeto de formação de educadores/as contextualizado (...). (INCRA – Processo de Convênio/INCRA/AEFA, 2008-vol. I p.10).

A experiência, o compromisso com a educação voltada para a agricultura familiar (AF) e o engajamento em projetos sociais conferiram confiabilidade e credibilidade à AEFA, razões para os movimentos sociais lhe apresentarem demandas de novos cursos pelo PRONERA, um de técnico em agroecologia e outro de magistério, que estão em execução.

Sobre a EFA/TO, sua experiência educacional iniciou-se em 1994 e, atualmente, atende a educação básica e o curso técnico em agropecuária para a agricultura familiar, além dos cursos pelo PRONERA. Sua prática pedagógica baseia-se nos princípios da educação do campo e da pedagogia da alternância. Dispõe de boa estrutura física de salas de aula, biblioteca, laboratórios e alojamentos, que abrigam os educandos do PRONERA no TE. Possui um quadro de professores próprio e qualificado, complementado com profissionais da rede estadual e municipal, que também atuam nos dois projetos do PRONERA (INCRA-Processo de convênio/INCRA/AEFA, 2013).

### **Norte da pesquisa**

O presente estudo é importante para o Estado do Tocantins ao dar conhecimento do resultado ao público e à academia, considerando ser este o primeiro realizado sobre egressos do PRONERA, um objeto social ainda desconhecido. Segundo Franca-Begnami (2010), “investigar os egressos é uma forma de compreender a realidade em que a escola está inserida e para a qual pode contribuir”.

Quanto ao termo “inserção socioprofissional”, aqui usado, tem relação com a forma de viver e de fazer desses sujeitos, com seu trabalho e a forma de participar e de enfrentar os problemas. Contribui para saber se a formação trouxe novas oportunidades de trabalho e de estudo; se despertou compromisso comunitário e maior consciência crítica; se proporcionou interação e integração com o meio. Problematiza um rol de aspectos e levanta questões como: A inserção se dá pelo que realiza o sujeito? Pelo lugar que ocupa? Pelo que ganha financeiramente? Pela economia que tem? Pelo

**[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



estudo? Trabalho? Pela conduta/postura? Como pode ser medida? Quais seus indicadores?

Na conceituação do termo inserção socioprofissional de egressos, observa-se, primeiramente, “que a noção de inserção tem caráter multirreferencial. Portanto, pode estar associada ao campo profissional, aos processos de reinserção, às dinâmicas pessoais e psicológicas, às trajetórias de vida e, por fim, à dimensão mais global da inserção” (JELLAB, 1997 *apud* LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 24).

Já Franca-Begnami (2010, p. 20) em sua dissertação de mestrado,

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

Com estas reflexões, a noção conceitual que mais se aproxima da intenção desta pesquisa é a do segundo entendimento de Franca-Begnami, por considerar que os sujeitos são, na maioria, jovens moradores do campo, meio no qual as relações sociais e de trabalho se estabelecem por dinâmicas diferentes das que se processam nas cidades e no agronegócio.

Na pesquisa, adotou-se a abordagem descritivo-qualitativa, tipo que se adapta melhor aos objetivos da investigação e favorece a maior compreensão do objeto.

Os dados analisados foram coletados no INCRA/TO, na escola e em seu “site”<sup>2</sup> e pelo questionário, que a princípio seria enviado aos 93 formados, a fim de elucidar o problema abordado com o grupo maior. No entanto, apenas uma parte dos formados participou da pesquisa (34 sujeitos), apesar das várias tentativas e esforços para maximizar a entrega, abarcar a todos e viabilizar a devolução dos questionários.

<sup>2</sup>Informações sobre o histórico da EFA e AEFA podem ser obtidas pelo “site”: [www.comsaude-to.com.br/servicos/efa.php](http://www.comsaude-to.com.br/servicos/efa.php). A COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação, em parceria com Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato de Trabalhadores Rurais criou a EFA de Porto Nacional no Tocantins.



Como aponta Babbie (2003), um problema recorrente quando se utiliza o questionário é a “baixa taxa de respostas”. Essa alteração entre o grupo de indivíduos previsto no projeto e os que efetivamente participaram da pesquisa corrobora ponderações feitas por Alves-Mazzotti; Gewandszajder (2002, p. 149),

Um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema. Não é uma ‘camisa-de-força’ nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feitas for quebrada. É um guia (...) indica aonde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar.

