

DÉBORA BRANDÃO DE PAULA

**AS POLÍTICAS DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E
PERSPECTIVAS DE TRABALHO PARA JOVENS RURAIS – UM ESTUDO DE
CASO DE MATIPÓ, MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015**

DÉBORA BRANDÃO DE PAULA

**AS POLÍTICAS DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E
PERSPECTIVAS DE TRABALHO PARA JOVENS RURAIS – UM ESTUDO DE
CASO DE MATIPÓ, MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de maio de 2015.

Luciano Rodrigues Costa

Alair Ferreira de Freitas

Sheila Maria Doula

(Orientadora)

*Aos meus pais José Afonso e
Maria da Glória pelo amor,
carinho e ensinamentos. Ao meu
irmão Isaac pelo apoio a
incentivo. E aos amigos pela
atenção e encorajamento.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar expresso toda a minha gratidão ao Senhor Jesus Cristo por seu amor incondicional e por sua presença em minha vida.

Agradeço aos meus pais por serem exemplo de dignidade e caráter e pelo afeto com que me cercam, e ao meu irmão pela companhia constante.

As minhas amigas de República, em especial a Amanda, Aline, Débora e Marcela por me ensinarem o valor da amizade.

Aos irmãos da Igreja Batista Memorial pelas orações e palavras de encorajamento.

A Natália Rigueira pelo carinho, inspiração e incentivo que motivaram-me a sonhar com um Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa pelos ensinamentos e paciência.

Aos colegas das turmas de 2012 e 2013 do Mestrado em Extensão Rural, em especial a Solange, Nayhara, Eulália, Jaqueline, Diego e Vanessa pelo espírito de união e parceria.

Ao observatório de Juventude Rural pela experiência e direcionamento que muito auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores Luciano e Alair por aceitarem gentilmente participar de minha banca.

A Faculdade Vértice – Univértix por aceitar colaborar com a pesquisa sendo o lócus da mesma.

A Professora Sheila Maria Doula por sua competência, orientação e presença especial e constante durante todo o período do Mestrado.

À Capes pela concessão da bolsa e ao Departamento de Economia Rural e funcionários pelo suporte e apoio.

BIOGRAFIA

Débora Brandão de Paula nasceu em Abre Campo, em Minas Gerais, em 21 de fevereiro de 1989, filha de José Afonso de Paula e Maria da Glória Brandão de Paula. Graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Viçosa – FDV em 2010. Durante a graduação realizou iniciação científica na Agência de Desenvolvimento de Viçosa – ADEVI. Especializou-se em Supervisão, Gestão, Inspeção e Orientação escolar no Centro de Educação Avançada – EVATA em 2011; e em 2013 ingressou no Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. Participou do Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude Rural, concluindo o Mestrado em maio de 2015.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
Introdução	1
Capítulo 1 - Desenvolvimento rural	7
1.1 - O surgimento das teorias de desenvolvimento e sua problematização para além do viés econômico	7
1.2 - O panorama atual do desenvolvimento rural no Brasil	13
1.3 - O Jovem no âmbito das políticas de desenvolvimento rural	24
Capítulo 2 - Os processos de exclusão e inclusão social e suas implicações no meio rural	31
2.1 - O surgimento dos conceitos de exclusão e inclusão social	31
2.2 - Formas de exclusão social do meio rural e suas consequências	38
Capítulo 3 - Educação para o meio rural	48
3.1 - A Educação e sua proposta de transformação social	48
3.2 - A institucionalização do processo educacional	50
3.3 - A educação e suas implicações na vida dos moradores rurais	52
3.4 - A expansão do ensino superior no Brasil: Origem e contexto contemporâneo	57
Capítulo 4 - Juventude rural: Conceito, trabalho e educação	68
4.1 - O conceito de juventude	68
4.2 - Juventude rural e os dilemas frente ao mercado de trabalho	72
4.3 - Sobre educação superior e juventude rural	77
Capítulo 5 - Metodologia	82
Capítulo 6 - Lócus da pesquisa	85
6.1 - Descrição do município da pesquisa	85
6.2 - Descrição do lócus da pesquisa	98
Capítulo 7 - Análise de dados	104
7.1 - Caracterização do público da pesquisa	104

7.2 - A percepção sobre o processo de interiorização do ensino superior por jovens rurais da Microrregião de Manhuaçu	110
7.3 - A percepção do jovem rural sobre a atuação profissional	123
7.4 - Participação política e juventude rural da microrregião de Manhuaçu	127
Capítulo 8 - Considerações finais	132
Capítulo 9 - Referências Bibliográficas	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa do estado de Minas Gerais	84
Figura 2 Localização do município de Matipó – Minas Gerais.	86
Figura 3 Imagem histórica da cidade (Data desconhecida).....	88
Figura 4 Mapa do município de Matipó – Minas Gerais.....	88
Figura 5 Instituições de ensino superior por microrregião	89
Figura 6 Pirâmide etária do município.	90
Figura 7 Evolução populacional	92
Figura 8 Distribuição de indivíduos entre 18 a 24 anos nos níveis de ensino – Matipó. 93	
Figura 9 Matrículas por nível município de Matipó.....	94
Figura 10 Docentes por nível - Matipó.....	95
Figura 11 Vista lateral da Faculdade Vértice – Univértix.	97
Figura 12 Vista frontal da Faculdade Vértice – Univértix.	99
Figura 13 Biblioteca da Faculdade Vértice – Univértix.	100
Figura 14 Hospital Universitário da Faculdade Vértice – Univértix.....	101
Figura 15 Funções exercidas pelos estudantes	104
Figura 16 Jornada de trabalho dos estudantes.	104
Figura 17 Renda mensal dos estudantes.	105
Figura 18 Oferta da educação básica.	106
Figura 19 Tempo gasto para chegar a Faculdade	108
Figura 20 Distribuição de estudantes por cursos.	109
Figura 21 Escolha do curso superior.	110
Figura 22 Acesso por bolsas.	111
Figura 23 Ensino superior particular.	113
Figura 24 Influência para a realização do curso.	116
Figura 25 Desafios para o acesso do ensino superior.....	117
Figura 26 Principais indicadores para o acesso ao ensino superior.....	119
Figura 27 Melhoria nas Condições de acesso ao ensino superior.	120
Figura 28 Locais para exercer a profissão.	122
Figura 29 Planos após a formação superior.....	124
Figura 30 Possíveis locais para exercer a profissão	125
Figura 31 Estímulo à participação em decisões públicas	127
Figura 32 Instituições governamentais e não governamentais	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Balanço atual da educação superior.....	59
Tabela 2 Bolsas do Prouni distribuídas entre os anos de 2005 a 2015.....	60
Tabela 3 Matrícula por regiões (Cursos presenciais)	61
Tabela 4 Turno dos cursos de graduação 2013.....	64
Tabela 5 Total de bolsas integrais e parciais distribuídas por região	65
Tabela 6 Estrutura Etária da População de Matipó.	91
Tabela 7 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Educação - Matipó.....	92
Tabela 8 Fluxo Escolar por Faixa Etária- Matipó.	93
Tabela 9 Ocupação da população de 18 anos ou mais.	96
Tabela 10 Nível educacional dos ocupados.....	96
Tabela 11 Alunos por curso Univértix.	98

LISTA DE SIGLAS

CIDA: Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNER: Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH: Índice de Desenvolvimento Humano
INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FIES: Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC: Ministério da Educação e Cultura
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU: Organização das Nações Unidas
PAA: Programa Aquisição de Alimentos
PAC: Política Agrícola Européia
PIB: Produto Interno Bruto
PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE: Plano Nacional de Educação
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROUNI: Programa Universidade para Todos
REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RESUMO

PAULA, Débora Brandão, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2015. **As Políticas de Interiorização do Ensino Superior e Perspectivas de Trabalho para Jovens Rurais – Estudo de Caso em Matipó, Minas Gerais.** Orientadora: Sheila Maria Doula.

O processo de interiorização do ensino superior que vivenciou sua primeira fase de expansão a partir do ano de 1964 até 1980 sendo retomado a partir de 1995 representou um marco na expansão da educação superior no Brasil dando espaço à elaboração de políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, o Programa Universidade para Todos – Prouni, e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, bem como a criação de novas instituições de ensino. No entanto, as implicações desse processo no meio rural revelam-se como um enigma frente à limitação de dados e informações equivalentes aos indivíduos que continuam os estudos após a conclusão do ensino médio. Dessa forma, a presente pesquisa analisou as políticas de interiorização do ensino superior e as perspectivas de trabalho entre jovens rurais da microrregião de Manhuaçu, Minas Gerais. Especificamente procurou-se mapear e analisar as escolhas dos cursos superiores por esses jovens rurais, identificando suas aspirações referentes à conclusão do mesmo, bem como o interesse em permanecer ou não nas comunidades rurais. Buscou-se também analisar a avaliação dos jovens quanto às oportunidades regionais para a concretização de seus projetos profissionais, observando assim as políticas públicas de acesso ao ensino superior utilizada por eles. A metodologia escolhida foi composta pela pesquisa bibliográfica, documental e pela pesquisa de campo que contou com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. A partir das análises constatamos que o processo de expansão do ensino superior tem beneficiado jovens rurais, no entanto, os mesmos encontram-se ainda inseridos em uma realidade que dificulta a continuidade dos estudos para além do ensino médio. Observamos que os mesmos almejam obter formação profissional e continuar residindo em suas comunidades rurais e municípios, o que levou-nos a constatar que a expansão do ensino superior associada à criação de oportunidades de trabalho para jovens rurais pode resultar na contenção da migração e no desenvolvimento regional. Dessa forma, destacamos a necessidade da compreensão do processo de interiorização do ensino superior para além da inserção acadêmica dos indivíduos, para que este seja acompanhado de outras políticas que assegurem oportunidades de trabalho e de

participação política, resultando assim no desenvolvimento das *liberdades e capacidades* dos jovens rurais.

ABSTRACT

PAULA, Débora Brandão, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May 2015. **The Internalization Policy of Higher Education and Job Prospects for Young Rural - Case Study in Matipó, Minas Gerais.** Advisor: Sheila Maria Doula.

The process of internalization in higher education that has experienced its first expansion phase from 1964 until 1980 and taken over in 1995 representing a milestone in the expansion of higher education in Brazil giving way to elaboration of public policies as the Financing Fund student - Fies, the University for All Program - Prouni, and the Program of Support to the Plan of Restructuring and Expansion of Federal Universities - REUNI as well as the creation of new educational institutions. However, the implications of this process in rural areas are revealed as an enigma facing the limitation of data and information equivalent to those individuals who continue their education after completing high school. Thus, the present research analyzed the internalization of policies of higher education and job prospects of young people from rural microregion of Manhuaçu, Minas Gerais. Specifically it tried to map and analyze the choices of higher education courses for these young rural people by identifying their aspirations for the conclusion of these studies, as well as the interest to stay or not in rural communities. It also sought to analyze the evaluation of young people As regards regional opportunities for the realization of their professional projects, thus observing the public policies of access to higher education used by them. The chosen methodology was composed by bibliographic research, documentary and for field research that included the use of questionnaires and interviews. From the analysis we found that the process of expansion of higher education has benefited young rural people, however, they are still inserted in a reality that makes it difficult to continue their studies beyond high school. We observe that they aspire to get professional education and continue living in their rural communities and municipal, which led us to realize that the expansion of higher education associated with creating job opportunities for young rural people can result in containing migration and development regional. Thus, there is the need to understand the process of internalization of higher education beyond the academic insertion of individuals, for this to be accompanied by other policies to ensure job opportunities and political participation, thus resulting in the development of freedoms and skills of young rural people.

Introdução

O Brasil vem promovendo mais recentemente a expansão de políticas públicas de nível educacional destinada a atender diversos públicos, alimentando a ideia de que a “educação é a porta para o futuro”. No entanto, em termos de qualidade da educação, o país ainda tem muito a alcançar, visto que segundo o Fórum Econômico Mundial (World Economic Forum) em seu relatório sobre Capital Humano divulgado em 2013, o Brasil ocupa a 88ª posição em um estudo que avaliou 122 países em relação à qualidade da educação ofertada. Dados como estes vêm se repetindo em diversas pesquisas, deixando transparecer a importância de estudos que incidam na área educacional.

Mediante essa constatação, percebe-se que a educação destinada às populações rurais não foge à regra e apresenta em suas propostas inúmeras deficiências que comprometem a formação dos indivíduos residentes nos espaços rurais. Molina e Freitas (2011) afirmam que no âmbito da educação de crianças e jovens rurais um dos maiores problemas é a escassa oferta educacional, dada a cobertura ainda insuficiente destinada somente aos primeiros anos do ensino fundamental. A relação de matrícula entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental indica que a cada duas vagas nos anos iniciais há somente uma para os anos finais. Essa realidade manifesta-se também nos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas no final do ensino fundamental frente a apenas uma vaga no ensino médio. Esse desequilíbrio no número de matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando notoriamente as oportunidades para crianças, jovens e adultos que almejam dar continuidade aos seus estudos (Molina e Freitas 2011).

Diante desse cenário, percebe-se que a educação no meio rural manteve-se estática frente aos processos dinâmicos pelo qual este espaço passou, não colaborando para a formação de jovens aptos a lidar com as novas feições apresentadas pelo campo por intermédio da modernização, industrialização e da urbanização (Carneiro, 1999). Constata-se assim, a necessidade da oferta de oportunidades educacionais que ministrem aos jovens rurais a instrução necessária para estarem incluídos socialmente tornando-se “atores sociais” (Castro 2005) ocupando assim a posição de protagonistas das mudanças necessárias no meio rural.

A compreensão da importância da educação é apresentada, segundo Kessler (2005) *apud* Caputo (2002), pelos próprios jovens rurais que valorizam amplamente a educação como forma de produção de oportunidades para sua vida, visto que este público associa suas aprendizagens à família e à educação formal. Essa ponderação é também destacada por Tartuce (2010) que, realizando um paralelo entre juventude e escola, afirma que a educação é compreendida por um viés positivo pelos jovens.

Diante desse prisma, a educação, de acordo com Teixeira (2005), figura-se como elemento de inclusão social, uma vez que esta manifesta-se como forma de combate à exclusão existente nas diversas camadas da sociedade. Segundo a autora, a educação como forma de inclusão social promove também o desenvolvimento socioeconômico e cultural necessário às exigências da sociedade contemporânea. Nesta mesma perspectiva as autoras Lopes e Fabris (2013) afirmam que a educação apresenta em sua gênese um caráter inclusivo, sendo esta compreendida como caminho para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (Emediato 1978). No mesmo raciocínio, Sen (2000) evidencia que o desenvolvimento de uma nação ocorre somente quando as “capacidades” e “liberdades” das pessoas são certificadas através de medidas que assegurem seus direitos, sendo um deles e de caráter essencial, o acesso à educação de qualidade.

Percebe-se, portanto, que a educação é um instrumento indispensável de inclusão social que resulta no desenvolvimento dos sujeitos que através dela tornam-se agentes capazes de apresentar posições críticas diante da sociedade. Dessa forma, a viabilização de estratégias que garantam o usufruto das diferentes liberdades instrumentais, sendo uma delas a educação, é fator preponderante para o desenvolvimento (Sen 2000).

O conceito de desenvolvimento que orienta esta pesquisa coloca *as pessoas em primeiro lugar* (Klikberg e Sen 2010) e não somente deve ser entendido como um caminho para a viabilização do desenvolvimento econômico e financeiro. Deve ser antes compreendido como elemento articulado as oportunidades educacionais, políticas, empregatícias, dentre outras.

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. A despeito do aumento sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas, talvez até mesmo à maioria (Sen, 2000, pág. 18).

Compreendendo o desenvolvimento como fonte de expansão das “liberdades e capacidades” dos indivíduos, a educação projeta-se como um caminho para tal conquista. Segundo Sen (2000), as liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais. Dessa forma, as liberdades expressas através das oportunidades sociais, como o acesso a educação, resultam conseqüentemente em formas de desenvolvimento.

No que tange aos meios de acesso à educação, compete destacar o processo expansivo da oferta da educação superior que vem ganhando destaque por intermédio das políticas de interiorização do ensino superior, que tiveram início a partir da década de 1960 e se intensificaram nos anos 1990. A definição específica do que são as denominadas *políticas de interiorização do ensino superior* carecem de uma conceituação padronizada, todavia, compreender-se-á estas, na perspectiva apresentada por Aguiar (2012), Dourado (1998), Dias (2006), Lucchesi (2010) e Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), que em suas pesquisas compreendem estas políticas como o conjunto de ampliação das oportunidades educacionais, a partir da expansão de instituições e políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Com relação aos objetivos que subsidiariam a expansão das políticas de interiorização do ensino superior, Dourado (1998) faz a seguinte colocação:

O processo de interiorização geográfica do ensino superior, através da criação e da instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente, através de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso de modernização e do desenvolvimento regional. Na esfera educacional e, particularmente, nas políticas expansionistas para o ensino superior, o fenômeno da interiorização é significativo. O crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, fundamentalmente, pela implantação de escolas superiores tem provocado a emergência de bandeiras em prol da defesa da interiorização (Dourado, 1998, p.540).

Um elemento característico desse processo de expansão, segundo Rosa (2013), diz respeito ao surgimento de novas formas de articulação entre público e privado, de modo que o Estado surgiu como financiador de políticas e programas que buscam ofertar oportunidades para a garantia da formação profissional. Segundo essa pesquisadora, um exemplo claro da relação entre a instância pública e privada foi a criação das políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que se destacaram por atender aos interesses de Estado

na expansão da educação superior de baixo custo, atendendo também as demandas de mercado.

Segundo Rosa (2013), baseado no interesse do aumento de vagas para o ingresso no ensino superior, o Plano Nacional de Educação lançou em 2001 a meta destinada à expansão da oferta de educação superior para 30% dos indivíduos com faixa etária entre 18 e 24 anos. Inicialmente as políticas de interiorização do ensino superior concentraram-se no setor privado com a criação do Programa Universidade para Todos – Prouni, em 2004, alcançando o setor público em 2007 com a criação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

No cerne dessa discussão, a educação de nível superior vem se constituindo como um potencial componente de desenvolvimento, visto que nos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, mais especificamente nos incisos II, III, IV e VII fica evidente que este nível de ensino deve primar pela contribuição ao desenvolvimento da sociedade brasileira, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e promover a extensão destinada à participação da população.

No entanto, segundo Lopes e Fabris (2013), quando nos detemos nos processos inclusivos, temos uma variada e complexa trama que pode mostrar que, mesmo incluído em um contexto, pode haver nesse meio outras múltiplas formas de exclusão evidentes, visto que, segundo as autoras, a inclusão pode se constituir em uma “perversa forma” de “exclusão.” Dessa forma, compete desenvolver um olhar analítico sobre a expansão do ensino superior através da política de interiorização, observando se, de fato, a mesma tem alcançado de maneira inclusiva aos públicos diversos, seja do campo ou da cidade.

Diante dessas evidenciações o problema de pesquisa surgiu devido à diminuição do número de jovens rurais de alguns municípios da microrregião de Manhuaçu que migravam para as cidades para cursar a educação superior nas cidades e que através do ingresso em uma Faculdade mais próxima de suas residências puderam continuar morando e trabalhando em suas comunidades rurais, acessando concomitantemente o ensino superior.

Dessa forma, tomando-se a microrregião de Manhuaçu, em especial o município de Matipó como exemplo de territórios que passam pelo processo de interiorização do ensino superior, objetivou-se observar as expectativas profissionais e de trabalho dos jovens rurais dessas regiões. Especificamente procurou-se mapear e analisar as escolhas dos cursos superiores pelos jovens rurais, identificando suas aspirações referentes à conclusão

do curso superior, bem como o interesse em permanecer ou não nas comunidades rurais e nos municípios. Buscou-se também analisar a avaliação dos jovens quanto às oportunidades regionais para a concretização de seus projetos profissionais, observando assim as políticas públicas de acesso ao ensino superior utilizada por eles.

Para atingir os objetivos a metodologia utilizada foi conduzida por intermédio da pesquisa documental que consistiu no estudo de dados apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Nacional da Educação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Ministério da Educação e Cultura – MEC, dentre outros, para o mapeamento de dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil nos últimos 10 anos. Utilizou-se também de pesquisa bibliográfica sobre quatro categorias analíticas específicas sendo elas, o desenvolvimento rural, a inclusão social, a educação rural e a juventude rural, e por fim como instrumentos para coleta de dados foram aplicados 78 questionários para jovens universitários rurais, juntamente com a realização de duas entrevistas, uma direcionada ao diretor geral da faculdade onde a pesquisa foi realizada com o intuito de observar as ações desenvolvidas pela instituição no âmbito do processo de interiorização do ensino superior, e uma segunda ao secretário de educação do município de Matipó com o objetivo de verificar as possíveis ações municipais para a absorção da mão de obra gerada pela faculdade.

Para o estudo dessas reflexões, a pesquisa apresenta no primeiro capítulo uma discussão acerca dos processos desenvolvimentistas implementados após a II Guerra Mundial e de suas inferências no desenvolvimento rural e local. Analisa-se o conceito de desenvolvimento que inicialmente era associado ao crescimento econômico e de como as abordagens teóricas ao longo do tempo passaram a compreender a qualidade de vida das pessoas como um fator preponderante para a definição do mesmo. Julgou-se pertinente o estudo dessa categoria analítica visto que o processo de expansão do ensino superior apresenta como uma de suas metas a viabilização do desenvolvimento das habilidades dos discentes e do desenvolvimento de suas localidades

O segundo capítulo aborda como os processos de exclusão social foram intensificados por determinadas propostas desenvolvimentistas, observando essas ocorrências, sobretudo no meio rural. Analisa-se o processo educacional como estratégia compreendida universalmente como forma de promoção da inclusão social, com destaque para o processo de expansão do ensino superior. Problematiza-se também como políticas públicas mal formuladas, sobretudo de âmbito acadêmico podem resultar em uma “pseudo inclusão” para os indivíduos residentes no campo.

O terceiro capítulo aborda os processos educacionais, desde o ensino básico oferecido no meio rural até o ensino superior, observando suas implicações na vida do público juvenil. O quarto capítulo analisa o jovem rural e sua relação com os mecanismos educacionais e com o mercado de trabalho, investigando as influências que o processo de interiorização do ensino superior tem causado em suas vidas e em suas localidades. O quinto e o sexto capítulo apresentam respectivamente os passos metodológicos desenvolvidos pelo estudo, bem como a descrição do lócus da pesquisa.

O sétimo capítulo, por sua vez, apresenta a discussão e análise dos dados observando as implicações da educação superior na vida do jovem rural, assim como as aspirações dos mesmos em permanecer ou não no meio rural, investigando também as suas perspectivas de trabalho. O oitavo capítulo é responsável pelas considerações finais que atestam os saldos positivos do processo de interiorização do ensino superior no município de Matipó e em outros municípios da microrregião de Manhuaçu. No entanto, alerta-se para a necessidade da criação de outras políticas que auxiliem o jovem a concluir o curso superior e encontrar inserção no mercado de trabalho de suas comunidades e municípios, o que pode resultar em desenvolvimento regional. E por fim, apresenta-se o nono capítulo contendo as referências bibliográficas utilizadas no âmbito da pesquisa.

Capítulo 1 - Desenvolvimento rural.

1.1 - O surgimento das teorias de desenvolvimento e sua problematização para além do viés econômico.

O presente capítulo aborda a temática do desenvolvimento traçando uma linha do tempo que revela a sua compreensão como fator preponderante para o soergimento das nações após a II Segunda Guerra Mundial. Analisa-se, portanto, o surgimento das medidas desenvolvimentistas adotadas pelos países como possível solução para os seus principais problemas e as implicações destas para o meio rural. Para tanto, os autores consultados nos ajudam a refletir como o desenvolvimento voltado somente para o cenário econômico não contempla as reais necessidades das pessoas, evidenciando a necessidade de estratégias que incluam socialmente a todos os indivíduos.

A aplicabilidade do conceito “desenvolvimento” é comumente associada a aspectos de cunho econômico e tal compreensão encontra-se diretamente relacionada ao contexto histórico e político no qual esta terminologia passou a ser empregada. No entanto, a análise deste termo, utilizada de forma restrita à esfera econômica, indica a limitação do campo de abrangência, pois nem todas as esferas da vida social acompanham o patamar do desenvolvimento econômico.

Análises que incidem sobre o desenvolvimento e suas implicações trazem consigo dilemas constantes a serem enfrentados referentes à compreensão de um termo que por muitos é concebido como referência científica e por outros como referência ideológica. Favareto (2006) destaca que a noção de desenvolvimento da humanidade é muito anterior às tentativas de sua explicitação e que esse conceito, bem como a compreensão dos processos sociais correspondentes a ele, proporciona a construção de cadeias de análise que permitem identificar suas dimensões fundamentais e a relação entre elas.

Em análises econômicas e discussões públicas, Sen (2000) alerta para as interpretações antagônicas e extremistas sob as quais o conceito é examinado. Uma dessas visões considera o desenvolvimento como um processo “feroz e nocivo” que tende a estar assegurado por meio de “suor e lágrimas”. Outra compreensão constantemente difundida concebe este como um processo “amigável” e responsável por contribuições benéficas para toda a sociedade.

Segundo Santos (2000), o surgimento das teorias do desenvolvimento tem em suas raízes históricas o fim da II Guerra Mundial e o conseqüente declínio das potências imperialistas que haviam dominado o mundo do fim do século XIX até a I Guerra

Mundial. A partir desse cenário, a literatura científica começou a constituir um novo campo de investigações sob o título geral de “teoria do desenvolvimento”, na qual o termo passou a designar o processo de adoção de normas de comportamento, atitudes e valores identificados com a racionalidade econômica moderna, caracterizada pela busca da produtividade máxima, da geração de poupança e a criação de investimentos que levassem à acumulação permanente de riqueza dos indivíduos e, em consequência, de cada sociedade nacional (Santos 2000).

No âmbito da teoria compreendeu-se o desenvolvimento como um *continuum evolutivo* onde os países avançados se encontrariam em um estágio superior da trajetória do sistema produtivo e as demais nações precisavam se espelhar na busca de condições adequadas para alcançar o mesmo resultado (Duarte e Gracioli 2013).

Navarro (2001) analisa a emergência da “noção de desenvolvimento” ao longo dos últimos anos enfatizando que o primeiro desses períodos, localizado a partir da década de 50 e prolongando-se até os anos 70, foi marcado pela polarização da Guerra Fria e pelas modificações do crescimento econômico da época, caracterizado pela difusão de um “padrão civilizatório dominante” que refletiu na organização social existente, onde “*a possibilidade de desenvolvimento alimentou esperança e estimulou iniciativas diversas em todas as sociedades*” (Navarro, 2001, pág. 83).

A mesma constatação é feita por Oliveira (2002), que destaca que o progresso econômico impulsionado no período posterior à Segunda Guerra foi visualizado por todos os países como possibilidade de “libertar o mundo” dos problemas que se mostravam emergentes como: guerra, desemprego, miséria, discriminação racial, desigualdades políticas, econômicas e sociais. Segundo esse autor, foram essas preocupações que levaram aos anseios pelo crescimento e pela melhoria das condições de vida, presentes na primeira Declaração Inter-Aliada de 1941 e na Carta do Atlântico, do mesmo ano, que expressavam o desejo de criar condições para que todos os homens pudessem desfrutar de seguridade econômica e social.

Santos (2000) ainda destaca que a teoria do desenvolvimento buscou localizar os entraves à devida implantação da modernidade, buscando estabelecer os instrumentos de intervenção que fossem mais adequados a alcançar os resultados desejados no sentido de aproximar cada sociedade a um modelo designado como “ideal”. Como padrão para o delineamento de uma sociedade moderna e avançada, Santos (2000) destaca que:

Por mais que estas construções teóricas pretendam ser construções neutras em termos de valores, era impossível esconder a evidência de que se considerava

a sociedade moderna, que nascera na Europa e se afirmava nos Estados Unidos da América, como um ideal a alcançar e uma meta sócio política a conquistar. Era mais ou menos evidente também a aceitação tácita de que a instalação desta sociedade era uma necessidade histórica incontestável (Santos, 2000, pág. 4).

Segundo esse autor, tornou-se pré-requisito para o desenvolvimento a necessidade da promoção de políticas que visassem elevar toda a população do mundo ao nível dos países que se apresentavam em um estágio “superior” de organização social. Nesta direção as ações da Organização das Nações Unidas – ONU multiplicaram os debates referentes ao conceito e aos meios para a sua conquista, envolvendo a participação de países aliados e a criação de estratégias especiais para o auxílio das nações e de seus problemas econômicos e sociais, objetivando assim, a viabilização do “equilíbrio mundial”. Dentre essas medidas órgãos como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, o Acordo Geral de Tarifas e Comércio, o Programa das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação, o Programa para a Educação, Ciência e Cultura, a Organização Mundial de Saúde, e a Organização Internacional do Trabalho entraram em ação com funções específicas de atuação, mas apresentando um objetivo em comum: proporcionar a melhora da qualidade de vida das pessoas (Oliveira 2002).

Dentre as confusões às quais o conceito de desenvolvimento está exposto e que se manifesta até os dias de hoje destaca-se a equiparação deste com o conceito de *crecimiento* que geralmente está associado a indicadores de natureza quantitativa. Tal comparação, apesar de parecer inofensiva, restringe a análise do processo, pois fica balizada apenas por valores numéricos, o que por si só não permite a percepção dos outros níveis do desenvolvimento das sociedades (Sen 2000). Neste mesmo raciocínio, Daly (1997), ressalta a importância do esclarecimento entre os termos “desenvolvimento” e “crescimento” em todas as instâncias nos quais forem aplicados, e em especial, em debates sobre a relação destes com a sustentabilidade.

El recurso a la distinción entre crecimiento y desarrollo que ofrecen los diccionarios puede aportar alguna claridad. Crecer significa << aumentar naturalmente de tamaño por adición de material a través de la asimilación o el acrecentamiento>>. Desarrollarse significa <<expandir o realizar las potencialidades con que se cuenta; acceder gradualmente a un estado más pleno, mayor o mejor>>. En una palabra, el crecimiento es incremento cuantitativo de la escala física, desarrollo, la mejora cualitativa o el despliegue de potencialidades. Una economía puede crecer sin desarrollarse, o desarrollarse sin crecer, o hacer ambas cosas, o ninguna. Puesto que la economía humana es un subsistema de un ecosistema global finito que no crece, aunque se desarrolle, está claro que el crecimiento de la economía no puede ser sostenible en un período largo de tiempo (Daly, 1997, pág 1).

A ampla difusão e utilização do conceito de “desenvolvimento” empregado geralmente em análises de cunho econômico faz emergir questionamentos sobre a pertinência de sua aplicabilidade em outros campos, como os de natureza social por exemplo. Perroux (1967) afirma que seria errôneo acreditar que a explicação econômica possa dar sentido à multiplicidade de contradições sociais ativas e presentes em planos distintos, de maneira que:

Mesmo nas mais desenvolvidas economias, o crescimento depende do mecanismo das forças do desenvolvimento, de estruturas mentais e sociais bem determinadas. A propensão a trabalhar e a inovar, não menos que a investir produtivamente, diminui em certas economias modernas. Os volumes globais e os quase-mecanismos da macroeconomia são apenas conceitos intermediários: servirão somente se nos ajudarem a compreender os homens concretos e seus projetos efetivos de trabalhar, de inovar e de investir (Perroux, 1967, pág. 18).

Inicialmente os estudos e direcionamentos referentes ao processo de desenvolvimento ficavam sob a incumbência das ciências econômicas, de maneira que os aspectos financeiros ocupavam espaço privilegiado no âmbito dessa discussão. Segundo Cernea (1995), um ponto que colaborou para que as pessoas passassem a ser visualizadas pelos projetos desenvolvimentistas foi à inclusão das ciências sociais nesse debate:

A mediados de los años setenta se inició un segundo proceso que conduce al empleo de los conocimientos socioantropológicos de mayor amplitud en la planificación de los proyectos. En aquel tiempo se propuso una reconceptualización de las políticas de desarrollo, que consistió en alejarse de las teorías del *trickle down* (escurrimiento hacia abajo) para aliviar la pobreza mediante el desarrollo, a la vez que se comenzaron a modificar las intervenciones para el desarrollo en los países del tercer mundo. Quizá por primera vez, el concepto de “grupo objetivo”, es decir, los pobres, aquellos cuyos ingresos están por debajo del umbral absoluto o relativo de pobreza, se aplicó a las estrategias de los proyectos. Esta medida trajo consigo la necesidad de definir el grupo objetivo, el protagonista social, los beneficiarios (y a veces, también las víctimas) del desarrollo (Cernea, 1995, págs. 25-26).

A busca desenfreada pela industrialização, que foi o vetor privilegiado para se atingir o progresso econômico, levou a maioria dos países do mundo a empenhar esforços para a promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e ao percorrer este caminho, deixou-se a qualidade de vida em segundo plano, fato este que culminou em graves distorções como o aumento da desigualdade social, pobreza e acumulação de capital (Kageyama 2004). Criticando esses resultados, Sen (2000) constrói uma rede de análises de forma a compreender o desenvolvimento para além de seu viés econômico,

concebendo-o alicerçado no processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, priorizando a qualidade de vida individual e coletiva. Segundo o autor:

O enfoque nas liberdades humanas contrasta com as visões mais restritas de desenvolvimento, como as que identificam desenvolvimento com crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), aumento de rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. O crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas) (Sen, 2000, pág.17).

No mesmo sentido Kageyama (2004) destaca que desde a publicação do primeiro Relatório sobre Desenvolvimento Humano pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1990, o crescimento do Produto Interno Bruto per capita dos países passou a ser considerado totalmente insuficiente como medida para a averiguação dos avanços dos países. Hoje, o IDH Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, idealizado e implementado naquele primeiro relatório como medida suplementar ao Produto Interno Bruto per capita – PIB para a avaliação do desenvolvimento, já está incorporado não apenas nas análises, mas nas avaliações de programas políticos e nos discursos de muitos governantes, servindo em alguns casos como instrumento de monitoramento dos resultados de intervenções em escala regional e municipal. *A ideia central do índice é que o desenvolvimento humano inclui o aumento da renda e da riqueza e também inclui outros bens e valores, nem sempre materiais, que fazem parte das aspirações das pessoas* (Kageyama, 2004, pág. 380).

A definição de um critério único e imutável para o conceito de desenvolvimento revela-se uma utopia e ciente dessa dificuldade Sen (2000) menciona as diretrizes que podem estar presentes nessas avaliações:

Quando nos concentramos nas liberdades ao avaliar o desenvolvimento, não estamos sugerindo que existe algum “critério” de desenvolvimento único e preciso segundo o qual as diferentes experiências de desenvolvimento sempre podem ser comparadas e classificadas. Dada a heterogeneidade dos componentes distintos da liberdade, bem como a necessidade de levar em conta as diversas liberdades de diferentes pessoas, frequentemente haverá argumentos em direções contrárias. A motivação que fundamenta a abordagem do “desenvolvimento como liberdade” não consiste em ordenar todos os estados – ou todos os cenários alternativos – em uma “ordenação completa”, e sim em chamar a atenção para aspectos importantes do processo de desenvolvimento, cada qual merecedor de nossa atenção. Mesmo depois de se atentar para isso, sem dúvida restarão diferenças em possíveis *rankings*

globais, mas sua presença não prejudica o objetivo em questão (Sen, 2000, pág. 49).

Concordando que as variáveis responsáveis pela medição do desenvolvimento não devem estar atreladas somente a parâmetros econômicos, Oliveira (2002) destaca que após um longo período caracterizado pela articulação de meios que estimulavam o crescimento econômico, constatou-se que este, por si só, não seria suficiente, o que instigou um olhar que compreendesse o âmbito das necessidades das pessoas, analisando como as mesmas são beneficiadas ou não por este processo. O autor enfatiza que o crescimento econômico não é a condição única para o desenvolvimento, mas pode configurar-se como um caminho para a sua viabilização. Acerca da relação entre desenvolvimento e crescimento, Sen (2000) faz a seguinte ponderação:

É tão importante reconhecer o papel crucial da riqueza na determinação de nossas condições e qualidade de vida, quanto entender a natureza restrita e dependente dessa relação. Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação da riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele (Sen, 2000, pág.28).

Segundo Navarro (2001) com o decorrer dos anos 50 a 70 do século XX verificou-se que, embora os saldos positivos das ações em prol do desenvolvimento fossem evidentes, as mesmas haviam sido também demasiadamente otimistas. Tal constatação foi intensificada pela diminuição do crescimento econômico no período pós-guerra e que mostrava-se contido até os anos 70. Devido a este fato as discussões sobre o conceito ficaram adormecidas, sendo retomadas a partir da década de 1990.

Ainda segundo o autor, o cenário nacional e internacional que possibilitou essa revisão do conceito foi marcado pela emergência de vários movimentos sociais que passaram a contestar as assimetrias (de poder, econômicas, culturais, de gênero, étnicas) geradas pelo caminho desenvolvimentista; pelas sucessivas crises da matriz energética calcada no petróleo, que havia guiado os processos de industrialização, modernização e urbanização; e pela visão generalizada sobre a degradação ambiental. A noção de um mundo em risco, com a urgência de resolver os impactos das externalidades negativas resultantes de um modelo de exploração contínuo de recursos finitos, foi responsável por colocar na pauta de discussões a sustentabilidade do desenvolvimento. Navarro considera que:

Nos anos recentes, as motivações para o reaparecimento do debate sobre desenvolvimento (e o desenvolvimento rural) modificaram-se radicalmente, caracterizando-se muito mais, ao contrário do primeiro período, por uma percepção acerca da aparente *impossibilidade do desenvolvimento* ou, pelo menos, suas imensas dificuldades de materialização. Aliás, pode-se ousadamente afirmar que talvez a inquietude social e política gerada pela disseminação da desesperança com relação ao futuro é que, de fato, tenha reavivado o crescente interesse pelo tema do desenvolvimento (Navarro, 2001, pág. 85).

Cabe ressaltar, que as análises sobre o desenvolvimento brasileiro não foi exclusividade das ciências econômicas, visto que *as ciências sociais, em especial a Sociologia, se debruçaram sobre a problemática do desenvolvimento brasileiro, enfrentando de forma particular a questão nacional do Brasil de meados do século XX* (Martins, 2010, pág. 212).

As inferências sobre desenvolvimento enfrentam constantemente o desafio de manter o equilíbrio entre as múltiplas visões teóricas e entre os resultados concretos. Para sua compreensão deve-se atentar que este não depende somente dos mecanismos de modernização e industrialização das nações, mas também das condições sociais, institucionais e emocionais das pessoas, conforme ressaltam Duarte e Gracioli (2013) e Sen (2000). Para tanto os indicadores voltados para a avaliação do desenvolvimento necessitam ser constantemente reformulados e mensurados a fim de se observar se o bem estar individual e coletivo está sendo viabilizado e assegurado.

1.2. - O panorama atual do desenvolvimento rural no Brasil.

Visto que o ideário do desenvolvimento alcançou todas as instâncias e esferas da sociedade, o meio rural, seguindo a mesma lógica, passou a receber incentivos de maneira a acompanhar o “fenômeno mundial” da busca pelo progresso, a partir da elaboração de medidas tomadas em contextos políticos e econômicos distintos, que apresentaram propostas diversas com o intuito de “desenvolver” esse espaço. Neste sentido, Cardoso (1996) atesta que mesmo diante da proposta de desenvolvimento fundamentado pelo crescimento da indústria, o setor agrícola foi incorporado a essa dinâmica passando a ser compreendido pela ótica da modernização.

Ainda que a burguesia industrial, que chegou ao poder na década de 30, tenha concentrado seus esforços políticos na industrialização do país, a amplitude territorial e a participação na produção de riqueza nacional pelo setor agrícola

impuseram a necessidade de levar a "modernização" ao campo. O modelo desenvolvimentista adotado supunha o fortalecimento da produção rural com base em uma agricultura mais bem equipada e na melhor exploração da capacidade produtiva da terra (Cardoso, 1996, pág. 14).

Navarro (2001) evidencia que a noção de desenvolvimento rural resultou da busca pelo avanço que estava sendo almejado por todos os setores no período que sucedeu o pós-guerra, juntamente com o despontar de uma nova "compreensão de agricultura" que difundiu-se pelo mundo guiada pela denominada *Revolução Verde*. Cardoso (1996) destaca que esse modelo propunha o fortalecimento da produção rural com base em uma agricultura tecnificada levando ao surgimento de investimentos em áreas afins:

Essa concepção potencializou o aparecimento de várias instituições governamentais direcionadas a "modernizar" a cultura rural e a difundir técnicas agrícolas mais eficazes para o manejo do solo e dos rebanhos. Foram criadas faculdades e centros de estudos de agronomia, zootecnia, economia doméstica em várias regiões interioranas, além de serem feitos grandes investimentos em setores ligados ao Ministério da Agricultura para assessoria e suporte à economia rural. Uma vez que não existiam no país os recursos humanos demandados para tal empreitada, foi feito acordo com os Estados Unidos para envio de estudantes em programas de intercâmbio, assim como muitos americanos aqui se estabeleceram como consultores. Tais assessorias e consultorias recebiam o nome de "extensão rural", uma vez que os técnicos extensionistas percorriam as fazendas a partir de escritórios situados em cidades de médio porte (Cardoso, 1996, pág. 14).

A Revolução Verde almejava assegurar o desenvolvimento rural constituindo o conjunto de mecanismos referentes à disseminação de propostas de modernização agrícola criadas durante as décadas de 50 e 60. Ressalta-se, de acordo com Andrade e Ganimi (2007), que anteriormente ao término do período bélico, instituições privadas viram na agricultura uma notável chance para o aumento de capital, incentivando-se o aperfeiçoamento tecnológico desse setor.

Ainda na década de 1930 as propostas associadas ao desenvolvimento rural apresentaram como meta a inclusão das comunidades locais, sendo que em países como os Estados Unidos e Índia projetos direcionados à assistência comunitária passaram a ser implementados (Navarro 2001). A partir dos anos 50, sob o patrocínio de agências como a Fundação Ford, difundiu-se a concepção de que as comunidades rurais possuíam potencialidades adormecidas que necessitavam de incentivo, daí a justificativa para a implantação de projetos de intervenção social (Favareto 2006).

Navarro (2001) destaca que o desenvolvimento rural, como parte integrante dos anseios por uma sociedade avançada, passou a ocupar destaque nas políticas

governamentais e nos interesses sociais, influenciando também os debates teóricos. Essa dinâmica era reforçada devido a parcelas significativas da população que encontravam-se inseridas nas atividades agrícolas, somadas por sua vez, à importância econômica derivada da agricultura nas contas nacionais. Devido a este fato, Schneider (2010) afirma que por um longo período o desenvolvimento foi associado ao somatório de intervenções do Estado e de instituições internacionais destinadas a viabilizar medidas de modernização agrícola nas regiões rurais desfavorecidas.

Segundo Favareto (2006), na década de 1950 o Banco Mundial passou a dispor de financiamentos a programas rurais, porém, mesmo em detrimento da ampliação de propostas e financiamentos, a carência de recursos humanos trouxe uma série de entraves à continuidade de tais medidas, que ainda contavam com exigências técnicas que não podiam ser atendidas. Diante desses problemas, a estratégia elaborada baseou-se na priorização e atendimento aos pequenos proprietários de terra, com o objetivo de que esse investimento gerasse resultados que pudessem beneficiar aos mais pobres, o que fatalmente acabou não acontecendo, de maneira que *“a desconexão entre políticas rurais e políticas macroeconômicas e a carência de recursos humanos revelaram-se fatores altamente limitantes para o êxito de qualquer política de desenvolvimento rural”* (Favareto, 2006, pág. 135).