O questionário, principal instrumento de coleta de dados, foi constituído por 5 quesitos, organizados por itens e subitens e por perguntas abertas e fechadas relacionadas ao tema. Todo trabalho da pesquisa ocorreu entre os meses de abril de 2013 a outubro de 2014.

### **Inserção socioprofissional dos egressos**

Tópico referente ao resultado da análise sobre a inserção socioprofissional dos sujeitos, considerando aspectos de sua vida, antes e após a conclusão dos cursos, como: moradia, trabalho/atividades desenvolvidas, os desafios e os impactos da formação, além do movimento migratório pós-cursos. Antecedido pelos dados de sua caracterização e perfil.

### **Caracterização/perfil dos sujeitos da pesquisa**

Os 34 sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, em torno de 36,50% dos formados, são oriundos de assentamentos localizados em 12 municípios das diversas regiões do Tocantins. A maior concentração de alunos é de assentamentos do município de Porto Nacional, onde está sediada a escola (EFA). É um público formado por jovens e adultos na faixa etária de 21 a 42 anos, com o predomínio de 22 jovens na idade entre 21 e 29 anos, ou seja, 64,70% dos pesquisados; por outros 29,42%, entre 30 a 38 anos de idade (10 pessoas); além de 5,88% (2 pessoas) com idades de 41 e 42 anos. Dos sujeitos, fazem parte 23 mulheres, ou seja, 67,65% do grupo, e 11 homens, 32,35% do



grupo. Há maior concentração de jovens mulheres nos cursos, com faixa etária entre 21 e 29 anos (56% das mulheres), enquanto os homens, em menor número, se concentram entre as idades de 25 e 28 anos, corroborando os dados sobre a predominância de jovens nos dois cursos.

A predominância de mulheres em recentes cursos de magistério é significativa por mostrar que a cultura se perpetua historicamente. No campo, a população de homens é maior, no entanto, a frequência de mulheres nos cursos foi maior. Enfatiza a divisão conservadora de papéis entre gêneros, em que o homem se legitima como responsável pelas atividades produtivas. A atividade do magistério é vista como da mulher e se relaciona com sua função reprodutora, educadora e de cuidadora dos filhos. O valor social atribuído ao magistério “contribui para a permanência da divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente para hierarquização do trabalho” (TEDESCHI, 2011, p. 115). Observa-se que as relações sociais de gênero no campo, também reproduzem a divisão social e de gênero na cidade.

No Brasil, o trabalho masculino ainda prevalece na terra e, segundo Castro *et al.* (2013, p. 22), “em 2006, havia 67% de homens e 33% de mulheres trabalhando com agricultura. Esta proporção de homens aumentou e, de mulheres, diminuiu em 2009”.

Quanto ao estudo, há diferença a partir da faixa com até quatro anos de escolaridade, pois “daí em diante, as mulheres no campo sempre têm mais tempo [anos] de estudo que os homens, ou seja, as mulheres no campo se educam mais do que os homens” (CASTRO *et al.*, 2013, p. 21). Reproduz a situação da cidade, onde o número de mulheres estudantes cresce e, muitas vezes, supera o dos homens. Existe a visão machista de que estudar é para mulheres, restando aos homens o trabalho. A marcada divisão social do trabalho no meio rural é uma condição que dificulta à mulher acessar as atividades consideradas “masculinizadas” na sociedade, como o trabalho agrícola. Isto guarda relação com a imagem da mulher que foi construída e da separação de papéis entre os homens e as mulheres, “definidos coletivamente pelos outros em relação a nós” (TEDESCHI, 2011, p. 117-118).

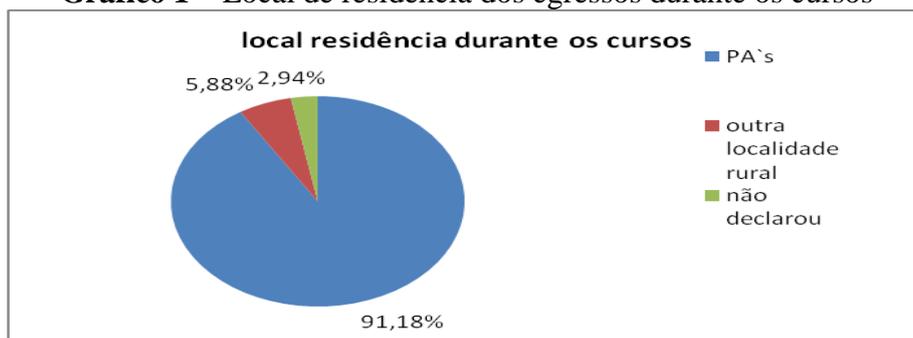
Os dados da pesquisa apontam uma forte influência e incentivo dos familiares na participação dos jovens nos cursos. Compreende-se que os familiares, como os