Segundo os autores, a ausência de estratégias políticas coerentes com a realidade do espaço rural brasileiro fez com que as mesmas não atingissem suas projeções em prol do desenvolvimento. Sen (2000) destaca que para que este ocorra torna-se necessário que as políticas elaboradas considerem as liberdades dos indivíduos como elementos constitutivos básicos. De tal forma as propostas voltadas para a garantia do desenvolvimento dos cidadãos e de seus espaços devem contemplar a expansão das “capacidades” das pessoas em levar o tipo de vida que as mesmas julgam mais adequadas. É nesse ponto que o autor evidencia que essas capacidades podem ser aumentadas e asseguradas pelas políticas públicas. A bibliografia consultada enfatiza que tal compreensão não mostrou-se inicialmente contemplada pelas propostas vigentes, que revelaram-se conflitantes com as demandas dos moradores rurais, resultando no entrave ao pleno desenvolvimento:

O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam. Essa posição avaliatória difere do enfoque internacional de abordagens normativas mais tradicionais, que se concentram em outras

variáveis, como utilidade, liberdade processual ou renda real. (Sen, 2000, pág 32).

Como resultado das propostas destinadas à melhoria do meio rural, Navarro (2001), destaca que no período de 1950 até 1975 a agricultura assumiu uma feição baseada na racionalidade produtiva, fato que levou este espaço e suas atividades a tornarem-se subalternas a interesses, classes e formas de vida predominantemente urbanas que se fortaleceram pela expansão econômica nos diversos países. Para Navarro:

A noção de desenvolvimento rural, naqueles anos, certamente foi moldada pelo “espírito da época”, com o ímpeto modernizante (e seus significados e trajetórias) orientando também as ações realizadas em nome do desenvolvimento rural. No Brasil, por exemplo, já nos anos 70, sob a condução dos governos militares um conjunto de programas foi implementado nas regiões mais pobres, o Nordeste em particular, sob a égide do desenvolvimento rural (pois em outras regiões o modelo era o da “modernização agrícola”). Em tal contexto, a transformação social e econômica – e a melhora do bem-estar das populações rurais mais pobres – foi entendida como o resultado “natural” do processo de mudança produtiva na agricultura. Este último foi meramente identificado como a absorção das novas tecnologias do padrão tecnológico então difundido, acarretando aumentos da produção e da produtividade e, assim, uma suposta e virtuosa associação com aumentos de renda familiar, portanto, “desenvolvimento rural” (Navarro, 2001, pág. 84).

O modelo de desenvolvimento rural inicialmente adotado baseava-se em um ideário de crescimento de natureza macro, almejando uma expansão em larga escala, o que conseqüentemente ocasionou a exclusão dos espaços rurais que não se adequaram a estas novas demandas.

A partir da década de 1960, a dependência de recursos externos, humanos e financeiros, somados à necessidade do aumento de renda e de produção nas comunidades assistidas, uniu-se à dificuldade dos agricultores em compreender e aplicar as propostas apresentadas (Favareto, 2006). Outro desafio enfrentado por estas propostas uniram-se à constatação de que elas caracterizavam-se por formas impositivas de intervenção, o que contribuiu significativamente para sua frustração (Favareto, 2006). Como lição para o presente ficou a constatação de que métodos que se apresentam como possíveis vetores de transformação, mas que não consideram a organização existente anteriormente à sua implementação, estão expostos ao risco de serem ineficientes e invasivos. Segundo Sen (2000), no âmbito das transformações econômicas, decisões que não compreendem tradições e singularidades locais incorrem no risco da não aceitabilidade. Nas considerações desse autor, que ainda servem para o presente:

A questão mais séria, na verdade, diz respeito à fonte de autoridade e legitimidade. Existe um inescapável problema valorativo na decisão do que se deva escolher se e quando acontecer de algumas partes da tradição não puderem ser mantidas juntamente com mudanças econômicas e sociais que possam ser necessárias por outras razões. Essa é uma escolha que as pessoas envolvidas têm de enfrentar e avaliar. A escolha não é fechada (como muitos apologistas do desenvolvimento parecem sugerir) nem é da alçada da elite dos “guardiões” da tradição (como muitos céticos do desenvolvimento parecem presumir). Se um modo de vida tradicional tem de ser sacrificado para escapar-se da pobreza devastadora ou da longevidade minúscula (que é como vivem muitas sociedades tradicionais há milhares de anos), então são as pessoas diretamente envolvidas que têm de ter a oportunidade de participar da decisão do que deve ser escolhido (Sen, 2000, pág. 47).

Mediante a defasagem dos resultados esperados com os projetos desenvolvimentistas, adicionados ao “choque” destes com os conhecimentos tradicionais que regulamentavam a utilização do espaço e o estilo de vida rural, passaram a ocorrer conflitos, ao mesmo tempo em que a formação de movimentos revolucionários expandia-se pela América Latina chamando a atenção para a necessidade de mudanças estruturais. Dentre as demandas que emergiram, a discussão sobre reforma agrária ganhou destaque como política de desenvolvimento rural (Favareto 2006). Sobre essa ligação, Favareto esclarece que:

As origens do debate remontam à Revolução Mexicana de 1910, mas ganharam influência decisiva com a introdução de processos similares ocorridos na Ásia nos anos 40 (Turquia, Coreia, Japão, China, Taiwan). Em 1950 a ONU encomendou a FAO um estudo sobre a relação entre perfil fundiário e pobreza. O estudo indicava minifúndios com área insuficiente para reprodução social e a presença do latifúndio com marca da estrutura agrária da região. Paralelamente a Cepal apontava um lento crescimento da produção em relação à demanda nacional e internacional e a necessidade de um processo de modernização acompanhado de uma reforma agrária. Diagnóstico similar era produzido pelo Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola (CIDA), criado nos marcos da Aliança para o progresso, de 1961. No início dos anos sessenta, sob o impacto destes estudos e de processos de reforma agrária levados adiante em Bolívia, México e Cuba, este era um tema fundamental em toda a América Latina, salvo na Argentina e Uruguai (Favareto, 2006, pág. 134).

No Brasil, a reforma agrária experimentou barreiras que impediram sua implantação efetiva, o que resultou em um realinhamento de estratégias, entre as décadas de 1960 a 1980, Navarro (2001), Favareto (2006) e Kageyama (2004) destacam que o mundo rural ficou destituído de políticas estruturais destinadas a viabilizar o seu desenvolvimento, fazendo com que suas possibilidades estivessem condicionadas

somente ao acesso de políticas macro econômicas, incrementos tecnológicos ou a programas dirigidos por organismos internacionais.

A discussão sobre desenvolvimento rural no país foi retomada a partir da década de 1990, quando, segundo Schneider (2010), encontrou subsídio nas mudanças da própria sociedade civil brasileira, visto que nesse período as organizações e movimentos sociais que haviam sido reprimidos pela ditadura militar retomaram suas ações adotando um caráter mais ativo. Soma-se a isso o fato de que outros agentes adquiriram mais notoriedade, como as organizações não-governamentais, associações, cooperativas. A noção de sustentabilidade do meio ambiente também colaborou para a retomada da temática. Através da Conferência da Organização das Nações Unidas - ONU para o Meio Ambiente realizada em 1992 no Rio de Janeiro, pôde-se perceber a influência que esta apresentou sobre as instituições, Estado, intelectuais e mediadores políticos, instigando a administração pública a elaborar alternativas que atendessem as preocupações ambientais (Schneider 2010).

A partir deste período, as políticas públicas e discussões teóricas sobre desenvolvimento rural reemergiram em bases inteiramente diferentes daquelas da década de 1970. Esta retomada foi fortemente influenciada pelas transformações sociais, políticas e econômicas que se operaram no âmbito do Estado, dos atores da sociedade civil e nos enfoques analíticos dos próprios estudiosos e analistas. Foram estas mudanças gerais que influenciaram as discussões específicas sobre o tema do desenvolvimento rural, desdobrando-se em políticas governamentais direcionadas para a reforma agrária, o crédito para agricultura familiar, o apoio dos territórios rurais, o estímulo a ações afirmativas para mulheres, jovens, aposentados e negros (Schneider, 2010, pág. 512).

A década de 1990 revelou-se como um período favorável a uma série de mudanças que reacenderam a discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento do meio rural brasileiro. Em tal período observou-se também o fortalecimento das contribuições das ciências sociais sobre esse tema:

En esta forma, al iniciarse los años noventa, las ciencias sociales y no económicas se encuentran en mejor posición para influir en las intervenciones para el desarrollo. Sus planteamientos, otrora descartados como tesis no comprobadas, han adquirido mayor “respetabilidad”. El empleo práctico de la sociología y de la antropología se contempla con un poco más de confianza. Gran parte de las anteriores creencias en torno al ejercicio de las ciencias sociales no económicas se vuelven ahora obsoletas o caen en desuso (Cernea, 1995, págs. 26-27).

O “redescobrimto” do desenvolvimento rural recebeu influências também da Política Agrícola Européia (PAC), que reconheceu os problemas decorrentes da agricultura intensiva e da multifuncionalidade do espaço rural (funções produtivas, papel no equilíbrio ecológico e suporte às atividades de recreação e preservação da paisagem) (Kageyama, 2004).

Dentre outros aspectos que colaboraram para a retomada dessa discussão encontraram-se a intensificação da ação do Estado no meio rural que tomou forma através de políticas relacionadas à agricultura familiar, reforma agrária e segurança alimentar. Nesse momento, a valorização da agricultura familiar e de seu potencial como modelo social e econômico deu legitimidade à temática de desenvolvimento rural, visto que passou a ser considerada uma categoria política, inserida e legitimada pelas políticas públicas. Na referida década ocorreram consecutivamente mudanças de cunho político e ideológico problematizando as diferenças fundamentais entre o universo de produtores da agricultura brasileira, partindo-se do princípio da polarização existente entre a forma familiar de produção, que estaria destinada ao consumo local, e a patronal-empresarial, que estaria ligada à exportação (Favareto, 2006).

Em meados da década de 1990 a discussão sobre desenvolvimento rural, segundo Melo (2005), caracterizou-se por abordar a relação dinâmica entre o meio rural e urbano, bem como os modos de vida das famílias rurais em um processo mais amplo e complexo do que somente a produção agrícola. Dimensões como a busca por empregos que não estivessem diretamente relacionados ao meio rural, o surgimento de uma série de outras atividades no campo ligadas ao lazer e à preservação da natureza ou direcionadas a atividades produtivas não tradicionais atribuíram sentido diferente ao meio rural. Tal enfoque fez com que a partir desse período os aspectos territoriais fossem incluídos na discussão sobre desenvolvimento rural, conforme destaca Favareto (2006):

Já nos anos 90, outro eixo se constitui com a adoção do enfoque territorial às políticas. Desde os anos noventa há uma série de programas de pesquisa e iniciativa de políticas como a criação da divisão territorial da OCDE em 1994. E em 1996 o Banco Mundial publica seu relatório “A nova visão do desenvolvimento rural”, onde a marca é justamente uma tentativa de dar conta das mudanças porque havia passado o rural nas décadas anteriores e a necessidade que elas traziam em se passar de um enfoque setorial a um outro de caráter territorial, e, também, em se erigir um novo modelo institucional em torno destas políticas (Favareto, 2006, págs. 136-137).

As análises sobre a dimensão territorial do desenvolvimento rural alcançaram espaço apresentando outra diretriz para a compreensão da lógica do meio rural. Segundo

Abramovay (2009), no ano de 1994 a OCDE elaborou uma “divisão de desenvolvimento territorial” que se dedicou primeiramente a realizar uma nova delimitação das fronteiras entre rural e urbano, com o intuito de compreender as disparidades entre as diferentes situações territoriais. Para a definição de território o autor argumenta que:

A idéia central é que o território, mais que simples base física para as relações entre indivíduos e empresas, possui um tecido social, uma organização complexa feita por laços que vão muito além de seus atributos naturais e dos custos de transportes e de comunicações. Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento econômico (Abramovay, 2009, pág. 25).

Segundo Favareto (2006), a abordagem territorial configura-se como um considerável parâmetro para estratégias ao desenvolvimento rural visto que permite compreensões multidimensionais e múltiplas desse espaço:

O território é a unidade que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas para o desenvolvimento. Em países com as desigualdades regionais como o Brasil, a concentração de recursos segue uma polarização microrregional, onde vários municípios padecem de condições de oferecer serviços públicos de qualidade enquanto uns poucos absorvem os recursos e os custos, atendendo as populações de todo o entorno e mesmo mais distantes. Com a abordagem territorial, o planejamento dos investimentos públicos e privados pode considerar a redução de custos decorrentes da desconcentração e descentralização ao nível de municípios, dando maior racionalidade do ponto de vista do usuário, consumidor ou cliente (Favareto, 2006, pág.123).

Dentre outras propostas que buscam meios para a viabilização do desenvolvimento do meio rural, a adoção dos princípios da economia local e regional configuram-se, segundo Campanhola e Silva (2000), como um caminho que pode colaborar para o seu alcance, pois esta “direção” supera as dicotomias tradicionais, seja rural –urbana / agrícola-não agrícola, considerando as “negociações” entre os residentes do espaço rural.

O local representa o agrupamento das relações sociais. Ele é também o lugar onde a cultura e outros caracteres não transferíveis têm sido sedimentados. É onde os homens estabelecem relações, onde as instituições públicas e locais atuam para regular a sociedade. Representa, assim, o lugar de encontro das relações de mercado e formas de regulação social, que por sua vez determinam formas diferentes de organização da produção e diferentes capacidades inovadoras, tanto para produtos como para processos, levando a uma diversificação de produtos apresentados ao mercado não simplesmente com base no custo relativo dos fatores. (Campanhola e Silva, 2000, págs. 13-14).

Dentre os principais conceitos que são utilizados para o estudo do meio rural e de seu desenvolvimento encontram-se principalmente: Desenvolvimento Agrícola ou Agropecuário, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Rural, Desenvolvimento Rural Sustentável, Desenvolvimento Local (Navarro, 2001). Torna-se essencial compreender separadamente a que linha de análise se dedica cada um destes termos visto que a utilização indiscriminada dos mesmos pode resultar em “confusões conceituais” que dificultam a compreensão do cenário rural.

Dentre os conceitos mencionados, o referente ao *Desenvolvimento Rural Sustentável* vem obtendo espaço e aplicabilidade devido à problematização de que as estratégias empregadas com o intuito de assegurar o progresso devem refletir acerca de seus meios de atuação e das consequências correspondentes. Apesar da ausência de definição “universal” do que seja *desenvolvimento* e *sustentabilidade*, Costabeber e Caporal (2002) apontam critérios que podem direcionar a busca pelo desenvolvimento rural sustentável:

o processo de desenvolvimento rural, para ser sustentável, precisa encerrar não apenas uma mudança no tamanho (aspecto físico, quantitativo), mas especialmente uma expansão das qualidades e oportunidades (aspecto qualitativo), como condição necessária para o alcance de ganhos sociais, econômicos, ambientais, políticos e culturais, numa ótica que não pode abrir mão da solidariedade intra e intergeracional (ética da solidariedade) (Costabeber e Caporal, 2002, pág.1).

A lógica levantada pelos autores para direcionar o desenvolvimento rural em uma perspectiva sustentável, relacionando esta com a expansão das qualidades e oportunidades que automaticamente culminarão no somatório de ganhos econômicos, encontra alicerce nos fundamentos de Sen, pois *o fato é que essas liberdades e direitos também contribuem muito eficazmente para o progresso econômico* (Sen, 2000, págs.19-20). Chiriboga (1999), em sua definição do conceito também faz menção à importância de formas que garantam a qualidade de vida e a participação dos moradores como fator incontestável para o desenvolvimento sustentável do meio rural:

Se entende por desarrollo rural sostenible el conjunto de intervenciones destinadas al crecimiento sostenido de todas las formas de actividad económica en el medio; a promover la participación y el empoderamiento de los grupos rurales, particularmente de los más pobres y excluidos y a consolidar sus organizaciones; así como a mejorar las condiciones y calidad de vida de dicha población. Dichas intervenciones deben realizarse no solamente para lograr el desarrollo incluyente de todos los grupos rurales, sino en función de las generaciones futuras, desarrollando el capital natural (Chiriboga, 1999, pág. 1).

Costabeber e Caporal (2002) contextualizam o surgimento oficial deste conceito a partir do Relatório Brundtland, em 1987 (CMMAD, 1992), quando o crescimento econômico passou a ser contrastado com a noção de sustentabilidade, difundindo-se a ideia de que para ser *sustentável*, o desenvolvimento necessita equilibrar crescimento econômico, distribuição de riqueza e preservação ambiental, tarefa considerada por muitos como praticamente impossível.

Ainda segundo os autores, dentre as ponderações do referido Relatório define-se que o desenvolvimento sustentável inclui em si duas vertentes principais, sendo elas: o conceito de *necessidades*, sobretudo as referentes às carências dos mais pobres, que deveriam ser consideradas com prioridade; e em segundo, a ideia de limitações impostas pelo estado da tecnologia e a organização social e pela capacidade do meio ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável implica ademais uma transformação progressiva da economia e da sociedade, podendo aumentar o potencial produtivo e assegurando a igualdade de oportunidades para todos.

A concepção da sustentabilidade na discussão sobre o desenvolvimento rural revelou-se como estratégia fundamental para a proteção dos bens de caráter não-renovável, permitindo que outras gerações possam viver nesse espaço, conforme destacado por Chiriboga (1999):

El desarrollo rural sustentable constituye el enfoque predominante hoy en día, en el sentido que este debe asegurar un uso y manejo de los recursos naturales, que asegure a las futuras generaciones, una base de recursos similares a los que tienen las generaciones actuales. Ello parte de la idea de que el capital natural, compuesto por el conjunto de recursos naturales que las sociedades rurales ponen en operación, constituye un activo fundamental. Esta perspectiva parte de una crítica de las experiencias de desarrollo rural anteriores que partían de la idea de una base interminable de recursos naturales (Chiriboga, 1999, pág.10).

Dessa forma, a construção do desenvolvimento rural sustentável deve estar fundamentada em dimensões que considerem perspectivas ecológicas, econômicas, sociais, culturais, políticas e éticas, podendo ser esta concepção o caminho para a efetivação de medidas conscientes que assegurem e resguardem as especificidades naturais e sociais do meio rural.

Cientes de todos os percalços enfrentados para a viabilização do desenvolvimento rural, Abramovay (2009) alerta que a ausência de uma definição fixa do que seja rural é também um fator que dificulta esse processo. O autor considera que a compreensão de certas premissas esclarecem essa temática, sendo elas: a) A compreensão de que rural não é apenas sinônimo de agrícola. b) O rural apresenta um caráter multissetorial (pluriatividade) e multifuncional (funções produtiva, ambiental, ecológica, social. c) As áreas rurais apresentam densidade populacional relativamente baixa. d) Não há isolamento absoluto entre os espaços rurais e as áreas urbanas, visto que redes mercantis realizam a mediação entre esses espaços.

Em síntese, Veiga (2001) e Schneider (2010) destacam que o Brasil não possui ainda uma estratégia de desenvolvimento rural, realidade esta que precisa ser aceita para a elaboração de medidas que tragam resultados permanentes e satisfatórios:

O fundamental é uma estratégia que sinalize ao conjunto de agentes públicos e privados, um pequeno conjunto de temas ou questões para a qual se deveria buscar convergir esforços e investimentos. Esta é a questão chave: sem um acordo em torno desta agenda, continuará a prevalecer a pulverização e a fragmentação de iniciativas e seus efeitos heterogêneos. (Schneider, 2010, pág. 51).

Nestes termos, Veiga (2001) esclarece que enquanto prevalecer o equívoco que combina o mito de um Brasil hiperurbanizado, com a ignorância sobre o peso dos serviços e da indústria na economia rural, permanecerão muito precárias todas as tentativas de formular uma nova agenda de desenvolvimento para o país. A viabilização de medidas para esse espaço, segundo Abramovay (2009), necessita em diversos casos contrariar os interesses do “agro” favorecendo uma maior diversificação das economias locais. Trata-se, portanto, de planejar estratégias que poderão até mesmo entrar em conflito com os interesses daqueles que se beneficiam de investimentos do Ministério do Desenvolvimento Agrário, passando a priorizar os que dela necessitam Abramovay (2009).

Neste sentido, é função da gestão pública a inclusão das novas demandas que estão sendo apresentadas no meio rural, assim como a realização de diagnósticos sobre as necessidades singulares desse espaço. Para tanto, as medidas que buscam a viabilização do desenvolvimento deverão estar pautadas na ampliação das liberdades dos sujeitos, uma vez que segundo Sen (2000), o sentido mais “nobre” do desenvolvimento refere-se à potencialização de formas dignas de existência:

O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (Sen, 2000, pág. 29).

Essa visão diferenciada de desenvolvimento vem ganhando notoriedade nos debates contemporâneos e norteador intervenções que buscam colocar “as pessoas em primeiro lugar” (Sen e Kliksberg 2010), assinalando assim a possibilidade de criação de políticas públicas que almejam assegurar a qualidade de vida das pessoas em todas as suas dimensões.

1.3 - O Jovem no âmbito das políticas de desenvolvimento rural.

Dentre os desafios presentes na elaboração de políticas públicas para o meio rural, as definições polarizadas que vão desde sua compreensão romântica até sua visão estigmatizada pelo atraso acarretam entraves que se materializam na dificuldade da elaboração de medidas condizentes com as singularidades desse meio. Abramovay (2009) afirma que:

Enquanto o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credenciará ao máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza. Se, ao contrário, as regiões rurais, tiverem a capacidade de preencher funções necessárias a seus próprios habitantes e também às cidades – mas que estas próprias não podem produzir – então a noção de desenvolvimento também poderá ser aplicada ao meio rural (Abramovay, 2009, pág. 23).

Analisando as medidas destinadas ao meio rural, Favareto (2010) destaca que os investimentos realizados pelas políticas de desenvolvimento são estruturados sem planejamento em torno dos objetivos a serem alcançados ou dos indicadores a serem atingidos. Para a concretização dessas políticas seria necessário o desenho de metas progressivas e a disponibilização de recursos para o seu alcance. O autor destaca também que os instrumentos de participação social são os mesmos há duas décadas, lembrando que historicamente as ações para o meio rural foram verticalizadas e que essa participação só foi possível recentemente no país.

A falta de estímulo à participação das comunidades rurais no ato da elaboração das políticas resulta em projetos superficiais que geralmente nos primeiros anos são abandonados, reforçando o desestímulo, sobretudo para as famílias rurais que veem as possibilidades para a viabilização do desenvolvimento serem descartadas. Como consequência a privação da liberdade social e política da participação à qual os moradores das comunidades rurais estão expostos acabam por reproduzir a privação da liberdade econômica (Sen 2000).

Diagnosticando também essa realidade, Schneider (2010) problematiza que a formulação da agenda de ações do Estado tem sido menos influenciada pelos demandantes diretos das políticas, no caso os agricultores e as demais populações rurais, do que por estudiosos e mediadores, o que conseqüentemente dificulta a elaboração de propostas que estejam realmente adequadas às reais demandas. Portanto, mesmo em meio aos avanços obtidos através da criação de políticas públicas destinadas a promover o desenvolvimento rural, percebe-se que as mesmas precisam ainda ser avaliadas considerando as possibilidades e limites para uma implantação de fato satisfatória.

Dentre as possíveis medidas que poderiam ser utilizadas na elaboração e gestão dos recursos destinados ao meio rural, Favareto (2010) apresenta três sugestões, sendo elas: a) A busca pela mobilização dos atores envolvidos no processo, visto que hoje participam de maneira mais acentuada gestores públicos, representantes das forças sociais organizadas (sindicatos, associações), ficando geralmente os mais pobres ausentes das discussões. b) A organização das formas de participação social baseadas na realização de reuniões mais frequentes e dialógicas. c) A definição de planos e políticas públicas que não sejam compreendidas como peças burocráticas, mas sim, diretrizes a exemplo dos planos diretores dos municípios que são avaliados constantemente. Somando essas estratégias, o autor resume que: *tudo isso contribuiria para aprimorar a tecnologia da participação social, tornando a política mais aderente às necessidades e à heterogeneidade do Brasil rural. E, ao mesmo tempo, contribuiria também para libertá-la do risco de restringir-se somente às forças sociais organizadas* (Favareto, 2010, pág. 60).

Dentre os sujeitos que demandam visibilidade por parte da gestão pública, destacam-se os jovens rurais. Segundo Stropasolas (2013), após um longo período em que a juventude foi privada da participação na definição da agenda política, por ser concebida como um período de socialização e transição, os jovens começam a ser

inseridos nos debates públicos sinalizando assim o início da consideração da pluralidade juvenil do meio rural:

Sendo assim, é fundamental se problematizar a utilização do conceito de diversidade ou mesmo de identidade na análise da interação entre juventude rural e políticas públicas. O reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou “diversidade” dos jovens rurais brasileiros que vem sendo cada vez mais expresso nos eventos, nas agendas públicas ou na literatura acadêmica se, por um lado, tem como lado positivo a relativização dos modelos hegemônicos e a valorização das diferentes identidades sociais e culturais, por outro, pode se tornar problemático na medida em que minimiza o peso das desigualdades sociais que afetam as populações do campo, da floresta e das águas, os próprios jovens rurais e as diferentes condições e oportunidades vivenciadas por este público em relação à população juvenil dos espaços reconhecidos como urbanos de nossa sociedade. (Stropasolas, 2013, pág. 6).

Autores como Castro (2008), Schneider (2010) e Navarro (2001) realizam um balanço do aumento do número de pesquisas sobre essa temática, demonstrando que essa discussão começa a ganhar notoriedade nos debates acadêmicos e instâncias políticas. Eventos como a realização do *I Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas*, em 2012 em Brasília, também apontam a corporificação de medidas que procuram englobar os jovens rurais no âmbito das políticas públicas.

De acordo com Castro (2008), o espaço que os jovens moradores das comunidades rurais passaram a conquistar encontrou aporte no início das atividades das organizações não governamentais datadas na década de 1970 e intensificadas a partir da década de 1990. O fortalecimento das políticas públicas destinadas a esse público, iniciado também na década de 1990, aumentou o número de programas a partir dos anos 2000. Diante desse levantamento, constata-se que a organização formal dos movimentos sociais teve início em décadas anteriores, mas o espaço conquistado pela juventude em movimentos sociais já existentes ou mesmo a criação de novos coletivos juvenis é mais recente. A autora considera que apenas a partir dos anos 1990 pode-se entender a juventude rural como “novo ator político e social” (Castro, 2008).

Navarro (2014) destaca que dar visibilidade ao segmento juvenil nas discussões sobre o desenvolvimento é fundamental, pois o principal desafio do meio rural brasileiro é de natureza social, visto que em todos os Estados é alarmante o número de pessoas que abandonam suas atividades, sobretudo os mais jovens. É no recorte geracional da realidade rural brasileira que o autor enfatiza que permanecem no campo apenas determinados grupos sociais, que devido a seu grau de abandono, podem ser considerados como os “pobres do campo”, dentre eles a parcela mais envelhecida dos habitantes, já que

parte expressiva dos membros jovens das famílias recorre à migração em busca de melhores oportunidades. Diante disso, o autor considera que caso esse retrato não seja alterado com o passar dos anos, a geração que atualmente permanece no campo passará, ocasionando uma lacuna demográfica e a desertificação populacional do interior. Nesse cenário, onde a reprodução social das atividades rurais (agrícolas e não agrícolas) pode estar comprometida, talvez a discussão sobre o desenvolvimento rural perca o seu sentido e a sua força.

Hoje a intensificação das ações que envolvem os jovens rurais aponta uma ressignificação das percepções sobre esse segmento na sociedade brasileira. No entanto, por mais que a “invisibilidade” esteja sendo enfrentada, há ainda um longo caminho até que seus direitos sejam reconhecidos e suas necessidades acompanhadas e atendidas vista a necessidade emergente de uma reordenação de relações de poder e consequente legitimação do jovem como ator social nos processos de produção, reprodução e mesmo de transformação da realidade meio rural no Brasil (Castro 2008).

Neste contexto, Ferrão (2000) destaca que o espaço rural encontra-se carente de medidas efetivas para o apoio aos seus moradores, o que resulta diretamente na estagnação do desenvolvimento desse espaço:

a problemática do mundo rural profundo foi sendo crescentemente abordada à luz de uma nova concepção: a dos espaços de baixa densidade, não só física associada ao despovoamento intenso que caracteriza estas áreas, mas também relacional. Populações envelhecidas, empresas de reduzida dimensão e com funcionamento atomizado, ausência de movimentos significativos de associativismo ou ainda instituições públicas pouco dinâmicas transformam estas áreas em espaços sem a “espessura” social, econômica e institucional necessária para suportar estratégias endógenas de desenvolvimento sustentadas no tempo (Ferrão, 2000, pág. 51).

É proporcionalmente grande o contingente populacional rural que se encontra mais carente da assistência eficaz e específica das políticas públicas: crianças, jovens, mulheres, e idosos. Com relação a esse público, Stropasolas (2013) faz a seguinte constatação:

Estas categorias sociais são hoje prejudicadas, também, na sua relação com as políticas públicas, frequentemente excludentes e artificiais, na medida em que deposita-se nas responsabilidades individuais as causas do insucesso na busca pela satisfação das suas necessidades, na sua luta pela inclusão social e pelo acesso aos bens e direitos de cidadania, desconsiderando-se a influência dos

mecanismos estruturais de produção das condições sociais (Stropasolas, 2013, pág. 8).

Kessler (2005), realizando um mapeamento sobre a relação entre políticas públicas e juventude rural, destaca que os trabalhos científicos sobre participação juvenil na América Latina concordam em enfatizar que essa categoria deveria ocupar o lugar central em toda estratégia de desenvolvimento, o que se contrapõe com a baixa atenção que ela vem recebendo, conforme evidencia-se na declaração abaixo:

Todos los artículos recién mencionados entienden el apoyo oficial como una necesidad fundamental para el desarrollo de ámbitos de participación juvenil. En el caso brasileiro, los autores expresan que aunque hoy se observa una baja participación juvenil en organizaciones formales, existe un gran potencial para revertir esta situación. Los órganos oficiales de extensión rural deberían aprovechar el dinamismo de la juventude para la multiplicación de asociaciones que los integren socialmente (Kessler, 2005, pág. 20).

As necessidades e carências dos jovens rurais mostram-se como uma constante em diversas regiões do Brasil e de outros países. Neste sentido, Weisheimer (2005), aponta que dimensões como a migração parecem fortalecer-se mutuamente criando um círculo vicioso em que a falta de perspectiva tende a retirar dos jovens o direito de sonhar com um futuro melhor no meio rural.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de mecanismos que assegurem aos jovens direitos e possibilidades de escolha, pois conforme relata Sen (2000), a expansão das liberdades é o fim prioritário, e, simultaneamente o meio principal do desenvolvimento.

O autor mapeia, então, os principais direitos que necessitam ser contemplados pelas propostas em prol do desenvolvimento:

São eles (1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora. Cada um desses tipos distintos de direitos e oportunidades ajuda a promover a capacidade geral de uma pessoa. Eles podem ainda atuar complementando-se mutuamente. As políticas públicas visando o aumento das capacidades humanas e das liberdades substantivas em geral podem funcionar por meio da promoção dessas liberdades distintas mas inter-relacionadas. (...) Na visão do “desenvolvimento como liberdade”, as liberdades instrumentais ligam-se umas às outras e contribuem com o aumento da liberdade humana em geral (Sen, 2000, pág.25).

Para Sen (2000), é a possibilidade de usufruir dos direitos e das liberdades que faz do indivíduo um “agente” participativo nas decisões e escolhas coletivas. Essa concepção, quando utilizada na análise do desenvolvimento rural brasileiro, indica que há ainda um longo caminho a percorrer, pois de forma geral, as políticas públicas para o meio rural continuam entendendo o desenvolvimento como sinônimo de urbanização/industrialização/modernização ou como mero instrumento para “fixar” o homem no campo independente das condições sociais e estruturais existentes.

Como resultado dessa realidade o Brasil demonstra não ter estabelecido meios eficazes para assegurar outros patamares de desenvolvimento de seu espaço rural, estando este quadro refletido na continuação da migração rural, sobretudo a dos mais jovens, e na consequente superlotação das cidades, o que sinaliza de longa data a necessidade do comprometimento das esferas governamentais sobre esse cenário.

Com base nas consequências advindas dos modelos tradicionais de desenvolvimento que estiveram ao longo dos anos voltados para o crescimento econômico, a inclusão social dos indivíduos que ficaram à margem desse processo deve ser considerada prioritária.

Sendo assim, Sen (2000) enfatiza que a sociedade deve estar consciente da necessidade da remoção das principais fontes de privação de liberdade, como a pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas e educacionais, destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva dos Estados repressivos, aos quais muitos grupos estão expostos.

No próximo capítulo analisaremos a complexidade dos processos excludentes que foram intensificados por medidas desenvolvimentistas incoerentes, bem como suas implicações no meio rural, que conforme visualizamos, resultou na exclusão social dos moradores rurais que não adequaram-se aos processos de modernização do campo.

Capítulo 2 - Os processos de exclusão e inclusão social e suas implicações no meio rural.

2.1 - O surgimento dos conceitos de exclusão e inclusão social.

Os estudos que se debruçam sobre os conceitos de exclusão e inclusão social revelam-se complexos devido aos diversos contextos, situações e circunstâncias em que são aplicados aumentando assim as possibilidades de sua utilização de forma arbitrária, limitada ou de senso comum.

A trajetória desses conceitos leva-nos a analisar primeiramente a origem histórica do termo *exclusão social*, visto que a ideia de *inclusão* somente começou a ser gerada após a constatação de que algo deveria ser feito em resposta aos resultados dos processos exclusivos (Pochmann *et. al.* 2005, Sawaia, 2012 e Schwartzman, 2004). Lopes e Fabris (2013) destacam que a palavra exclusão, conforme o Dicionário Houaiss, começou a circular antes da palavra inclusão. Sua origem etimológica vem do latim *exclusio-ōnis* que significa, ação de afastar, exceção, fim”, cujo infinitivo é *excludere*, “excluir”, sendo que seus primeiros registros em língua portuguesa datam de 1550.

Pozzo e Furini (2010) situam as percepções sobre os processos sociais excludentes retomando a obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, publicado em 1755, que destaca dois tipos de desigualdade, estando a primeira relacionada com as diferenças entre sexo, raça, idade e condições de saúde, e a segunda com aspectos morais e políticos inerentes à organização social e suas mazelas que culminam na desigualdade social. Rodrigues *et al.* (1999) lembram que o termo foi abordado também por sociólogos do século XIX, como Émile Durkheim em suas análises sobre a solidariedade mecânica e orgânica, como também por Ferdinand Tönnies e Georg Simmel.

Boneti (2006) destaca que o percurso desse conceito enfrentou embates no decorrer das décadas. Um deles refere-se a seu uso positivista, que compreende a realidade social por meio de um olhar dual e estático. Dessa forma o conceito apresentava inicialmente limitações, devido ao fato de considerar excluídas as pessoas que encontravam-se fora da convivência social, como por exemplo os marginais, leprosos, doentes mentais, entre outros (Leal, 2004 e Boneti, 2006).

Pozzo e Furini (2010) destacam que as especificidades do conceito ampliaram-se a partir da década de 1970 com o agravamento dos processos desiguais que se fortaleciam nos países capitalistas frente à crise mundial. Leal (2004), por sua vez, assinala que o conceito ganhou novo tratamento devido ao surgimento da noção de “nova pobreza” que passou a atingir outros setores vitimados por uma conjuntura recessiva. Desta forma, no auge do desemprego produzido na década de 1990, a noção de exclusão social tornou-se ainda difundida apresentando uma definição mais elástica.

Ciente da abrangência do conceito, esta revisão subsidia-se na identificação dos fatores excludentes como chaves para o mapeamento da realidade dos sujeitos que estão suprimidos do convívio social e destituídos dos direitos básicos para a vivência em sociedade (Castel, 2008). Partindo dessa compreensão, considera-se que a busca por

formas que combatam as redes de exclusão social deve ser norteada por pesquisas e políticas implementadas em prol do desenvolvimento dos diversos setores, mas, sobretudo, das pessoas e de suas necessidades (Sen, 2000).

Segundo Sen (2000), os indivíduos têm sido privados dos seus direitos por instrumentos de gestão econômica e social que priorizam formas de desenvolvimento que não têm como objetivo central beneficiar as pessoas, e sim, interesses de grupos detentores do poder, o que resulta inevitavelmente em formas de exclusão social. Desta maneira a privação de um direito resulta automaticamente na privação de outros que estão a eles interligados.

Dentre as características inerentes aos processos excludentes, as suas formas de persistência e reestruturação revelam-se como desafio às teorias e estratégias que buscam combatê-los:

Acresce o facto de a exclusão ter um carácter cumulativo, dinâmico, e persistente encerrando no seu núcleo processos de reprodução (através da transmissão geracional) e evolução (pelo surgimento de novas formas) que garantam as suas vias de persistência, constituindo simultaneamente causa e consequência de múltiplas rupturas na coesão social implicando manifestações de dualismos e de fragmentação social (Rodrigues *et. al*, 1999 pág 65).

Segundo o Observatório Europeu LEADER / AEIDL (2000), apesar da falta de definição de um conceito universal referente à exclusão social, o Serviço de Estatística da Comissão Europeia considera este como um fenômeno pluridimensional, que impede os indivíduos de participarem ativamente na sociedade. Segundo Sen (2000) uma nação em que os direitos das pessoas são negados está distante de alcançar os níveis reais de desenvolvimento, visto que a expansão das liberdades substantivas, como a participação política, o acesso à saúde e a assistência educacional, dentre outras, são essenciais para alcançá-lo:

A segunda razão para considerar tão crucial a liberdade substantiva é que a liberdade é não apenas a base da avaliação de êxito e fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social. Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento (Sen, 2000, pág. 33).

De tal forma, Rodrigues (1999) destaca que a compreensão das implicações da exclusão social surge devido ao acirramento e à ampliação das desigualdades, bem como

dos seus mecanismos de produção, que resultaram em oposição entre os indivíduos que possuem oportunidades para participação social e aqueles que por falta de instrução cultural, econômica, social, dentre outras, se veem incapacitados de fazê-lo.

Tais considerações reforçam as percepções de Frigotto (2010) e Pozzo e Furini (2010) que destacam a conjuntura complexa das bases nas quais os processos de exclusão estão alicerçados. Segundo Leal (2004), no Brasil o conceito ganhou força também na década de 1990 devido à explosão do desemprego, já estando seu debate mais consolidado em outros países, em especial na França, onde formou-se e ganhou notoriedade. Cabe destacar que foi também na década de 1990 que outras demandas sociais começavam a ganhar destaque no país, sobretudo no âmbito da assistência pública.

De acordo com Pochmann (2005), no Brasil difundiu-se a crença no lema positivista do progresso contínuo marcado por avanços sociais, educacionais, dentre outros, todavia a própria história retrata que essas expectativas foram frustradas:

A viabilidade do Brasil como país de deus, historicamente, fundada na utopia de que a situação social estaria em constante avanço. Assim, foi depositado no futuro o ideário do progresso alimentar, educacional, habitacional, cultural, ocupacional, entre outros, que supostamente atingiria o conjunto da população. Mas essa produção alienada que forjou o país do futuro terminou por negar à totalidade dos seus filhos a justiça da universalização das oportunidades. Em síntese, construiu-se um país para poucos, em que a maior parte das transformações ocorridas aconteceu sem mudanças de natureza estrutural, bloqueando a inclusão social plena (Pochmann, 2005, pág. 23).

Lopes e Fabris (2013) destacam que processos excludentes e discriminatórios sempre estiveram presentes em nosso país devido a fatores como sua histórica política e sua economia iniciada com base na lógica colonial. Sposati (2002) também compactua do mesmo princípio:

Trazer o tema da exclusão social para o Brasil significa demarcar que a análise se dará em uma sociedade colonizada, que já partiu do conceito discriminador entre colonizador e colonizado. Ser trazido para a colônia era um castigo de degradação para alguns portugueses. Tratava-se, portanto, de um território de segregação – e exploração de riquezas, é claro, para os comerciantes e espoliadores (Sposati, 2002, pág.4).

Pochmann (2005) afirma que mesmo com a instalação da República, a democracia foi marcada pela escassa participação política; na esfera econômica, a abolição da escravidão configurou-se como um processo de transição do cativo para a miséria e nos períodos seguintes o abismo das desigualdades só se acentuou:

Já na fase capitalista, especialmente a partir do século XX, uma nova e mais abrangente expectativa de mudança estrutural no país ocorreu com as transformações geradas pela Revolução de 1930. O enorme e inquestionável progresso material constituído durante o ciclo da urbanização e industrialização nacional (1930-1980) vingou fundado no abismo de uma sociedade pouco democrática e desigual. Em geral, as transformações foram parciais, incapazes de encurtar as distâncias entre ricos e pobres. O resgate discursivo dos excluídos que se propôs com a Revolução de 1930 ficou pelo caminho, na medida em que reformas civilizadoras do capitalismo simplesmente deixaram de ser realizadas. O Brasil ficou incompleto e a fantasia da nação dos incluídos foi desfeita (Pochmann, 2005, pág. 24).

Essa situação persiste em nossos dias sendo confirmada constantemente pela observação de indicadores sociais como as taxas de analfabetismo, semianalfabetismo, mortalidade infantil, aumento de doenças, baixa participação em processos políticos, dentre outros. Tal diagnóstico faz com que o estudo sobre os processos de *inclusão social* e suas implicações torne-se amplamente necessário.

Segundo Lopes e Fabris (2013), para investigações referentes aos processos de inclusão social não é suficiente apenas a realização de mapeamentos atualizados sobre regulamentos, estatísticas ou histórias de vida; é necessária também a observação da relação entre os acontecimentos aparentemente desconexos, mas que permitem entender a conjuntura atual da sociedade. Realizando a busca etimológica desse conceito os autores destacam que:

A palavra inclusão aparece na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente a palavra vem do latim *inclusio*, -ōnis – encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais. A palavra incluir, conforme o dicionário Houaiss, tem 4 acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer consta de; juntar (-se) a; inserir (-se), introduzir (-se). (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr. (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar (Lopes e Fabris, 2013, pág 68).

Lopes e Fabris (2013) contextualizam o início da utilização do conceito de inclusão social e destacam que da Idade Média até o século XIX ele designava os indivíduos aptos à correção:

Os indesejados, os doentes, os perigosos, os desviantes, os deficientes, os loucos ou qualquer um que antes era denominado de anormal ou incorrigível, passaram a ser tratados como alguém a recuperar. Dessa forma, no século XIX, tais sujeitos deixaram de ser “os excluídos” (no sentido de mortos para o social), ou de ser isolados em confinamentos particulares. Sem ser possível observar rupturas históricas entre as práticas de exclusão e as práticas de reclusão, a inclusão se estabeleceu como uma forma econômica de cuidado e educação da população (Lopes e Fabris, 2003, pág. 61).