pais/cônjuges, abdicaram do seu direito de estudar pelo desejo de que os filhos ou os cônjuges realizassem o sonho de estudar, de ter outra profissão e melhores condições de vida e de trabalho futuro. Também que os pais, imbuídos do sentimento e do dever de zelar, querem dar aos filhos a oportunidade de estudar. Outros, por já serem adultos, incorporam a ideia de que passaram da idade de estudar, cabendo a oportunidade aos mais jovens, aos filhos.

### Moradia e trabalho/atividades durante o magistério

No início dos cursos, os sujeitos eram provenientes de áreas de reforma agrária. Pelos dados, no decorrer dos cursos, permaneceu quase a integralidade desses sujeitos nos assentamentos (91,18%). Uma pequena parte, porém, se deslocou para outras comunidades rurais, como consta no Gráfico 1, dados que podem ser comparados aos da moradia após os cursos, apresentados no tópico seguinte e no Gráfico 3. A baixa mobilidade em relação à moradia durante os cursos também influenciou na forma e na dinâmica de trabalho/atividades desenvolvidos no período. Infere-se que esse fato se deu em razão do nível de instrução, da idade, da falta de perspectiva de trabalho, das exigências impostas pelo INCRA, e outras de caráter pessoal.

**Gráfico 1** – Local de residência dos egressos durante os cursos



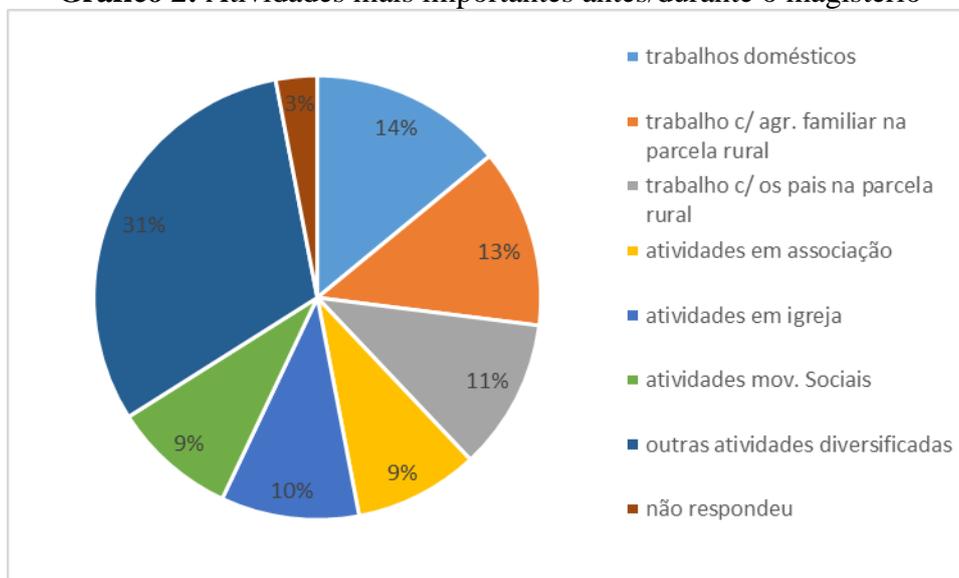
Fonte: Mochida (2014)

Sobre as atividades desenvolvidas antes/durante os cursos, a pesquisa mostra que se concentraram entre os trabalhos domésticos, com 14,28%; trabalho com a AF na parcela rural, com 12,85%; trabalho desenvolvido com os pais na parcela rural, com 11,43%; e participação nas atividades da igreja, com 10%. Destaca ainda participações

em organizações sociais nas comunidades de origem e em representações de movimentos sociais, cada uma com 8,57% de participação. Os demais trabalhos foram diversificados e, juntos, perfazem 31,36%: venda de produtos da agricultura familiar em feiras e nas cidades; trabalhos artesanais; participação em atividades políticas; trabalho de garçom na cidade; trabalho em comércio na cidade e outras. Um dos pesquisados, 2,94%, não respondeu à questão.