Os autores ainda relatam que na inclusão delineada ao final do século XX e no início do XXI, estiveram presentes formas sutis, e em muitos casos perversas, de exclusão, como o estabelecimento de espaços de isolamento e reclusão para as pessoas que não eram consideradas aptas para a vivência social. Tais formas de tratamento nos remonta a pensar os prejuízos trazidos por tais medidas excludentes que exilavam os indivíduos do acesso a direitos e à vida social e apontam para as deficiências de propostas que apresentem tais formas de inclusão parcial. Este ponto deve estar claro em toda proposta investigativa desse processo, visto que medidas estabelecidas em prol da inclusão, quando não devidamente formuladas, podem apresentar de maneira premeditada ou não, vestígios de exclusão, ou de *inclusão injusta* como ressaltam Sen e Kliksberg (2010):

De fato, uma grande parte dos problemas de privação surge em termos desfavoráveis de inclusão e de condições adversas de participação, e não do que se poderia chamar, sem forçar o termo, de um caso de exclusão. Por exemplo, com trabalho forçado, ou trabalho infantil em condições de semi-escravidão, ou mais comumente em termos profundamente “desiguais” de relação participativa, o foco imediato não está na exclusão, mas na natureza desfavorável da inclusão envolvida (Sen e Kliksberg, 2010, pág. 35).

Segundo os autores, esta percepção está fundamentada na noção marxista de exploração, na qual um trabalhador pode estar firmemente incluído em uma relação de produção onde receba menos do que o merecido. Tal modelo de privação humana não deve ser analisado na perspectiva da exclusão, visto que violações dos direitos humanos como trabalho escravo, trabalho exaustivo, semiescravidão infantil, problemas ambientais, dentre outros, enquadram-se melhor na categoria de inclusão injusta:

Isso é particularmente importante porque algumas “exclusões” têm recibo muito menos atenção nas discussões públicas do que merecem. De fato, em alguns casos, o impulso contrário da linguagem de “inclusão injusta” tem tornado o castigo da exclusão muito menos perceptível do que o da inclusão injusta (Sen e Kliksberg, 2010, pág. 36).

Dessa forma, no âmbito das discussões acerca dos processos de exclusão e inclusão, não se pode deixar de analisar conceitos clássicos de injustiça que abordam além da exclusão e de suas ramificações, a inclusão injusta. Para tanto, torna-se imprescindível o acompanhamento das situações nas quais medidas inclusivas são empregadas, a fim de observar se de fato resultam no acesso dos indivíduos a direitos e a qualidade de vida.

Neste mesmo raciocínio, Lopes e Fabris (2013) utilizam as ponderações de Castel (2008) e analisam como balizadores os conceitos de *discriminação negativa* e *discriminação positiva*, que referem-se às situações de exclusão nas quais os indivíduos são silenciados pela sociedade e pelo Estado, e às ocorrências em que as pessoas excluídas são identificadas para que assim se desenvolvam medidas que venham auxiliá-las. Dessa forma, as *discriminações positivas* referem-se a avaliar e propor formas de auxiliar os que têm menos com o intuito de incluí-los socialmente. A *discriminação negativa*, por sua vez, diferencia o indivíduo, estigmatiza e submete-o a uma condição de inferioridade.

Para entendermos e problematizarmos os processos de *discriminação negativa*, de silenciamentos econômicos, étnicos e culturais e de apagamentos dos sujeitos, esses considerados pelo Estado como cidadãos, faz-se necessário ir além de entendimentos binários que opõem a inclusão da exclusão. Propomos a noção de *in/exclusão*, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. *In/exclusão* seria uma forma de dar ênfase à complementariedade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de *in/exclusão* e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (Lopes e Fabris, 2013, pág. 10).

Sen (2000) alerta que o somatório de ocorrências que inviabilizam as liberdades substantivas dos sujeitos resulta diretamente na pobreza econômica, que subtrai das pessoas o direito de saciar a fome, de receber nutrição satisfatória, assistência médica, ou que as expõem a regimes autoritários e restrições à participação política e social, negando-lhes assim as liberdades políticas e civis. Para Sen e Kliksberg (2010):

Dificuldades econômicas somente poderão ser vencidas caso os indivíduos menos favorecidos tenham acesso as vantagens que o “progresso” trouxe para a sociedade contemporânea, portanto os mesmos necessitam acessar as possibilidades que o mercado econômico oferece bem como de se viver em uma sociedade aberta. *De maneira que na verdade, o ponto central é fazer um bom uso dos formidáveis benefícios do intercuro econômico e do progresso tecnológico de maneira a atender de forma adequada aos interesses dos destituídos e desfavorecidos* (Sen e Kliksberg, 2010, pág 23).

No entanto, o cenário econômico atual demonstra que esses princípios não vêm sendo respeitados e Sen e Klisberg (2010) destacam que as razões por trás da enorme assimetria existente entre as potencialidades do planeta e a vida marcada pela pobreza e privação de sua população tem a ver com a baixa prioridade que é dada aos

desfavorecidos. Esta realidade pode ser averiguada por meio da diferença de renda entre ricos e pobres, visto que conforme dados da Organização das Nações Unidas (2006), os 10% mais ricos detêm 85% do capital global enquanto metade dos habitantes do planeta possui apenas 1%.

Segundo Pochmann (2005), as bases da inclusão social podem ser identificadas na capacidade de um país avançar tanto em aspectos econômicos quanto em aspectos sociais, como através do acesso dos indivíduos a equipamentos e serviços públicos. Pochmann (2005), Rodrigues *et. al.* (1999), Boneti (2006), Sen (2000/2001), Sen e Kliksberg (2010) e Leal (2004) são unânimes em considerar como indicadores inclusivos, direitos como: educação, saúde, participação política, segurança, autonomia, desenvolvimento humano, emprego, dentre outros, como elementos que necessitam ser assegurados. Somente com o estabelecimento de meios que garantam que essas oportunidades sejam respeitadas e utilizadas é que os indivíduos poderão exercer de fato sua condição de agentes (Sen, 2000).

Ciente de que nossa sociedade ainda caminha vagarosamente no que se refere ao estudo e implementação de estratégias que rompam com as vertentes da exclusão social e que incluam efetivamente os que dela são vítimas, Frigotto (2010) defende a busca por caminhos que substituam a lógica do sistema capitalista de produção, visto que este não atende as demandas por igualdade e equidade. Lopes (2006), por sua vez, atesta que para a contestação de forma que inviabilizam a autonomia dos sujeitos é necessária a redefinição das ações sociais conduzidas pelas esferas acadêmicas e governamentais.

Como direcionamento em prol da inclusão social, Sen (2001) atesta que na busca por uma sociedade igualitária os enfoques devem estar voltados para a seguinte questão: “Igualdade em relação a quê?”, onde os critérios que constituem a almejada *igualdade* devem ser bem definidos e contextualizados, uma vez que sua compreensão isolada culmina em conclusões ineficazes. Segundo o autor, é necessário o estabelecimento de metas que eliminem as desigualdades em relação às capacidades:

Assim caracterizada, a “igualdade de oportunidades” não equivale a algo como igualdade de liberdades abrangentes (overall freedoms). Isto é assim devido (1) à diversidade fundamental dos seres humanos, e (2) à existência e importância de meios variados (tais como renda ou riqueza) que não se enquadram no domínio da definição padronizada de “igualdade de oportunidades”. Nos termos da posição delineada e defendida neste trabalho, um modo mais adequado de apreciar a igualdade “real” de oportunidades deve ser por intermédio da igualdade de capacidades (ou da eliminação das desigualdades claras nas capacidades, pois as comparações de capacidade são caracteristicamente incompletas) (Sen, 2001, pág. 37).

Somente após o mapeamento dos fatores e indicadores que promovem a alimentam a exclusão social, será possível a averiguação de possíveis caminhos para o combate de tais formas que apresentam-se arraigadas nas diferentes esferas sociais. No entanto, tal tarefa mostra-se árdua devido à conjuntura social e histórica de nosso país que apresenta em seus pilares resquícios de uma sociedade que constituiu-se com base na priorização de uns em detrimento de outros. Todavia essa realidade não deve servir como justificativa para a aceitação do cenário acima descrito, mas sim para a busca de meios que possam amenizar e até superar tais entraves.

2.2 - Formas de exclusão social do meio rural e suas consequências.

Conforme problematizado na discussão realizada no capítulo referente ao desenvolvimento rural, pôde-se observar que as estratégias empregadas nesse processo resultaram em uma dicotomia entre o *rural-arcaico* e o *rural-moderno* acarretando sérias consequências para os indivíduos que não conseguiram acompanhar os caminhos das propostas desenvolvimentistas. Este fato ocasionou o surgimento de formas de exclusão social a qual muitos moradores rurais foram submetidos silenciosamente.

Fernandes (2003) ressalta que as formas de exclusão social produzidas em relação ao meio rural apresentam raízes históricas nos processos de urbanização e modernização, bem como nas políticas públicas que surgiram com mais especificidade a partir da década de 1950. De acordo com Favareto (2007) apud Duby e Bairoch, formas de exclusão são engendradas já no período da Revolução Industrial, quando as cidades passaram a reunir os fatores favoráveis à inovação, acumulando poder e hegemonia, fazendo com que os espaços rurais ficassem destinados apenas a servos e subordinados. Esta nova perspectiva rompeu com a lógica vigente em séculos anteriores nas quais o motor da história concentrava-se no meio rural.

As cidades, portanto, passaram a ser o lugar destinado à modernização das relações econômicas, sociais, culturais e técnicas, e o rural, por sua vez, passou a ser cada vez mais associado ao rústico, ao idílico, à tradição e até mesmo ao irracional (Favareto, 2007). Como consequência dessa compreensão o espaço rural adquiriu um significado elaborado por estereótipos e pela ridicularização fazendo emergir visões pejorativas sobre

o morar e trabalhar no campo. A construção de representações negativas acerca de determinados espaços ou indivíduos alimenta ações excludentes visto que, conforme nos lembra Jodelet (2001), as representações, como sistemas de interpretação, regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando as comunicações sociais e intervindo em processos variados como a assimilação de conhecimentos e a atribuição de identidades pessoais e sociais.

Tonneau *et. al.* (2005) evidenciam que apesar da previsão da década de 1970 de que o Brasil se transformaria em uma grande potência agrícola ter se confirmado, o modelo tradicional de modernização que foi o principal inspirador das novas iniciativas implementadas, resultou em crises de ordem social e ecológica, como o êxodo rural, o aumento do desmatamento e da poluição, e conseqüentemente em formas de exclusão das comunidades rurais. Diante disso os autores consideram que a modernização da agricultura foi, e ainda é, um fator de exclusão social.

A concepção do meio rural influenciada pelo *paradigma do capitalismo agrário* na década de 1990 intensificou ainda mais essas clivagens e segundo Fernandes (2003), o ponto emblemático dessa visão reside no argumento da inexistência da “questão agrária”, sendo que essa negação consiste na justificativa de que não há espaço para ela na sociedade capitalista. Como fruto dessa visão aprofundam-se grandes problemas como a diferenciação social e a renda capitalizada da terra que resultam na expropriação, miséria, dentre outros (Fernandes 2003).

Diante desse cenário, Tonneau *et. al.* (2005) relatam que o governo federal passou a desenvolver, a partir de meados da década de 1990, uma política de caráter dual, onde de um lado, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento manteve como meta a competitividade do setor empresarial, abrindo campo para o agronegócio, e do outro, o Ministério do Desenvolvimento Rural implementou esforços para a tentativa de viabilização da reforma agrária e do desenvolvimento da agricultura familiar concentrando-se na importância social, produtiva e ambiental desse segmento.

Gehlen (2004) afirma que as concepções que estão por trás das políticas agrárias, juntamente com a descentralização dos conselhos municipais, especialmente os de desenvolvimento rural e de financiamento de habitação, estão propiciando a emergência de novos atores sociais com perfis competitivos, baseando-se em referências ideológicas e dinâmicas econômicas que incentivam no trabalhador rural o desejo pela maximização da produção e até mesmo pela obtenção de status ocasionando a exclusão dos que não se enquadram nesse modelo:

Neste sentido, as políticas de tipo participativas e dirigidas para segmentos específicos (como é o caso do Pronaf), embora apontem para mudanças, tendem a fortalecer os que apresentam racionalidade “moderna” e centrada na ética do trabalho e da competitividade, apropriando-se das melhores chances. Não havendo igualdade de chances nas oportunidades que se oferecem, verifica-se que as políticas públicas convencionais (tipo crédito agrícola, por exemplo, ou estímulo à formação de cooperativas) não superam a discriminação e a desigualdade entre uns e outros, como caboclos, indígenas, negros dos quilombos, por exemplo. Estes são portadores de racionalidades centradas em outros valores éticos sobre a reprodução socioeconômica e as relações sociais e com o meio natural. Nos exemplos citados, priorizam-se os valores de convívio e de sustentabilidade em detrimento aos de competitividade (Gehlen, 2004, págs. 95, 96).

Ilustrando essa constatação, Tonneau *et. al.* (2005) fazem menção à lógica e à operacionalização do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que resulta em uma nova modernização desigual e intensifica as desigualdades regionais, culminando em exclusão dos agricultores mais pobres.

Ao estabelecer, portanto, os parâmetros para a distribuição dos seus recursos, o Pronaf é seletivo e excludente. Os critérios de exclusão estão baseados na definição de “verdadeiro agricultor”: um profissional, com forte visão empresarial e dependente, pelo menos em 80% de sua renda familiar, do desenvolvimento da atividade agrícola. De fato, os princípios do Pronaf traduzem uma opção produtivista e setorial (Tonneau *et. al.*, 2005, pág.73).

Medidas governamentais excludentes também podem ser visualizadas na diferença de investimentos destinados à agricultura empresarial e à familiar, transparecendo o quanto os trabalhadores rurais ficam em segundo plano diante dos orçamentos públicos:

Para ilustrar a magnitude da desigualdade social no mundo rural brasileiro, cabe recuperar os dados divulgados recentemente em relação ao Plano Agrícola e Pecuário 2012/2013, em que se verifica que os recursos sob responsabilidade do MAPA somam R\$ 115,25 bilhões para financiamento da agricultura empresarial, enquanto o plano safra para a agricultura familiar, a cargo do MDA, terá disponível R\$ 18 bilhões para ser utilizado no custeio e investimento à agricultura familiar. Mais precisamente, a agricultura familiar que é responsável por garantir grande parte da segurança alimentar e nutricional do país, com 74,4% do pessoal ocupado no total dos estabelecimentos agropecuários, recebe apenas 15% de todo o crédito disponibilizado pelo Estado para o custeio e financiamento das atividades agropecuárias. No entanto a diversidade do ponto de vista da desigualdade se manifesta, de forma bastante acentuada, entre os próprios agricultores familiares, considerando que 1,4 milhões deles são responsáveis por 80% do total do valor bruto da produção (VBP) da agricultura familiar no Brasil e que 1,9 milhões somam apenas 10% do VBP (Stropasolas, 2013, págs. 5 e 6).

A disparidade entre os recursos destinados à agricultura familiar e ao agronegócio é apenas uma das partes visíveis das desigualdades impostas ao meio rural. Segundo Tonneau *et. al.* (2005), as políticas destinadas a este espaço assumem formas excludentes visto que não articulam estratégias de criação de infraestrutura com propostas para o desenvolvimento econômico, distinguindo assim, ações de urgência (assistência) de ações estruturantes, o que termina por resolver apenas momentaneamente parte dos problemas existentes.

Dentre os principais resultados que revelam-se como fontes de privação da inclusão social e que apresentam raízes nos processos de modernização, pode-se evidenciar o êxodo rural (Brummer 2014), a necessidade de oportunidades empregatícias, ausência de estabelecimentos de saúde, infraestrutura inadequada para o transporte (LEADER/AEIDL 2000), falta de opções de lazer (Guimarães e Júnior, 2012), precariedade da educação que será abordada no 3º capítulo desta dissertação.

Frente a esses desafios, Tonneau *et. al.* (2005) destacam a necessidade de intervenções que absorvam os “excluídos de hoje” através da geração de empregos, mas que também atendam aos “excluídos de amanhã” que possivelmente serão produzidos pelas medidas paliativas existentes. Outra vertente que precisa ser analisada é o processo de inclusão injusta (Sen e Kliksberg 2010) ao qual muitos trabalhadores rurais estão expostos.

Exemplificando as ocorrências no meio rural que podem indicar a inclusão injusta, Granja (2006) baseada na tipologia de Castel (2008), afirmam que a sazonalidade inerente a muitas formas de trabalho no meio rural pode resultar em processos de inclusão social precária, situando os trabalhadores em zonas de vulnerabilidade, nas quais as alianças com o mundo do trabalho tornam-se frágeis.

Em situações como a estudada pela autora, a exclusão inexistente visto que os indivíduos encontram-se inseridos, ainda que por tempo limitado, no mercado de trabalho; todavia, as condições são instáveis visto que encontram ocupação em períodos específicos de safra, mas logo veem-se desprovidos de oportunidades. Dessa forma, a inclusão social almejada seria a que ofertasse maiores garantias aos trabalhadores.

Assim, a inclusão social desejável seria aquela que garantisse aos anteriormente excluídos, a dignidade e os direitos básicos da cidadania, mas essa reinclusão às vezes acontece de forma precária, quando não no plano econômico, mas sim no plano social (Granja, 2006, pág. 112).

Como consequência dos processos excludentes presentes no meio rural a migração para os centros urbanos continua sendo uma constante, tendo atingido seu ápice entre a década de 1960 a 1980. Os moradores rurais são levados a abandonarem suas comunidades em busca de novas oportunidades, deixando para trás seus vínculos:

As famílias de agricultores, ao mesmo tempo que perderam a actividade, perderam igualmente sua identidade e as suas relações sociais, para já não falar do endividamento sucessivo e da perda de um património familiar ancestral. (Leader II. Caderno número 8. Observatório Europeu Leader, pág. 13, 2000).

A carência de oportunidades no meio rural fez com que muitas pessoas se deslocassem para as cidades em busca de novas oportunidades, sendo necessário o desprendimento de seus modos de vida e de suas referências identitárias (Cândido 1977). Convém ressaltar que a abdicação da própria identidade configura-se na perspectiva Sen e Kliksberg (2010) como uma das limitações das liberdades mais nefastas, visto que subtrai dos indivíduos a autonomia e o poder de escolha:

Refiro-me a um aspecto complexo, mas de profundas consequências, de nossa liberdade de escolher como vemos a nós mesmos – nossas filiações, nossas associações e nossas identidades. Este é um campo no qual a privação tipicamente não mata (embora também possa fazê-lo, como pretendo discutir em seguida), mas tem o poder de asfixiar nossa voz, nossa independência e nossa capacidade de agir como cidadãos políticos de uma nação – ou do mundo (Sen e Kliksberg, 2010, pág. 38).

Diante das realidades excludentes mencionadas que intensificaram-se mediante os processos de modernização, Gehlen (2004) afirma a necessidade do desenvolvimento de propostas empregatícias e de formação profissional que visem à promoção da inclusão social. Algumas medidas vêm sendo implementadas ao longo dos anos e já mostram resultados satisfatórios que precisam ser ampliados.

Dentre elas cabe citar a aposentadoria rural (Brumer 2002), o Programa Aquisição de Alimentos – PAA (Lucena e Luiz 2009), o Programa Minha Casa, Minha Vida Rural – PNHR (Ministério do Desenvolvimento Agrário), as políticas educacionais (Lucena *et. al.* 2009), as políticas públicas de expansão digital (Helou *et. al.* 2011), dentre outros. Esses benefícios revelam-se como forma de auxílio às famílias rurais, resultando em muitos casos, na permanência das mesmas em seus locais de origem.

A aposentadoria rural, como um direito adquirido, foi institucionalizada a partir do ano de 1972, sendo inicialmente destinada aos homens com mais de 65 anos. A partir de sua ampliação, observa-se que a mesma tem colaborado para a permanência das famílias no meio rural e para a diversificação de sua renda, de maneira que em algumas localidades se desempenha como principal renda da família (Brumer 2002).

O Programa de Aquisição de Alimentos – PAA implementado em julho de 2003 com o objetivo de promover a inclusão social através do acesso à alimentação e do incentivo à agricultura familiar revela-se como uma medida que tem colaborado para a amenização das desigualdades sociais. Segundo Lucena e Luiz (2009), em pesquisa realizada no Ceará, pode-se observar que o programa beneficia os agricultores aumentando a sua renda e as possibilidades de venda de sua produção colaborando para a inserção dos mesmos no mercado.

No entanto, segundo Hespanhol (2013), apesar dos bons resultados angariados, como o incentivo a agricultura familiar, não se pode negar problemas como a sua concentração em termos macrorregionais e estaduais, além da falta de articulação deste com outras políticas públicas, como o acesso ao crédito rural – Pronaf, bem como a assistência técnica.

Em termos habitacionais o Programa Minha Casa, Minha Vida Rural – PNHR tem oferecido benefícios aos moradores da zona rural, uma vez que subsidia a construção de unidades habitacionais aos agricultores familiares e aos trabalhadores rurais, abrangendo todos os municípios e dispondo de recursos que são concedidos diretamente às pessoas físicas através de entidades organizadoras. Todavia, este programa também demonstra fragilidades e o caráter paliativo inerente a muitas políticas públicas nacionais. Com base em análises sobre o referido programa, realizada por diferentes universidades brasileiras coordenadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), juntamente com o Ministério das Cidades por intermédio do edital lançado em 2012, pode-se observar problemas nesse programa recorrentes, como a infraestrutura precária, a falta de segurança e a dificuldade dos moradores se deslocar, visto que os conjuntos habitacionais são geralmente construídos em áreas periféricas.

A proposta de expansão digital para comunidades rurais revela-se também como um conjunto de ações que pode atenuar o distanciamento rural-urbano e contrapor as desigualdades no campo da comunicação. Segundo Helou *et. al.* (2011) as políticas públicas de inclusão digital tendem a viabilizar a socialização dos indivíduos e favorecer

o acesso a novos conhecimentos e o intercâmbio com diferentes culturas, promovendo a cidadania.

Cientes de que essas medidas podem apresentar resultados favoráveis, seria recomendável a sua ampliação, e a solução das limitações que conseqüentemente vem no decorrer de sua execução. Em especial, segundo Gehlen (2004) destaca-se a necessidade de oportunidades de cunho empregatício. Para tanto, seria necessário destituí-las de conceitos que tentam extrair do indivíduo sua identidade cultural, impondo-lhe outra visão acerca do trabalho.

O reconhecimento de que, neste processo, ocorre a exclusão de parte dos produtores deve-se a fatores ligados à imposição de condições tecnológicas e de valores, símbolos e hábitos racionais que alteram os tradicionais. Este processo, com dimensões objetivas e subjetivas, se opera, ao mesmo tempo, pela exaltação da competitividade do mercado e pela adoção de identidade profissional (Gehlen, 2004, pág. 97).

A problematização de elementos que inviabilizam o acesso dos moradores rurais a direitos como saúde, segurança, educação, lazer dentre outros, atesta a necessidade da busca de estratégias que rompam com os processos excludentes que vem se reformulando ao longo dos anos. Nesse sentido, Teixeira (2005) defende a educação como uma das ferramentas principais para a quebra do círculo vicioso da exclusão.

Contudo, atribui-se a educação uma função preventiva e uma função paliativa da exclusão social. No primeiro caso, se propõe uma educação de qualidade para todos, que inclua uma exigência paralela de equidade, com escolarização completa e atenção especial às crianças em situação de risco (situação de abandono ou defasagem de idade/série). Isto evitaria a reprodução do *ciclo da exclusão*, no qual a criança pobre, sem escolarização de qualidade, está excluída da economia formal, que faz com que ela tenha poucas chances de superar a sua situação na constituição de sua família, e isto, reproduz o ciclo que a exclui (do acesso à renda, aos serviços públicos). Ainda, ao ser empurrada para a não-integração, a criança pobre pode se integrar à delinqüência, reforçando o processo de exclusão, e assim por diante (Teixeira, 2005, pág.9).

Compete ressaltar que os mecanismos de exclusão educacional e profissional configuram-se como um desafio para o desenvolvimento rural, pois implicam no desestímulo a continuidade da vida no campo. Inseridos neste contexto, o jovem rural é mais impactado pela ausência de oportunidades levando-o a traçar planos profissionais que muitas vezes dependem da migração.

Os dados divulgados de forma recorrente por organismos nacionais e internacionais, entre os quais o IBGE/PNAD, ONU e Unicef, são bastante ilustrativos da precariedade e da desigualdade social vivenciadas, nessas últimas décadas, pelas populações infanto-juvenil no meio rural brasileiro. Contudo, a história da infância e da juventude rural no Brasil é permeada pelas trajetórias de populações rurais, camponesas, quilombolas, indígenas, entre outros, vivendo uma condição de empobrecimento social e econômico, de estigmatização e preconceito, exclusão e invisibilidade, sobretudo, por parte do Estado, tendo em vista que desde o início sempre houve nas diferentes regiões brasileiras diferenciação e desigualdades entre os diferentes grupos sociais (inserindo-se aí as populações juvenis), devido a fatores vinculados às disparidades de desenvolvimento regional, às hierarquias de poderes e diferenças de classe social, etnia, raça, gênero e geração, enfim, ao acesso diferenciado às oportunidades, aos direitos de cidadania, às políticas públicas e aos bens da modernidade. Estas trajetórias sociais desiguais acompanham a história do Brasil, desde a Colônia, passando pelo Império e República, estando presente, ainda hoje, no cotidiano de segmento expressivo dessa população nos territórios rurais (Stropasolas, 2013, pág. 6).

Inseridos em uma diversidade de problemas estruturais os moradores rurais tem diariamente negadas suas oportunidades que deveriam ser conduzidas pelos “teres”, “seres” e “haveres” que são negligenciados pela ausência de vontade política (Sen 2001).

Os grupos que aparecem constantemente nos mapeamentos realizados como os desempregados, deficientes, pessoas idosas, dentre outros, e problemas como restrição à educação e outros serviços são apenas uma parte visível dos mecanismos da exclusão. Seria preciso se concentrar na realização de um trabalho exaustivo, porque o lado mais nítido da exclusão, ou aquele do qual se tem mais informações disponíveis, só pode servir de ponto de partida. Algumas ações podem auxiliar nesse trabalho, como: a) Determinar o grupo social em questão e a ser analisado, b) Cruzar as informações relativas às vítimas e aos domínios de exclusão, c) Determinar os aspectos menos visíveis da exclusão, d) Analisar os percursos que levam à exclusão social. Cabe ressaltar que estes direcionamentos devem estar atrelados à realidade dos territórios e às suas singularidades (Observatório Europeu Leader II, 2000).

Gehlen (2004) destaca a importância de propostas para o meio rural que não estejam alicerçadas somente em ideais que pregam a competitividade e a profissionalização como possibilidades para o enfrentamento das desigualdades conforme mostram as últimas tendências das políticas destinadas a esse espaço. Segundo o autor, estas devem estar voltadas para meios que assegurem a constituição de sujeitos mais participativos e fiscalizadores que poderão integrar o dinamismo social expresso nas lutas pela construção de novas oportunidades.

Torna-se necessário o direcionamento de medidas para o meio rural que estejam coerentes com todo o processo histórico do qual este é fruto, extrapolando assim as definições que baseiam-se somente em critérios quantitativos. Indo ao encontro dessas constatações, Sen (2000), afirma que a igualdade de oportunidades deve estar focalizada nas capacidades das pessoas e em suas liberdades substantivas que possibilitam-lhes direcionar suas próprias escolhas.

Dessa forma, a disseminação de oportunidades às comunidades rurais através da disponibilidade de recursos faz-se necessária, visto que o Brasil, conforme lembra Veiga (2004), é menos urbano do que se imagina, carecendo assim de políticas públicas coerentes e dinâmicas.

Para a ampliação das oportunidades no meio rural a educação é vista como instrumento indispensável e capaz de amenizar as desigualdades existentes. No próximo capítulo analisaremos a realidade educacional vivenciada pelos moradores rurais, perpassando desde a educação básica até o ensino superior, buscando compreender se o sistema educacional da forma como vem sendo conduzido no país, pode incluir socialmente as crianças, jovens e adultos que residem no meio rural.

Capítulo 3 - Educação para o meio rural.

3.1 - A Educação e sua proposta de transformação social.

O processo educacional concebido universalmente como estratégia de transformação social é empregado em discursos de natureza política, ideológica, econômica, cultural, dentre outros, sendo o princípio norteador das políticas que visam incluir os indivíduos oriundos de todas as esferas sociais.

Deposita-se na educação a esperança da inclusão social dos que estão à margem das oportunidades acreditando ser esta uma possibilidade indispensável para o desenvolvimento da sociedade. Em contraponto, as inferências de que o processo educacional pode ser utilizado também como instrumento de controle nas mãos de determinados grupos povoam as análises sobre o assunto retomando as raízes históricas que subsidiam o processo educacional.

A compreensão do processo educacional como princípio para a construção de uma sociedade mais justa não é uma discussão recente, antes encontra, segundo Cunha (1980), respaldo nas correntes *autoritárias* tendo como representantes Mannheim e Skinner e nas *liberais* integradas pelos ideólogos da Revolução Francesa do século XVIII. Influenciada por essas correntes, a educação passou a ser concebida no Brasil e nos países capitalistas como um meio capaz de combater os saldos negativos decorrentes dos mecanismos

desenvolvimentistas implantados após a Segunda Guerra Mundial (Cunha 1980). Dessa forma, Emediato (1978) destaca que a educação sempre foi considerada uma via importante para o progresso individual e social.

Observa-se, portanto, que a concepção da educação como elemento de transformação social permanece até os nossos dias associada à ideia de progresso: “A educação passou a ser vista como fator chave para o avanço da ciência, para a eliminação dos problemas sociais e para o funcionamento das instituições democráticas (Streck, 2009, pág 90)”.

A legitimação do processo educacional como instrumento de mudanças sociais aparece contemplada no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 que ressalta que o mesmo deve estar incumbido de viabilizar o desenvolvimento do homem e das nações.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Artigo 26 Inciso 2 Resolução nº 217 da 3ª Assembleia Geral da ONU, de 10 de dezembro de 1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos).

De acordo com Cunha (1980) durante o período das transformações sociais e econômicas resultantes do processo de modernização e industrialização discutido nos tópicos do primeiro capítulo, a educação era o fator preponderante que justificava o fato de algumas nações conseguirem implantar o modelo de eficiência norte-americana e outras não; assim foi elaborada a “teoria da modernização” que afirma que alguns países possuíam instrução educacional suficiente para viver em uma “sociedade moderna”, enquanto outros possuíam uma população deseducada, capaz apenas de viver em uma “sociedade tradicional”. Tal compreensão passou a receber críticas por depositar na educação a responsabilidade central para o desenvolvimento das nações:

As principais críticas à “teoria” da modernização apontam para a ênfase excessiva que tem sido dada à educação como produtora de mudanças sociais, encobrindo, provavelmente, os seguintes supostos ideológicos: a colocação dos países centrais do sistema econômico capitalista como constituindo paradigma para os países periféricos; a desconsideração das relações internacionais como determinantes das possibilidades de industrialização; o agrupamento de países de diferentes estruturas dentro das mesmas classes

“sociedade não industrializada” ou “sociedade tradicional”. (Cunha, 1980, pág 20).

Atribuir à educação a responsabilidade única para o desenvolvimento da sociedade pode resultar na omissão dos demais setores, como o econômico e o político, que também devem estar envolvidos nessa dinâmica. Dessa forma, o processo educacional como elemento empregado em prol de avanços desenvolvimentistas deve ser constantemente avaliado, visto que o mesmo pode estar a serviço da manipulação e da transmissão de conhecimentos; pois segundo Dayrell (2012), o referido sistema e as instituições de ensino de uma sociedade capitalista reproduzem em suas relações as dinâmicas produtivistas que podem resultar em dominação dos indivíduos ao invés de emancipação.

Diante disso, Mészáros (2006) defende um modelo educacional que vá além do capital e que problematize e questione as imposições dos modelos econômicos e políticos vigentes, visto que somente assim poderá fazer jus às expectativas de transformação social das quais dele se espera.

Não há dúvidas de que o processo educacional é um dos mecanismos mais adequados para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento na perspectiva da expansão das liberdades, no entanto, pensar a sua condução de forma sistemática e articulada é o desafio das políticas públicas de âmbito educacional, uma vez que a educação não é neutra e pode facilmente ser utilizada de forma a beneficiar interesses que vão de encontro à perspectiva de transformação social.

3.2 - A institucionalização do processo educacional.

As primeiras manifestações de organização de um sistema educacional têm origem nas primeiras civilizações. Segundo Saviani (2008), a formação das instituições educacionais nos redireciona ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) e o surgimento da sociedade estratificada em classes. Determinando o surgimento da “ideia” de escola, Saviani (2008) apud Genovesi (1999) destaca o ano de 3.238 a. C. entre as civilizações suméricas e egípcias. A partir daí vários foram os períodos históricos em que a educação foi adquirindo os moldes que conhecemos hoje, passando assim pelas civilizações grega, romana, medieval e

contemporânea. Os processos educacionais que inicialmente ocorriam de maneira informal adquiriram então uma feição sistematizada e institucionalizada.

No Brasil, devido a sua condição de colônia por mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não foi considerado prioridade. Dessa forma, os habitantes constituídos pelos escravos, índios e colonos imigrantes viveram em situação de desvantagem permanecendo distantes de assistência educacional, visto que: *não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra* (Breitenbach, 2011, pág. 117).

Saviani (2008) atesta que no Brasil a origem das instituições escolares pode ser datada a partir de 1549 a partir da chegada dos jesuítas que organizaram a primeira escola brasileira. As etapas pelas quais a educação passou são divididas pelo autor nos seguintes períodos: 1º Período - Localizado entre os anos de 1549 a 1759, sendo dominado pelos colégios jesuítas. 2º Período - Localizado entre os anos de 1759 a 1827 representado pelas “Aulas Régias” instituídas através da reforma pombalina, com o intuito de implantar uma escola pública de caráter estatal conduzida por ideais iluministas segundo o despotismo esclarecido. 3º Período - Localizado entre os anos de 1827 a 1890, voltado para as tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público. 4º Período - Localizado entre os anos de 1890 a 1931, sendo marcado pela criação das escolas primárias nos Estados, influenciados pelos ideais do iluminismo republicano. 5º Período - Localizado entre os anos de 1931 a 1961, destacando-se pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias e o 6º Período - Localizado após o ano de 1961 até os dias atuais, que contempla a regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas e privadas.

Segundo Lopes e Galvão (2001) a partir do século XIX o Brasil foi marcado pela institucionalização da escola e pela afirmação do Estado como principal provedor de educação. Com o estabelecimento da família real, novas ações educativas começaram a surgir na colônia onde cursos superiores foram criados, assim como a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional e o Jardim Botânico.

Com a independência, uma série de legislações nacionais e provinciais começaram a ser estabelecidas, e questões antes não pensadas, como a inserção de meninas e dos negros nos processos de educação formal tornaram-se frequentes no debate público. As escolas normais são criadas progressivamente, a mulher, principalmente a partir do final daquele século, passa a ocupar a maior parte dos lugares no magistério primário. A República anuncia novas preocupações em relação à educação e ao papel do Estado em relação à sua promoção. A escola, aos poucos, ganha materiais, espaços

(consubstanciados principalmente nos grupos escolares), profissionais próprios para ela, e passa a ser vista, a partir de então, como a principal instância de transmissão do saber. Em detrimento de outras que existiam ou que poderiam vir a existir (Lopes e Galvão, 2001, pág.22).

Saviani (2008) ressalta que ao longo dos quatro primeiros períodos históricos acima mencionados, equivalentes a quase quatro séculos, as instituições escolares destinavam-se apenas aos pequenos grupos da elite, e somente a partir da década de 1930 passou a atender as outras camadas sociais. Lopes e Galvão (2001) também destacam o ano de 1930 como o momento da *publicização da educação*. Segundo as autoras:

Aqui, o século XX é propriamente o momento da publicização da educação: principalmente a partir de 1930, em meio aos processos de industrialização e urbanização, diversas foram as leis que buscaram dar organicidade à educação primária, secundária e superior. Aos poucos, as camadas populares começaram a ingressar, embora nem sempre conseguissem permanecer, nos processos formais de escolarização (Lopes e Galvão, 2001, pág. 23).

No entanto, o viés elitista da educação estendeu-se ao longo dos anos, resultando na exclusão dos brasileiros que não apresentaram condições de acessar ou de manter-se nos diferentes níveis educacionais, realidade que vem alimentando ciclos como o da evasão escolar e do analfabetismo.

3.3 - A educação e suas implicações na vida dos moradores rurais.

A problematização da educação rural vem ganhando notoriedade em debates acadêmicos e nas políticas públicas sinalizando a existência de déficits em sua conjuntura que resultam na má qualidade do ensino ofertado, bem como na falta de coerência deste com as realidades rurais. Com isso a evasão escolar mostra-se crescente, acompanhada da nucleação das escolas rurais que deixam as comunidades desprovidas dessas instituições que são seus pontos de referência.

Mapeando o surgimento da educação no meio rural brasileiro, Ferreira e Brandão (2011) destacam que desde o início do Império, em 1822, até meados do século XX a educação era voltada para a elite econômica e intelectual, estando os pobres, negros e índios à margem de seu acesso. Os autores retomam o estudo de Nascimento que relembra que no ano de 1827 a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil que, apesar de estabelecer a criação de escolas de

primeiras letras em cidades e vilas, não se concentrou nas necessidades educacionais do meio rural brasileiro.

A partir da proclamação da República em 1889 a organização escolar brasileira sofreu a influência positivista francesa, passando a priorizar a industrialização da sociedade moderna e difundindo propostas curriculares coerentes apenas com a realidade urbana (Ferreira e Brandão 2011).

A problematização acerca da educação para o meio rural ocorreu a partir da década de 1920 e deveu-se à inquietação das classes dominantes com a saída dos moradores rurais para os centros urbanos, o que passou a ser compreendido como possível ameaça à estabilidade social (Barreiro 2010).

O aumento da migração campo/cidade passou a constituir-se em desequilíbrio, por causa do esvaziamento do campo e do conseqüente “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória (Barreiro, 2010, pág. 28).

A partir dessa motivação, na década de 1930, começaram a ser elaborados programas específicos para as comunidades rurais com o objetivo de evitar o êxodo por intermédio de processos educativos que atendessem as suas demandas (Santos, São José, Sampaio 2013). Compete ressaltar que nos períodos posteriores a essa data os índices de analfabetismo eram estrondosos, sendo que o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75% segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Nacional de Estatística, sendo a maioria da população do país residente do campo (Ferreira e Brandão 2011).

Em 1930 a escola institucionalizou-se no meio rural, todavia, tal processo ocorreu desconsiderando as características específicas desse espaço. A própria Constituição de 1934 comprovava essa realidade, pois não destinava atenção as necessidades de todos os moradores rurais, contemplando somente os filhos dos maiores proprietários da terra. Observa-se a falta de atenção para com a educação rural, pois ela é mencionada apenas no artigo 156 parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL 1934) (Ferreira e Brandão, 2011, pág. 6).

Na Constituição Federal de novembro de 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizava o trabalhador do campo. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização (Ferreira e Brandão, 2011, pág. 6).

A educação destinada ao meio rural que passou a ser ofertada de acordo com a Constituição estabelecia o ensino pré-vocacional e profissional, onde a zona rural acabava por ser “reprodutora de crianças” e de mão de obra para o mercado de trabalho agrícola; portanto, o sistema educacional estava destinado a “lapidar” a força de trabalho advinda das famílias do campo (Ferreira e Brandão, 2011). Dessa forma, a educação rural baseou-se em princípios do “pensamento latifundiário empresarial” que além da fixação do homem no campo, almejava explorar a força manual dos trabalhadores nas lavouras dos grandes proprietários de terra (Santos, 2010).

Essa proposta educacional foi direcionada pelo chamado *ruralismo pedagógico* que visualizava no aumento dos conhecimentos do homem do campo a oportunidade de sua fixação na terra. Esta compreensão era guiada pelas missões rurais, influenciadas por sua vez, por correntes mexicanas. O enfoque educacional baseado na ideia do ruralismo pedagógico permaneceu vigente até a década de 1940, quando novas diretrizes foram desenvolvidas, mas seguindo o mesmo caráter conservador (Barreiro, 2010).

Em meados das décadas de 1940 e 1950, período esse demarcado por uma série de novos programas educacionais de caráter rápido e prático, sob responsabilidade do Ministério da Agricultura e pelo Ministério da Educação e Saúde e por Organizações Americanas, mantinham o mesmo ideário, de manutenção e permanência do homem do campo na zona rural, somente em 1947, pensa-se em melhorias para as pequenas comunidades rurais (Santos, São José, Sampaio, 2013, pág. 6).

A Organização das Nações Unidas e os Estados Unidos iniciaram formas de intervenção com o objetivo de assegurar a “ordem social” estabelecendo após o término da Segunda Guerra programas de assistência técnica aos países pobres especialmente aos da América Latina, o que os manteriam sob o seu domínio político, econômico e ideológico. Neste contexto, em 1945, estabelece-se um acordo referente à educação rural que prepararia a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil (Barreiro, 2010, apud Ammann, 1987).

A partir de 1951 o governo passou a destinar projetos sociais para a área rural, para compor o próprio plano de desenvolvimento como estratégia para as respostas das

demandas por saúde, alimentação e transporte etc. Em 1951 criou-se o Serviço Social Rural (SSR), que se destinava à prestação de serviços médico-sanitários, assim como o incentivo ao artesanato e às indústrias rurais caseiras e à educação de base. Em 1952 criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que concebia a educação de base ou fundamental como um processo de mudança cultural capaz de promover a iniciativa e a mobilização social, podendo assim potencializar as forças presentes nas comunidades (Barreiro 2010).

Pouco tempo depois, especificamente a partir da década de 1960, a educação passou a receber influência das demandas econômicas vigentes, ocasionando o fechamento de muitas escolas rurais (Ferreira e Brandão 2011):

Ao adentrarmos a década de 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade (Ferreira e Brandão, 2011, pág. 7).

Em síntese percebe-se que os programas educacionais destinados ao espaço rural vinham prontos e acabados, com uma forte tendência em desconsiderar a cultura inerente a este espaço e impor um modelo não condizente com a realidade dos educandos. *Logo, o resultado que se esperava era divergente com o que era apresentado, ou seja, um grande déficit de aprendizagem e evasão* (Santos, São José e Sampaio, 2013, pág. 6).

Portanto, a política de Educação para o meio rural adotada estava distante das demandas de seu público que visualizaram nos movimentos sociais formas de reivindicar seus direitos. Como resultado de suas exigências estes obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi a garantia de um processo educacional mais democrático. Iniciou-se, portanto, uma nova concepção de educação baseada em quatro demandas principais, sendo elas: o respeito aos saberes, à cultura, aos valores, às especificidades e às particularidades do lugar onde vivem (Santos 2010).

Partindo dessa afirmação pode-se considerar que este é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e que, sobretudo, evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do

campo para as comunidades campesinas diferencia-se do modelo proposto pela Educação rural. A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo (Santos, 2010, pág. 5).

Ferreira e Brandão (2011) afirmam que embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do campo, o artigo 205-206 destaca que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Mesmo diante dessa especificação, os autores destacam que nunca houve igualdade de acesso à escola, em especial às do meio rural, que continuam enfrentando a negligência de governos que se dizem democráticos. Frente a esse cenário de omissão a educação do campo somente alcança uma atenção mais consolidada com a criação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e instituída pela Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, que se configuram em um guia para as políticas educacionais rurais.