O Gráfico 2 expressa os dados e possibilita comparar com as atividades desenvolvidas após o magistério, constantes do Gráfico 4.

**Gráfico 2:** Atividades mais importantes antes/durante o magistério



Fonte: Mochida (2014)

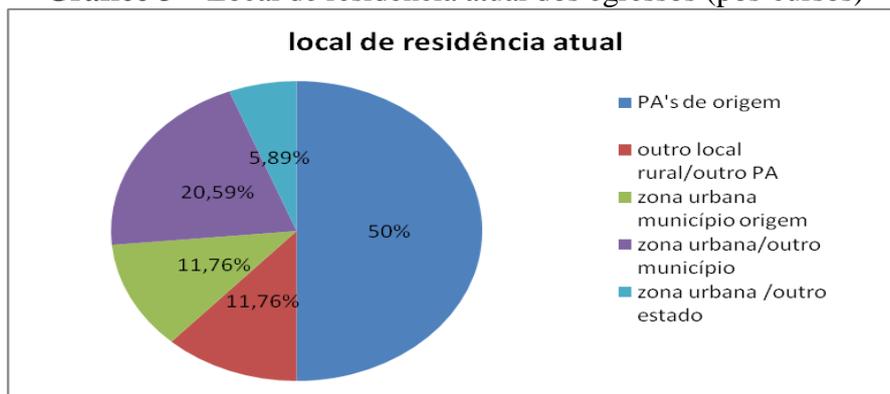
De um modo geral, à época dos cursos, havia uma identidade e integração dos sujeitos nas atividades de sua comunidade, quer no campo social, produtivo, religioso, ou, doméstico, estando distribuídos, proporcionalmente, em torno de 10% por grupo de atividades/trabalho. Nesse meio, verifica-se uma minoria de sujeitos realizando trabalhos destoantes daqueles relativos à agricultura familiar, como o de garçom e em comércio da cidade, justificados pela “falta de oportunidade de serviço no campo”. São situações que levam a compreender a necessidade de complementação de renda ao trabalho na parcela rural e que pode contribuir para a sustentação da família, com a permanência no local.

Não houve manifestação sobre a prática de esporte, lazer, cultura, entretenimento, entre outras, pelos sujeitos nas comunidades.

### Moradia e atividades geradoras de renda nos PA's após o magistério

Após a conclusão dos cursos, permaneceram nas comunidades rurais 61,76% dos sujeitos (21 pessoas), sendo que 50% de todos (17 pessoas) continuaram morando nas áreas de assentamento de origem e 11,76% (4 pessoas) em outras comunidades rurais/outra PA. Entretanto, houve um significativo movimento migratório para as cidades, com a realocação dos sujeitos, como consta no Gráfico 3, se comparado com a situação antes/durante os cursos. Os dados sobre o movimento migratório serão abordados em tópico à frente.

**Gráfico 3 – Local de residência atual dos egressos (pós-cursos)**



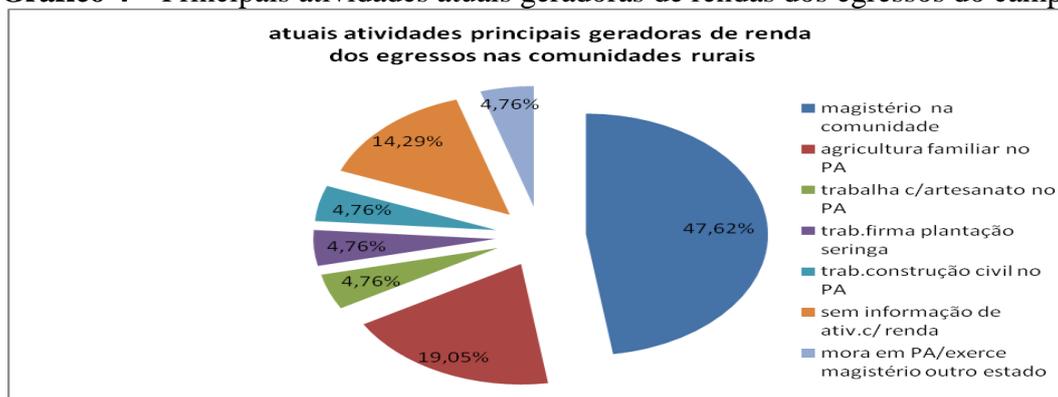
**Fonte:** Mochida (2014)