Com base nos últimos anos, percebe-se que o projeto voltado à educação do campo vem conquistando espaço no cenário político devido à intensificação dos movimentos sociais. No entanto, um longo caminho mostra-se a frente, resultante da desigualdade educacional presente no meio rural brasileiro, conforme evidenciado por Stropasolas (2013):

No que se refere aos aspectos relacionados à precariedade e à desigualdade social verificadas no meio rural brasileiro no âmbito educacional, os dados frequentes divulgados pela Unicef e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP), são bastante ilustrativos. Ou seja, as crianças que nascem no campo têm muito mais chance de não frequentar a escola que uma criança nascida na cidade. Os números divulgados nos estudos indicam o difícil quadro da educação rural no Brasil. É justamente entre as crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais que encontramos os maiores índices de crianças não alfabetizadas. Por outro lado, a baixa qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos rurais também é alarmante. Geralmente, o conteúdo ensinado nas cidades é levado para o campo sem problematização, desconsiderando as realidades locais (Stropasolas, 2013, pág. 6).

Mesmo diante das vitórias asseguradas em prol da educação para o meio rural há muito a ser feito, pois conforme lembra Santos, São José e Sampaio (2013), nos últimos trinta anos não houve mudanças significativas no currículo escolar da educação destinadas aos alunos rurais, estando esta situação agravada pela falta de comprometimento dos setores públicos, despreparo acadêmico, assim como pela ausência de uma estrutura educativa que reconheça o valor de um modelo educacional que valorize os sujeitos rurais.

Uma exemplificação da ausência de medidas em prol da educação do meio rural é a de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não apresenta alternativas para os estudantes rurais que concluem o ensino médio, de maneira que pesquisas acadêmicas indicam que um grande número desses indivíduos interrompem seus estudos devido à ausência de políticas de acesso ao ensino superior (Ferreira e Brandão, 2011).

3.4 - A expansão do ensino superior no Brasil: Origem e contexto contemporâneo.

A compreensão do ensino superior e da universidade como espaços de problematização de temáticas sociais, destinou a eles por excelência, a função de elaborar propostas que respondam às demandas da sociedade contemporânea (Fávero 2006). A expectativa criada em torno das oportunidades que poderiam ser asseguradas pelo ensino superior, fizeram com que o Brasil adotasse modelos internacionais que não foram compatíveis com a realidade local, criando embargos para sua expansão.

A organização histórica das universidades e do ensino superior é delimitada por Trindade (2000) em quatro períodos, conforme dividido abaixo:

1 – Do século XII até o Renascimento, sendo o período caracterizado pela chamada “invenção” da universidade durante a Idade Média, constituindo o modelo tradicional, fruto das experiências iniciais de Paris e Bolonha, dando-se sua implantação em todo território europeu mediante proteção da Igreja.

2 – A partir do século XV, período em que a universidade renascentista sofre os impactos das transformações comerciais decorrentes do capitalismo e do humanismo literário e artístico, sofrendo também os efeitos da Reforma e da Contra-reforma.

3 – A partir do século XVII localiza-se o terceiro período, quando se fortalecem as descobertas científicas, juntamente com o Iluminismo do século XVIII, começando a universidade a institucionalizar a ciência.

4 - E concluindo a delimitação temporal, no século XIX, implanta-se a universidade moderna, etapa que por sua vez se prolonga até os nossos dias, marcando a relação entre Estado e universidade.

No Brasil as iniciativas de criação de instituições de ensino superior podem ser observadas desde o período da inconfidência mineira e a partir daí, outras tentativas

começaram a ser formuladas por mais de um século, mas todas sem êxito. Tais diligências ocorreram no período colonial e monárquico e foram inviabilizadas devido ao controle por parte da Metrópole em impedir movimentos que pudessem culminar em independência da colônia (Fávero 2006).

A criação de instituições de ensino superior no Brasil é datada por Santos e Cerqueira (2009) a partir do século XIX, sendo que em 1920 por meio do decreto número 14.343 criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, sendo esta a primeira instituição criada oficialmente pelo governo federal (Fávero 2006).

É perceptível o atraso brasileiro quando compara-se o início de suas atividades de ensino superior com a de outros países americanos, visto que na América central a primeira universidade foi fundada no ano de 1538 sendo chamada Universidade de Santo Domingo, localizada hoje na República Dominicana. No mesmo ano instituiu-se também a primeira Universidade da América do Sul, denominada de San Marcos no Peru e a primeira da América do Norte, denominada Nacional no México (Filho, 2008).

A educação superior em nosso país enfrentou períodos distintos onde alguns se configuraram em avanços e outros em retrocessos. Segundo Zainko (2008), as últimas quatro décadas foram marcadas por duas fases de expansão, sendo a primeira do ano de 1964 a 1980, coincidindo com o período militar onde o número de matrículas aumentou quase dez vezes. No entanto, entre os anos de 1980 a 1995, durante o período de abertura política e redemocratização do país, esta caracterizou-se apenas por um crescimento vegetativo.

A partir do ano de 1980, que em seu término foi considerada a “década perdida”, a universidade enfrentou problemas devido às crises econômicas internacionais, iniciadas no fim da década de 1970, alterando a expectativa de confiança para um clima de descrença (Braga 1989).

No que diz respeito à universidade, a crise econômica dos anos 80 manifestou-se através da diminuição dos recursos financeiros, da queda relativa das matrículas, da perda de status dos diplomas de nível superior, da reação corporativista docente, da conseqüente politização da universidade e do maior distanciamento entre governo e instituições de ensino. A massificação modernizante da universidade mostra na crise o seu lado perverso e esconde o lado dos progressos alcançados (Braga, 1989, pág 7).

Segundo Braga (1989), entre os anos de 1960 a 1975 multiplicou-se por 10 o contingente estudantil, passando de 93.200 alunos que frequentavam 260 instituições de

ensino superior no ano de 1960, para 951.300 estudantes matriculados em 848 instituições no ano de 1975. A partir de 1975 a expansão enfrentou uma contenção decorrente dos sucessivos decretos governamentais, crescendo ainda 35% até 1980. Já a partir da década de 1980 visualizou-se a estabilização desse crescimento, passando a ter saldo negativo se comparado aos índices de crescimento da população global do país. A expansão vivenciada pelo Brasil mostrava-se tímida frente os números dos demais países da América Latina e do mundo.

Segundo o autor, os principais motivadores do crescimento descrito estavam associados ao aumento da demanda social por educação superior, decorrente dos processos de industrialização e urbanização, juntamente com as políticas públicas do fim da década de 1960 e início da década de 1970, influenciadas pelas expectativas causadas pelo “milagre brasileiro” produzido pela modernização e pelo espaço alcançado pelas mulheres. A partir da década de 1960 há iniciativas de modernização da universidade brasileira, através da ampliação do atendimento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, da criação da Universidade de Brasília, da Lei 5.540/68 e dos planos de educação resultantes dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, que culminaram em taxas de crescimento, fazendo com que a universidade assumisse uma nova feição. Ilustrando as características do ensino superior no Brasil do período de sua institucionalização até a década de 1960, Braga (2005) destaca que esta era uma cópia da universidade elitista européia, constituída por poucos alunos, sendo eles do sexo masculino e de origem aristocrática ou burguesa.

A escola lhes dava um estilo estamental de vida, transformava-os “em homens cultos”, herdeiros do capital cultural da nação. Tudo girava em torno de 3 cursos nobres: medicina, direito e engenharia. O produto dessas escolas, muito homogêneo, constituía a “elite dos bacharéis”, cujo papel era o de servir de sustentáculos para a elite política a serviço da classe dominante (Braga, 1989, págs. 6, 7).

Zainko (2008) ressalta a retomada da expansão do ensino superior no período de 1996 até 2007, quando de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2007, 1387 escolas de nível superior foram criadas elevando o número de instituições e de matrículas que atingiram o número de 4.880.381 alunos matriculados em 2007. Tal crescimento acentuou-se principalmente na área da educação superior privada.

Dias e Teixeira (2011) fazem menção ao período de 1995 a 2002 onde iniciou-se o processo de reestruturação da educação superior, caracterizada pela diluição das

fronteiras entre público e privado por intermédio da materialização da noção de público não estatal gerida pelas parcerias público e privadas.

A partir do ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e com a criação dos Centros Universitários como uma nova forma de organização acadêmica, inaugurou-se uma nova fase da história da educação superior no Brasil. A partir do mencionado ano, o sistema privado começou a expandir-se numa velocidade inédita (Zainko, 2008). O crescimento do ensino superior privado foi intenso de 1994 a 2000 tornando-se um importante setor econômico e com grande poder de intervenção nas políticas públicas (Vieira, 2003). Paulo e Silva (2013) mencionam o período de expansão do ensino superior público verificado entre os anos de 2003 a 2007 cujo objetivo consistia em interiorizar o ensino superior federal, o qual contava, até o ano de 2002, com 45 universidades federais e 148 campi/unidades. Os resultados dessas intervenções podem ser observados no número de instituições, cursos e matrículas dos setores educacionais, com destaque para o setor privado:

Balanco atual da educação superior						
Distribuição	Total geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Número de instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Tabela 1 Balanco atual da educação superior

Fonte: Censo da Educação superior 2013.

Carmo *et. al* (2014) ressaltam que decorrente da demanda por formação profissional, o governo federal, juntamente com a administração estadual, municipal e privada ampliaram os programas de democratização de acesso ao ensino superior. A partir desse período criaram-se políticas públicas que maximizaram o acesso ao ensino superior, sendo as mais populares o *Fies, Prouni e Reuni*.

O Programa Universidade para Todos - ProUni foi criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005 para a concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas. Este programa de subsídio do governo federal oferece dois tipos de bolsa: a integral, para estudantes que possuem renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo e meio; e a parcial de 50% para estudantes com renda bruta familiar per capita

de até três salários mínimos. Cabe ressaltar que as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. O número de bolsas disponibilizadas entre os anos de 2005 até o primeiro semestre de 2015 está expresso na Tabela 2 abaixo:

Distribuição de bolsas do Prouni ao longo dos anos	
2005	112.275 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2006	138.668 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2007	163.854 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2008	225.005 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2009	247.643 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2010	240.441 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2011	254.598 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2012	284.622 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2013	252.374 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2014	306.726 bolsas distribuídas ao longo do primeiro e segundo semestre.
2015	213.113 bolsas a serem distribuídas.

Tabela 2 Bolsas do Prouni distribuídas entre os anos de 2005 a 2015.

Fonte: Ministério da Educação.

O Fundo de Financiamento Estudantil – Fies é um programa do Ministério da Educação que foi criado em maio de 1999 destinado a financiar o acesso ao ensino superior de estudantes matriculados em instituições privadas. Para recorrer ao financiamento os estudantes precisam ter obtido uma pontuação específica no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Em 2010 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o agente operador do programa, podendo o financiamento ser solicitado em qualquer período do ano.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado em abril de 2007 apresentando como meta retomar o crescimento do ensino superior público, viabilizando condições para a sua expansão física, acadêmica e pedagógica através do aumento das vagas nos cursos de graduação e ampliando a oferta de cursos noturnos. Os resultados dessas políticas foram observados no aumento das matrículas de nível superior entre os anos de 2001 a 2010 (Tabela 3):

Região geográfica	2001	2010
Brasil	3.030.754	5.449.120
Norte	141.892	352.358
Nordeste	460.315	1.052.161
Sudeste	1.566.610	2.656.231

Sul	601.588	893.130
Centro-oeste	260.349	495.240

Tabela 3 Matrícula por regiões (Cursos presenciais)

Fonte: Censo da Educação 2010

Conforme discutido na abertura desse capítulo, a compreensão da educação como instrumento de inclusão social apresenta raízes históricas. O ensino superior, por sua vez, segue a mesma lógica e é sempre pensado como sinônimo de inclusão e desenvolvimento social. Segundo Vargas (2010), tal ênfase foi acentuada pela valorização que a educação recebeu a partir da Constituição de 1988 que estabeleceu através do inciso V que o Estado deve responsabilizar-se pela oferta educacional dos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e da criação artística.

A Constituição também expressou o interesse da sociedade pela criação de um parâmetro nacional de educação que foi elaborado no ano de 2001 através do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecendo novas medidas para o ensino superior e apontando a necessidade da potencialização de suas ações, visto que o desenvolvimento poderia ser “alcançado” através dele. Dessa forma, a educação superior foi visualizada como meio de colocar o país à altura das exigências do século XXI, podendo direcionar alternativas para a solução de problemas e redução das desigualdades existentes (Vargas 2010).

Esta compreensão aparece refletida nos discursos das políticas educacionais que são concebidas como asseguradoras de inclusão e desenvolvimento. De acordo com nota do Ministério da Educação há “quase uma dezena de programas de inclusão social para a educação superior” (Site MEC, 2015). Afirma-se ainda que as políticas vigentes abrem caminho para que estudantes pobres, negros e índios acessem a universidade e se mantenham nela.

Os índices que atestam a expansão do ensino superior são visíveis, o que demonstra que as metas estabelecidas pelo PNE através das políticas de interiorização do ensino superior foram parcialmente alcançadas. No entanto, há um longo caminho a ser percorrido para que estas medidas atinjam um contingente maior de pessoas.

Neste sentido, as inferências referentes à educação superior como canal de inclusão social devem analisar cuidadosamente as implicações resultantes das políticas de interiorização, visto que entre a expansão das vagas e a inclusão, há uma linha que pode ser rompida por ocorrências como a evasão, a hierarquização das áreas acadêmicas, a proliferação de instituições com infraestrutura precária e cursos com baixa qualidade.

Alguns problemas são constantes quando o tema é o acesso e a permanência no ensino superior; a evasão, a hierarquização dos cursos e a falta de oportunidades de empregos revelam-se como elementos que inviabilizam o processo de inclusão social que pode ocorrer de forma fragmentada ou injusta (Sen e Kliksberg 2010).

Como a base da política de expansão do ensino superior está fundamentada na ampliação do número de vagas, torna-se necessário conhecer os indícios que estimulam a permanência e a evasão dos alunos com o intuito de compreender os principais fatores por trás destes eventos.

Conforme atestam Filho *et. al* (2007), a evasão é um fator emblemático que manifesta-se como um problema nacional e internacional nas instituições de ensino, afetando metas e resultados esperados, com prejuízos de ordem social, acadêmica e econômica. No setor público manifesta-se como recursos investidos sem retorno e no setor privado em perda de receitas. Portanto, eventos como preço das mensalidades, distância das instituições de ensino, necessidade de trabalhar durante a graduação, a idade elevada, dentre outros fatores culminam no aumento das chances de evasão. Filho *et. al.*(2007) fazem a seguinte análise:

Enquanto no setor privado de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior – IES – são despendidos com marketing para atrair novos estudantes, nada parecido é investido para manter os estudantes já matriculados. Além disso, são raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamentos de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas. A evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos (Filho *et. al.*, 2007, pág. 642).

Ainda segundo o autor, a falta de recursos é apontada pelos alunos e pelas instituições públicas e privadas como a principal causa de evasão. No entanto, percebe-se que fatores de ordem acadêmica, como expectativas após a formação e a integração aluno-instituição exercem grande influência no abandono dos cursos (Filho *et. al.* 2007).

De acordo com Vargas (2010), uma ocorrência constante no meio acadêmico que inviabiliza parcialmente a inclusão no ensino superior é a denominada “hierarquia de carreira”. Dentro dessa categoria o autor problematiza o somatório de candidatos de alto poder aquisitivo concentrado em cursos de alto prestígio social, e em oposição observa a predominância de indivíduos de classe média baixa em cursos de menor prestígio social. Estudando essa situação a autora faz menção ao trabalho de Braga, Peixoto e Bogutchi (2000) que basearam-se na análise de dez anos do processo de seleção de uma

universidade federal brasileira, mostrando que alunos pertencentes à família de poder aquisitivo alto não hesitavam em se inscrever nas chamadas “profissões imperiais” (medicina, direito e engenharia) mesmo quando apresentavam notas baixas para o curso almejado. Por outro lado, candidatos provenientes de uma condição econômica desfavorável, mesmo tendo obtido um rendimento satisfatório, optavam por cursos pouco disputados e com ponto de corte baixo. Tais dados fizeram com que a pesquisa indicasse a existência de um número muito reduzido de estudantes que desafiam as hierarquias inerentes aos cursos e profissões, estando esta incidência presente em outros países também. O autor relata que de forma sistemática o ensino superior brasileiro tem sido palco da reprodução de postos sociais, de maneira que a hierarquia de cursos representa, pois, uma das mais persistentes e inflexíveis marcas da desigualdade no ensino superior (Vargas, 2010).

O ideário de que a escolarização resultará em inserção no mercado de trabalho, configura-se em mais um dilema que muitos indivíduos enfrentam, visto que conforme destacam Tartuce (2010), os jovens compreendem a escolarização como um diferencial para a vida pessoal e profissional que deverá resultar em oportunidades empregatícias. O infortúnio é que essa expectativa nem sempre é realizada, resultando em um cenário perpassado por jovens formados que encontram-se excluídos do mercado de trabalho devido a ausência de vagas. Segundo Dayrell (2012) as oportunidades educacionais são concebidas como sinônimo de um futuro melhor desde a educação básica:

Para todos eles se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credenciamento para pleitear um lugar no mercado de trabalho e para compensar uma falta de sentido que encontram no presente (Dayrell, pág. 2012, pág 310).

As políticas de acesso ao ensino superior também apresentam lacunas que inviabilizam o alcance de suas metas referentes à inclusão social. Como exemplo, o Prouni tem apresentado dificuldade para atender um de seus públicos alvos constituído por professores da rede pública, que devido a sua jornada de trabalho excessiva não encontram tempo para capacitar-se profissionalmente. A assistência a pessoas com deficiência também revela-se como um fator limitante do programa devido a obstáculos como barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de convivência e de comunicação, que atrasam o atendimento desses indivíduos, causando a sua evasão (Rodrigues 2011)

Outro ponto refere-se aos diferentes problemas encontrados com a gestão do Prouni. Nem todas as IES dispõem de gestores para acompanhar o programa, os bolsistas eram mais bem orientados; quando o monitoramento ocorre, o índice de evasão é mais baixo na IES; os gestores atuantes favorecem fortemente as relações acadêmico-institucionais e a promoção de eventos, até porque é notória a insuficiência de programas acadêmicos voltados aos bolsistas (Rodrigues, 2011, pág. 114).

A distribuição de cursos por turnos também sinaliza um desequilíbrio que pode resultar na exclusão de muitos alunos que desejam acessar o ensino superior. Segundo matéria publicada na Folha de São Paulo em 21 de março de 2015, sobre o processo de interiorização do ensino superior, o Prof^o Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes informa que a grande maioria dos alunos das escolas particulares estuda à noite, ocasionando a limitação do acesso destes as instituições de ensino públicas, visto que somente 30% de suas vagas estão concentradas em períodos noturnos. Segundo o professor, com o Reuni impôs-se a expansão das universidades para fora de suas sedes juntamente com a ampliação de cursos noturnos, todavia, o atendimento assegurado ainda é insuficiente, pois mesmo que houvesse o aumento do número de vagas a estrutura física dessas instituições não daria conta de atender a todos os discentes.

As evidenciações do pesquisador podem ser observadas abaixo, em dados do Censo da Educação Superior 2013 que mostram que 70% dos alunos das instituições públicas estão matriculados em cursos diurnos, em oposição às instituições privadas que apresentam 73% de seus alunos nos períodos noturnos (Tabela 4).

Turno dos cursos de graduação 2013				
Turnos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Diurno	70%	59%	24%	27%
Noturno	30%	41%	76%	73%

Tabela 4 Turno dos cursos de graduação 2013.

Fonte: Censo da Educação Superior 2013.

O Fies é outra política pública que vem demonstrando fragilidades. A partir de 2015 os 1.920.884 contratos vigentes vêm sofrendo alterações para adequarem-se às novas normas que delimitam um valor fixo de 6,4% no reajuste das mensalidades estabelecido pelo governo. Essas alterações foram implementadas após a apuração de denúncias de que as faculdades estavam aumentando “abusivamente” os valores dos cursos, o que não era percebido pelos alunos que efetuariam o pagamento em períodos posteriores. Diante disso, o governo estabeleceu novas diretrizes para o programa, o que dificultou o acesso de muitos estudantes.

Com base na mencionada matéria da Folha de São Paulo de março de 2015, um dos problemas do Fies é a sua configuração que assume forma de dívida, transformando a relação entre estudantes e instituição em uma relação de mercado. O professor Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes afirma que esse financiamento deveria ser mais limitado e rigoroso, e que a possível ampliação das vagas no setor público poderia diluir essa concentração no setor privado. A concentração de instituições e cursos em regiões específicas revela-se também como um fator que dificulta a democratização do ensino superior, como mostra a distribuição de bolsas do Prouni por região, que apresenta maior concentração nas regiões sudeste e sul, sendo a região norte a que possui o menor número de bolsas, conforme a tabela 5:

Total de bolsas integrais e parciais distribuídas por região				
Sudeste	Sul	Nordeste	Centro-oeste	Norte
2005=59.365	2005=19.521	2005=18.282	2005=9.334	2005=5.773
2008=116.839	2008=39.403	2008=38.856	2008=19.835	2008=10.072
2010=126.253	2010=45.833	2010=33.651	2010=23.363	2010=12.173

Tabela 5 Total de bolsas integrais e parciais distribuídas por região

Fonte: Censo da Educação Superior 2013

Nosso modelo de ensino superior apresenta uma conjuntura adaptada dos países capitalistas desenvolvidos, e sustenta a crença de que quanto mais avançado o sistema imitado, maior o progresso conquistado. O grande erro dessa ideia consiste em não perceber que o avanço do sistema educacional dos países desenvolvidos não baseia-se somente na construção de cidades universitárias, sendo resultado ao contrário, de um lento amadurecimento social, econômico, e de profundas transformações estruturais na própria base das formações sociais (Carnoy 1990).

Segundo Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes (2015) nosso país tem a ideia de que a expansão do ensino superior deve consistir em “replicar uma Unicamp em cada aldeia” e distancia-se do objetivo principal que é o de um modelo de qualidade educacional que esteja mais próximo das reais necessidades dos alunos (Folha de São Paulo, 21 de março de 2015).