PA's de origem: 50% (17 pessoas); Outra localidade rural/outra PA: 11,76% (4); Zona urbana município de origem: 11,76% (4); Zona urbana outro município: 20,59% (7); Zona urbana de outro estado: 5,89% (2 pessoas)

Em decorrência da formação, houve a reinserção dos sujeitos em novos trabalhos. Observou-se, pelos dados, a alteração na dinâmica, na forma e tipo de trabalho, com diversificação das atividades geradoras de renda nas comunidades, como está demonstrado no Gráfico 4. Prevalece o exercício do magistério, que guarda relação com os cursos concluídos, pois, dos 21 egressos residentes nas comunidades rurais, 10 (47,62%) exercem o magistério nos locais e 4,76% (01 egresso) em Estado vizinho, morando em Projeto de Assentamento (PA); em segundo lugar, o trabalho com a AF,

pois 04 egressos (19,05%) exploram a atividade em suas parcelas; 03 egressos (14,29%) não informaram suas atividades e, os demais, cada um, trabalha com artesanato, em firma de plantio de seringueira e com construção civil no PA.

**Gráfico 4 – Principais atividades atuais geradoras de rendas dos egressos do campo**



Fonte: Mochida (2014)

Os dados apontam que 10 dos pesquisados (29,41%) diversificaram suas atividades com um segundo turno de trabalho, acumulando, uns, o trabalho principal do magistério com o da AF, outros, o da AF com a do magistério e ainda outros acumulam outra jornada de magistério com a função complementar de agregar valor à renda familiar. Infere-se que essa diversificação assegure a permanência dessas pessoas no campo.

Oportuno expor que o exercício da profissão pelos assentados formados pelo PRONERA deveria ser incentivado. No entanto, as normas de assentamento de famílias vedam o vínculo com o serviço público. Se constatada a situação, a permanência do sujeito na área está condicionada a uma decisão administrativa, em caráter excepcional. Há tempos, aguardam-se as alterações nas normas do INCRA para legalizar a situação, o que seria um ganho de qualidade para a reforma agrária. Do contrário, o PRONERA torna-se um investimento público cujo resultado em prol do campo poderá ser comprometido.

### Inserção em atividades sociais

Havia a perspectiva de que esses sujeitos estivessem engajados em ações de promoção social nas comunidades do campo. Segundo Pistrak (2011, p. 57), “o trabalho

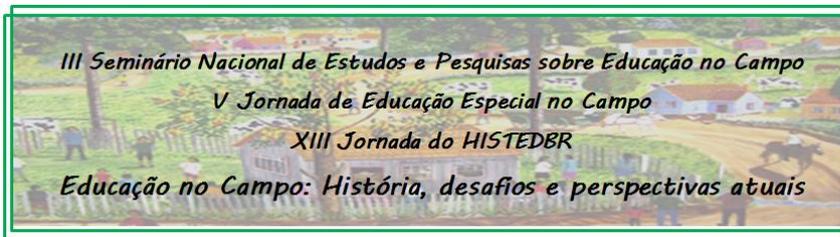


social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com ajuda da escola e através dela”. Cabe ao educador interagir com o meio e fazer a aproximação da escola com a vida comunitária. Esta pesquisa, que teve como um dos seus objetivos investigar a inserção dos educadores em ações socioculturais, políticas, educativas e de fomento à participação coletiva das comunidades, dialoga com a visão de Pistrak (2011). A investigação trouxe resposta positiva, pois 50% dos pesquisados (17 sujeitos) participam, ativamente, de organizações sociais e sindicais de trabalhadores rurais, bem como de ações em defesa dos direitos sociais, gênero, educação, meio ambiente, saúde e outros temas afetos às localidades municipais. A força maior de participação está entre os egressos que continuaram morando nos assentamentos, pois 14 deles estão inseridos em alguma ação colegiada em sua região.

### **Movimento migratório após o magistério**

Com a conclusão dos cursos, 38,24% dos pesquisados (13 pessoas) sofreram processo migratório para as cidades. Os dados dos que permaneceram no campo foram muito mais representativos (61,76%), embora sejam expressivos os dados da migração, interferindo, significativamente, no modo de vida e na forma de trabalho dos sujeitos. Sem opção no campo, tomaram outro direcionamento. Viram-se obrigados a seguir para a cidade, com a expectativa de alcançar mais oportunidades de ter uma vida melhor. Em suas trajetórias, não foram vistas melhorias nas condições socioeconômicas, pois enfrentam os desafios do estudo e do trabalho com baixa remuneração, como é a vida de muitos jovens da cidade. Poucos acessaram um curso superior. Não tiveram ascensão profissional e nem trabalho estável.

Constata-se que os migrantes são jovens na faixa etária de 21 a 29 anos, com o peso maior das mulheres. Das 23 egressas da pesquisa, 10 migraram para a cidade, enquanto que dos 11 homens, somente 03 migraram. Estes dados capturados se convergem, em tendência, aos do censo demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa, registrando que a população rural brasileira de homens na faixa etária entre 20 a 29 anos é de 2.580.228 pessoas e a de mulheres, nessa faixa etária, é de



2.276.264 pessoas. Para Camarano; Abramoway (1999), as jovens são as que mais sofrem a divisão do trabalho familiar e, assim, sem expectativa de trabalho e renda no campo, são motivadas a sair para as cidades.

Depreende-se que a saída desses “educadores do campo” das localidades rurais causa impacto negativo, em especial para o poder público, que deixa de ter o jovem qualificado no campo. Fato que poderia ser levado em conta pelo Estado para pensar políticas públicas que aproveitassem a força da juventude, oferecendo-lhe a oportunidade de desenvolver seu projeto de vida e de família e de contribuir com o desenvolvimento regional com sustentabilidade.

### **Impactos do PRONERA, desafios e limitações no campo**

Para 79,41% dos pesquisados, o PRONERA, teve um impacto positivo nas suas vidas. Destacando que, para os sujeitos, o programa: 1. Trouxe oportunidade de trabalho e o interesse de contribuir com a educação, visto nos exemplos: “Pelo PRONERA, tive maior interesse em contribuir com a educação na escola de minha comunidade” (E. F. S., 35 anos), “Ao concluir o curso, vieram novas oportunidades” (O. L. B. M., 21 anos); 2. Trouxe envolvimento com os problemas da comunidade, como: “Posso contribuir com meus conhecimentos para não haver trabalho escravo na região” (V. M. A., 25 anos); “É um curso voltado para nossa realidade e nos incentiva a permanecer no campo” (O. C. S.); 3. Possibilitou atuar como educador(a) e de estar mais próximo dos alunos e das famílias, como: “Trabalhando na escola, estou mais próxima da realidade escolar dos alunos e da família de cada um” (R. S. B., 31 anos); 4. Ajudou no seu desenvolvimento e a ter maior confiança em si, como: “Ajudou-me a ter mais confiança, a falar mais, debater junto com a comunidade” (C. P. Q., 28 anos).

Por outro lado, enfrentam desafios e limitações na busca pela inserção como educadores do e no campo. A frustração de expectativa ensejou resposta negativa por 14,70% dos egressos, a exemplo de que “os cursos contribuíram em parte, mas a falta de emprego me obrigou a sair para outra cidade” (F. S. C, 29 anos) e, pelo fato de que “até agora não fui reconhecida, valorizada, mas tenho esperança de exercer minha profissão” (J. S. S., 24 anos).



O maior desafio com o qual se depararam foi “a falta de vagas nas escolas”, item respondido por 32,35% dos pesquisados, seguido do “fechamento de escola”, do fato de “não ter escola no local” e “campo de trabalho”, razões evidenciadas por 14,70% dos egressos, além de outros fatores dispersos. São problemas relacionados à baixa oferta de políticas públicas de educação do/no campo, ao esvaziamento do campo e das escolas por influência da força do capital e do agronegócio. A população precisa de uma escola do campo, que discuta sua realidade, que considere o sujeito do campo como protagonista do processo educativo, utilize métodos e conteúdos focados na perspectiva do campo como local de vida, que adote uma política de contratação de professor habilitado e de valorização profissional, fundamentais para a formação dos sujeitos do campo. Embora tenha avançado a conquista de direitos, com a ampliação da legislação educacional, a materialidade da educação do/no e para o campo ainda está distante.

Além disso, os dados apontam que o campo se resente da falta de políticas públicas de apoio ao financiamento de projetos voltados à juventude, para implementar ações culturais, sociais, esportivas e produtivas, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das áreas rurais. A pesquisa mostra que 55,88% dos pesquisados responderam negativamente à questão da “existência de políticas públicas incentivadoras à inserção e à continuidade do jovem/adulto no campo”.

### **Considerações finais**

O objeto pesquisado guarda relação com o trabalho desta pesquisadora junto ao PRONERA na Superintendência do INCRA no Tocantins, que teve como motivação inicial a falta de informações sistematizadas sobre a vida e o trabalho dos sujeitos formados em magistério. Prescindia-se de dados importantes nas ações de planejamento, gestão, divulgação e nos espaços de discussão sobre a avaliação dessa política pública no Estado.

Diante da perspectiva do Programa em escolarizar assentados e formar técnicos para poderem atuar nas áreas de reforma agrária, havia a expectativa de que os sujeitos, resguardados seus direitos de escolha, estivessem exercendo o magistério e/ou outras atividades comunitárias nas localidades. Com a pesquisa, viu-se que era um



entendimento desfocado da realidade, pois, além da formação, existem outros fatores internos e externos que se vinculam à inserção dos sujeitos e à decisão de permanecerem ou não nas comunidades. Tudo isso foi um aprendizado. É necessário garantir o direito democrático de se viver no campo por escolha. O campo é um lugar de vida harmoniosa, socioambientalmente saudável e economicamente viável, se for tratado com justiça. Mas isso não basta. O Estado tem o dever de criar, manter e ampliar as condições básicas para seu fortalecimento e sustentabilidade, o que poderia repercutir na melhoria da dinâmica e ambiente das comunidades e na movimentação da economia local.

No Tocantins, avalia-se que o impacto do PRONERA ainda é pequeno pela baixa diversidade de cursos. O resultado deste estudo, porém, enseja avaliar que essa política pública proporciona a oportunidade de desenvolver uma proposta de educação que envolve a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. O resultado indica que a qualidade dos cursos foi muito boa. O processo de formação foi capaz de despertar uma consciência crítica, transformadora e um sentimento mais coletivista aos sujeitos do processo. De formar cidadãos ativos, refletindo sobre sua forma de pensar e agir nas relações sociais, sendo esta mudança de postura também uma forma de se avaliar a inserção dos sujeitos. Por outro lado, avalia-se se há necessidade de dar segmento a novos cursos de magistério, pois além do movimento de retirada das escolas do campo, observa-se a limitação do seu campo de atuação. O estudo aponta a necessidade dos educadores ampliarem sua formação e, assim, fortalecerem mais sua atuação no campo. Aponta também a importância de outros cursos superiores oferecidos pelo PRONERA nas várias áreas do conhecimento, possibilitando ao público assentado conciliar o trabalho com o estudo.

Quanto à decisão dos egressos de permanecerem ou saírem das comunidades, as demandas do universo em que vivem, no campo pessoal e familiar, darão rumo ao seu futuro, mas há o envolvimento de todo o contexto do meio, que é o campo, que os motiva na tomada de uma ou outra decisão.



## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo. Editora: Pioneira Thomson, 1999.

ANDRADE, M. R. et al. (Org.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

BABBIE, E. **MÉTODOS DE PESQUISAS DE SURVEY**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 189.

BEGNAMI, J. B; PEIXOTO, L. S. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB. **Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil**, 2013. cap.15, p. 263.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: Desafios e Possibilidades de Egressos da Escola Família Agrícola Bontempo**, 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CASTRO, Antônio Maria. G de. et al. **Juventude Rural, Agricultura Familiar e Políticas de Acesso à Terra no Brasil**. Brasília: **NEAD ESTUDOS**/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013, p.22.

FOERSTE, E; SCHUTZ-FOERSTE, G. **Parceria na Formação de Professores do Campo: uma avaliação do programa de educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santos**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidades e movimentos sociais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012, p. 157-171.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Processo Administrativo de Convênio – INCRA/AEFA - Projeto: Formação de Educadores nas Áreas de Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério Nível Médio**, 2005/2008.

JELLAB, 1997 *apud* LARANJEIRA, D; TEIXEIRA, A. **Vida de jovens: educação não formal e inserção socioprofissional no subúrbio**. Artigo. Revista **Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 185 p.



PUIG-CALVÓ, P; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T (Org.). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. Orizona, GO: UNEFAB. **Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil**, 2013. cap.1, p. 35-69.

TEDESCHI, L. A. Representações sociais e relações de gênero no meio rural. In: FAISTING, A. L; FARIAS, M. F. L (Org.). **Direitos Humanos, Diversidade e Movimentos Sociais: Um Diálogo Necessário**. Dourados, MT: UFGD, 2011, p.113-134.



[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015