Dentre os fatores que podem colaborar para a permanência dos alunos nos cursos de graduação, encontram-se segundo Rodrigues (2011), oportunidades como bolsas de estudo, notas intermediárias e a participação em programas de nivelamento que juntos diminuam os riscos de desistência durante a formação. Cabe ressaltar também que o acompanhamento assistencial aos alunos resulta na diminuição da evasão dos bolsistas, de maneira que:

Em algumas IES, a presença de assistentes sociais vinculados ao programa facilita a permanência do aluno bolsista: conhecer esse aluno, compreender as possibilidades e limites do programa, realizar a mediação entre o bolsista e as IES, são algumas ações importantes para a concretização do processo formativo-educativo na direção da inclusão social (Rodrigues, 2011, pág. 114).

A expansão das oportunidades educacionais deve estar acompanhada por medidas que assegurem a permanência dos indivíduos nos diferentes níveis de ensino, combatendo o abandono e a evasão. Em síntese pode-se observar a importância e a responsabilidade que é dada à educação como elemento de transformação social, desde os períodos mais remotos até os dias atuais. Para Freire (1979) é preciso manter equilíbrio entre as concepções que creditam ao processo educacional a única responsabilidade pelas mudanças demandadas pela sociedade e as teorias norteadas pelo pessimismo sociológico que afirma ser esta o instrumento de reprodução mecânica da sociedade. Para o autor a educação é por excelência a possibilidade de ação social e cultural que permite ao indivíduo se posicionar criticamente frente aos ditames sociais. Em concordância, Sen (2000) ressalta que a ligação entre o que as pessoas conseguem fazer está atrelada às condições educacionais, sendo a educação sinônimo de liberdade participativa. Diante dessas colocações o próximo capítulo discutirá a relação do jovem rural com a educação e suas implicações em face das reconfigurações contemporâneas pelas quais o espaço rural vem passando.

Capítulo 4 - Juventude rural: Conceito, trabalho e educação.

4.1. - O conceito de juventude.

O conceito de juventude, conforme nos lembra Dayrell (2012), é uma categoria social de definição bastante complexa. Segundo Feixa (2006) a ideia de juventude como um período que antecedia a idade adulta começou a ser socializada por volta dos anos 1900:

Según la historiografía canónica, la adolescência fue inventada al principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos. La historia del siglo XX puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en la reforma, la revolución, la guerra, la paz, el rock, el amor, las drogas, la globalización o la antiglobalización (Feixa, 2006, pág. 3).

Segundo Mannheim (1968), na linguagem da sociologia, ser jovem significava, sobretudo, ser um *homem marginal* ou um *estranho ao grupo*. De acordo com Feixa (2006) no final do século XIX e início do século XX a adolescência ou juventude passou a ser reconhecida socialmente como um estágio localizado entre a infância e a idade adulta. Como resultado dessa nova definição, a juventude passou a retardar a entrada no mundo do trabalho e a passar mais tempo nas instituições educativas. Também no início do século XX o autor faz menção à publicação da obra *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, City, Religion e Education* de Stanley Hall, de 1904, considerado o primeiro trabalho teórico sobre juventude contemporânea.

Groppo (2009) ressalta que a abordagem sobre juventude sempre esteve associada às revoltas das quais os jovens eram percussores, sendo essa abordagem comum à opinião pública e à própria Sociologia:

Os diversos modelos explicativos da Sociologia da Juventude, ao longo do século XX e no início do atual, quase sempre partiram, passaram ou desembocaram na tentativa de entender as resistências dos jovens de seu tempo. Aquilo que foi tido inicialmente como anormalidade ou disfunção, entretanto, em breve teria seus dias de glória – ainda que a rebeldia mais visível deixasse de ser a delinquência dos jovens das camadas populares e se tornasse o radicalismo dos filhos das classes médias. A partir dos anos 1970, refletindo novamente as mudanças pelas quais passavam as juventudes e suas manifestações, as rebeldias e os grupos juvenis disfuncionais ou inconformados passaram a ser vistos, antes, como sub-culturas, identidades diferenciais, estilos de vida diversificados e liberdade na composição do curso da vida (Groppo, 2009, pág. 37).

Essas considerações reiteram a colocação de Forachi (1972) de que a juventude na visão clássica é entendida como uma categoria social gerada devido às tensões inerentes à crise do sistema. Durante a segunda metade do século XX a juventude passou a ser tratada com resistência ou medo, sendo compreendida como uma categoria social diante da qual deve-se tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, sendo complexo o estabelecimento de uma relação de troca, diálogo ou intercâmbio (Abramo, 1997). A partir do ano de 1920 ampliam-se as abordagens sobre esse conceito buscando-se compreender a relação entre “juventude e rebeldia”.

As crises e os excessos, os conflitos e as explosões que a eles se seguem, acompanham a história da preocupação social e acadêmica com a juventude. Os anos de 1920 presenciaram a explosão desse interesse na razão direta da comoção gerada pela turbulência social em Chicago; naquela época, toda uma geração de jovens italianos, judeus, irlandeses e afro-americanos tornou-se objeto de estudos da sociologia. em busca de uma resposta às indagações acerca de possíveis “implicações entre juventude, violência, criminalidade e desorganização social urbana” (Gonçalves, págs. 207-208, 2005).

Revisitando algumas décadas, Abramo (1997) destaca que em 1950 o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinquência praticamente inerente à condição juvenil, sendo estes jovens conhecidos como os “rebeldes sem causa”. Na década de 1960 e parte dos anos de 1970 os comportamentos hostis revelaram-se estendidos a toda geração de jovens que buscavam mudanças na ordem social, através dos movimentos estudantis e da oposição aos regimes autoritários, à tecnocracia e a todas as formas de dominação.

Segundo a autora, com o tempo realizou-se uma releitura dos movimentos juvenis da década de 1960 que foi reelaborada por um viés positivo, através da ótica da esperança:

A imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a

utopia como características essenciais dessa categoria etária. (Abramo, 1997, pág. 31).

Grosso (2009) mencionando a obra de Godman datada de 1960, menciona que os jovens destacavam-se devido à criatividade humana a eles inerente e que era embargada pelo sistema conformista. Na ótica do autor uma sociedade tem sentido quando compreende a importância da capacidade juvenil e tal visão apresenta consonância com as ponderações de Mannheim (1968) sobre o protagonismo do jovem no âmbito das mudanças sociais:

“O fato relevante é que a juventude chega aos conflitos de nossa sociedade moderna vinda de fora. E é este fato que faz da juventude o pioneiro predestinado de qualquer mudança da sociedade” (Mannheim, 1968, pág. 75).

A juventude da década de 1980, segundo Abramo (1997), manifestava-se em contrariedade à geração dos anos de 1960. Esta passou a ser reconhecida por seu individualismo, consumismo e indiferença aos assuntos públicos, e pela recusa em assumir o papel de inovação cultural que, após a reelaboração feita pelos jovens da década de 1960, passou a ser atributo da juventude como categoria social.

Já na década de 1990 a visibilidade social dos jovens torna-se diferente quando comparada à da década anterior. A figura da apatia e desmobilização é substituída por figuras juvenis atuantes em ações individuais e coletivas. No entanto, essas ações continuam sendo associadas ao individualismo, fragmentação, desregramento, emergindo a imagem dos meninos de rua, arrastões, gangues e atos de vandalismo (Abramo 1997). Essas transformações deram corporeidade a novas discussões sobre as gerações juvenis e seu lugar na sociedade contemporânea:

No final do século XX e nesse início do século XXI temos presenciado um grande impulso no debate sobre juventude. Embora o tema “jovem” e / ou “juventude” seja considerado marginal por diversos autores, há uma extensa produção bibliográfica, principalmente no que concerne a universos urbanos e, em alguns casos, se referindo a uma sociologia da juventude. Alguns textos remontam ao início do século, havendo certa regularidade de produção, sendo as décadas de 60, 80 e 90 momentos de pico (Castro, 2009, pág 184).

Dayrell (2012) nos lembra que devido à complexidade em torno desse conceito o mesmo passou ao longo do último século a ser alvo de pesquisas acadêmicas e políticas públicas. Um olhar quase heróico da “juventude” perpassa muitos trabalhos sobre a temática, nos quais esta aparece como agente de transformações sociais e o “jovem”,

como ator social privilegiado a partir de adjetivações como “juventude revolucionária”. Em contraponto, há vertentes que associam o “jovem” à rebeldia, tais como os textos que utilizam expressões como “delinquência juvenil” para retratar determinados indivíduos que teriam em comum a idade e uma forma de se comportar (Castro, 2009).

O debate sobre juventude no Brasil, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, trouxe o olhar sobre a sua diversidade. Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em juventudes (Novaes, 2007). Esta percepção fez com que se ampliasse a busca pela compreensão das singularidades desse segmento social rompendo assim com conceituações homogêneas. Esta medida é na perspectiva de Castro (2009), fundamental uma vez que orienta na elaboração de ações políticas que extrapolem as definições genéricas:

“O debate sobre a categoria “juventude” torna-se central na medida em que as muitas concepções que se entrecruzam definem olhares e, mesmo, a atuação do poder público. Permeada por definições genéricas, associada a problemas e expectativas, a categoria tende a ser constantemente substantivada, adjetivada, sem que se busque a auto-percepção e formação de identidades daqueles que são definidos como “jovens” (Castro, 2009, pág. 181).

Na busca por definições abrangentes e coerentes, Mannheim (1968) destaca que o conceito de juventude deve estar atrelado ao contexto histórico, político e social vigentes. Tais ponderações vão ao encontro das colocações de Dayrell (2012) que enquadra a juventude a partir de sua diversidade e experiência de vida.

Dentre as diversas realidades juvenis, os residentes no meio rural encontram-se inseridos em uma problemática delicada, visto que segundo Castro (2009), apesar do aumento das pesquisas sobre a juventude rural a atenção está ainda mais direcionada aos jovens urbanos, de maneira que os jovens rurais não se apresentam como foco prioritário para as políticas públicas de juventude.

“A juventude rural no Brasil é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões, onde a categoria jovem é construída, e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo meio rural contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (Castro, 2009, pág. 182)”.

A “situação de invisibilidade” à qual o jovem rural está sujeito configura-se em processo de exclusão social, uma vez que estes jovens tornam-se sujeitos desprovidos de direitos sociais e políticas públicas (Weisheimer, 2005). A resposta para as demandas do jovem rural precisa ser traçada, uma vez que conforme ressalta Stropasolas (2013), o

período da juventude é marcado pela busca por emancipação e pela construção de uma identidade social, tornando essa categoria marcada pela singularidade e remontando à necessidade de atenção às suas solicitações.

4.2. Juventude rural e os dilemas frente ao mercado de trabalho.

O mercado de trabalho contemporâneo, devido ao seu caráter dinâmico e competitivo caracteriza-se por reformulações constantes que exigem das pessoas maturidade e rapidez para lidar com suas mazelas e transformações. Inserido nesse cenário o jovem encontra barreiras e limitações devido à sua inexperiência e à falta de orientação fazendo-o mais vulnerável a esse processo.

Lopes (2013) apud Catani (2008) destaca que as crises nas décadas de 1980 e 1990 provocaram sérios impactos no mercado de trabalho atingindo as formas de ingresso juvenil. Esse mercado passou a ser caracterizado pela instabilidade e por condições precárias fazendo com que a juventude trabalhadora passasse a ser identificada pelo desamparo do qual tornou-se vítima, devido a fatores como a baixa produtividade e as relações trabalhistas fragilizadas que culminaram em processos de exclusão ou de inclusão laboral precária.

Outro fator limitante que dificulta a relação jovem / trabalho é, segundo Lopes (2013), o crescimento econômico assimétrico que segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT (2007) é marcado por fontes de desigualdade relacionadas à falta de oportunidades. Soma-se a isso variáveis como idade, relações de gênero, raça, aparência e origem étnica que restringem as oportunidades empregatícias revelando a necessidade do combate a esses indicadores.

Em concordância com essas evidenciações, Lobato e Labrea (2013) analisando temáticas sobre juventude, trabalho e políticas públicas em um estudo que compõe o periódico *Mercado de Trabalho Conjuntura e Análise*, organizado pelo Ministério de Trabalho e Emprego, juntamente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, afirmam que em nosso país a inserção no mundo do trabalho está marcada por características sociais estruturantes da desigualdade, como, sexo, idade, cor e território, sendo que neste contexto os homens apresentam maiores chances de acesso ao trabalho do que as mulheres, os indivíduos mais velhos mais chances do que os mais jovens, e os moradores das zonas urbanas mais chances do que os moradores rurais.

Tais ocorrências revelam a existência de processos excludentes no mercado de trabalho o que determina a trajetória de vida dos jovens, que devido ao baixo apoio estatal tendem a permanecer desamparados (Lobato e Labrea 2013). Neste contexto, a situação da juventude rural revela-se ainda mais delicada como pontua Lopes (2013):

Também dentro deste debate se encontra a juventude rural, que enfrenta restrições importantes para o seu desenvolvimento em uma trajetória de trabalho. Para a OIT um dos problemas que afeta os jovens rurais esbarra principalmente na carência de educação e capacitação adequadas. Esse processo pode ser percebido a partir da industrialização do campo e das novas necessidades de domínios e aprendizagens tecnológicas que são demandados dos “novos postos de trabalho”, sendo uma questão que relaciona o ensino e a transição para o trabalho, quando o jovem se encontra em uma situação em que, se não tiver aptidões específicas e familiaridade com os novos códigos tecnológicos, pode ser excluído de setores rurais específicos (Lopes, 2013, pág. 36).

O jovem rural encontra-se em um dilema visto que as atividades agrícolas tradicionais em muitos casos não têm dado motivos para a sua permanência no meio rural devido às condições adversas de trabalho, como salários baixos e irregulares, falta de segurança e horas excessivas de trabalho (Brumer 2007). Por outro lado, veem-se muitas vezes impossibilitados de exercerem tarefas no meio urbano devido a sua falta de instrução, e até mesmo de executarem atividades de cunho não agrícola que tem se multiplicado nesse espaço através de oportunidades viabilizadas pela pluriatividade (Lopes 2013).

A pluriatividade, por sua vez, é um exemplo das mudanças que alteraram a perspectiva de trabalho no meio rural ampliando as possibilidades de atuação e colaborando para a permanência dos jovens nesse meio (Weisheimer, 2005). No Brasil suas funções fortaleceram-se após o processo de modernização do campo na década de 1960; todavia, sua origem remonta às atividades agrícolas de bases artesanais que constituíam o processo produtivo camponês presentes na Europa da Idade Média, cujos aspectos se acentuaram muito a partir do século XIX (Maestrelli, 2002).

A capacitação dos jovens rurais para as novas formas de trabalho que despontam é uma necessidade urgente, visto que dessa forma, eles podem desenvolver habilidades para exercer funções em suas próprias comunidades. Segundo Redin (2014), a década de 1990 ampliou os debates e o incentivo aos produtores familiares, de maneira que os jovens rurais sentiram-se pressionados ao trabalho no campo, que por muito tempo foi desvalorizado pela sociedade.

Brumer (2014) apud Abramovay (1992) elenca alguns fatores que têm consistido na permanência dos jovens no meio rural, sendo eles: a) Diminuição do número de produtores alimentares, elevando os preços tanto em âmbito nacional quanto internacional. b) Auxílio dos avanços tecnológicos que consistiram na diminuição da penosidade do trabalho, bem como no aumento da regularidade da renda. c) Maior flexibilidade que a agricultura empresarial em períodos de crise, dentre outros.

Com as atividades viabilizadas pela pluriatividade, juntamente com a atenção destinada à agricultura familiar a partir da década de 1990 por parte do poder público, os jovens rurais passaram a contar com novas possibilidades de atuação, podendo extrapolar as opções de atividades de cunho agrícola e projetar novas perspectivas relacionadas ao futuro profissional (Carneiro 2007). Atividades como o eco-turismo, turismo rural, indústria artesanal de alimentos, pesque-pague, pousadas, sítios, produção de flores, plantas ornamentais, pequenos empreendimentos rurais e spas, vieram dividir espaço com as funções tradicionais da agricultura brasileira revelando-se como novas formas de obtenção de renda (Maestrelli, 2002).

Diante disso, a formação profissional dos jovens rurais mostra-se necessária para que estes possam usufruir das oportunidades emergentes. Pesquisas exploratórias como a realizada por Soares, Jesus e Silva (2010) no município de Ouricuri - Pernambuco ressaltam as perspectivas e anseios dos jovens rurais em permanecer no meio rural, saindo apenas para a realização dos estudos almejando retornar para seu meio de origem, ilustrando as evidenciações de Redin (2014) e Carneiro (2007) sobre o interesse desses indivíduos no meio rural:

A juventude no campo tem buscado novas perspectivas atreladas à atividade pluriativa, são jovens agricultores e agricultoras que buscam nos estudos na cidade o meio de progredir o trabalho no campo. São jovens que saem do campo sazonalmente para estudar e retornam a comunidade onde residem após o término dos estudos, como forma de contribuir para o desenvolvimento da unidade de produção familiar com implicações de que a vida no campo é ainda o melhor lugar para se viver (Soares, Jesus e Silva, 2010, pág. 2).

No que tange a relação do ensino superior com a empregabilidade dos jovens rurais, Lobato e Labrea (2013) destacam que as chances de obter maiores oportunidades de emprego aumentam na medida em que estes jovens obtêm formação profissional. No entanto a continuidade dos estudos dos jovens rurais é em muitos casos inviabilizada, visto que estes assumem responsabilidades com o mundo de trabalho geralmente mais precocemente.

Outro fator agravante da situação juvenil rural consiste na falta de apoio financeiro familiar, visto que os jovens são incentivados a trabalhar mais cedo. A realidade vivenciada por eles difere da situação de muitos jovens urbanos que antes de ingressar no mercado de trabalho podem dispor de tempo e custeio para sua formação profissional, sendo esse período denominado de *moratória social*.

Segundo Groppo (2009), os postulados de Mannheim que concebiam a ideia de protagonismo juvenil, fortaleceram o princípio da moratória social, na qual os jovens são visualizados como força destinada à consolidação do Estado democrático, o que dá a eles o “direito” de vivenciar um tempo especial da vida destinado a experimentação.

Diante das dificuldades enfrentadas para a manutenção do trabalho no meio rural o êxodo rural mostra-se como uma das alternativas, segundo Soares, Jesus e Silva (2010), este é uma das consequências das precárias condições de trabalho, que juntamente com as limitações socioeconômicas e a má remuneração fazem com que o jovem passe a procurar novas alternativas nos centros urbanos. Com base em dados do IBGE – 2010, Stropasolas (2013) faz um mapeamento da relação entre juventude rural e migração:

De acordo com os dados do IBGE (2010) existem aproximadamente 8,1 milhões de jovens rurais na faixa etária de 15 a 29 anos, o que representa 27% de toda a população que vive no campo. Cabe salientar que nos últimos 10 anos em torno de 2 milhões de pessoas deixaram o meio rural e, deste universo, 50% são jovens, indicando de maneira geral processos de envelhecimento e masculinização da população que permanece no campo, embora hajam especificidades em relação a essas tendências em determinados territórios do país. Apenas para ilustrar esse processo, os dados divulgados recentemente pelo INCRA, resultante de pesquisa realizada recentemente em todos os assentamentos do país, indicam que do total da população dos assentamentos 53 % são homens e 47% são mulheres (Stropasolas, 2013, pág. 4).

Como consequência dos processos migratórios, os problemas de sucessão geracional também perpassam a fragilizada relação entre os jovens rurais, suas comunidades e o mundo do trabalho. Conforme enumera Stropasolas (2011), os principais problemas levantados por esses jovens quanto à sucessão referem-se à falta de autonomia, oportunidades de renda e o desinteresse em seguir a profissão dos pais, o que vem resultando no comprometimento e continuidade dos empreendimentos familiares, que têm papel importante no desenvolvimento econômico e social da grande maioria dos pequenos municípios.

Diante disso muitos estabelecimentos agrícolas familiares apresentam a tendência em não permanecer na mesma família após a aposentadoria ou falecimento dos atuais proprietários (Brumer 2014).

Esta migração seletiva já vem comprometendo segmento significativo de propriedades agrícolas familiares, sobretudo nas regiões coloniais do sul do Brasil, onde se verifica em determinadas localidades valores que oscilam de 25 a 30% de estabelecimentos familiares sem sucessores. Depoimentos coletados em pesquisas de cunho qualitativo realizadas pelo autor em determinadas comunidades rurais de SC indicam que nos estabelecimentos familiares sem sucessores (ou em vias de) – como também nos casos em que os pais percebem a completa desmotivação dos filhos (as) em permanecer na propriedade - há uma tendência de se “frearem” os novos investimentos produtivos com estagnação ao longo do tempo das tecnologias empregadas e da produtividade das atividades desenvolvidas, considerando as dificuldades de mão de obra e as incertezas quanto à continuidade do funcionamento da propriedade no momento em que houver o afastamento (por idade, aposentadoria, doença, venda da propriedade ou qualquer outro motivo) das pessoas que efetivamente “tocam” (como se referem os próprios agricultores) a propriedade (Stropasolas, 2013, pág. 5).

Segundo Brumer (2014) faz-se necessária à elaboração de políticas públicas que apresentem medidas que amenizem o fenômeno do abandono rural por parte dos jovens rurais promovendo novas possibilidades para estes sujeitos. Para o combate a esse cenário, Lobato e Labrea (2013) ressaltam a necessidade de políticas focadas em educação e trabalho, devido ao fato de que muitos responsáveis por estabelecimentos rurais não se qualificam:

Além de normalmente não participarem de cursos profissionalizantes, parcela expressiva dos responsáveis pelos estabelecimentos rurais não estuda atualmente, o que realça a importância da ampliação efetiva dos investimentos em educação no meio rural. O estudo é associado a percepções que representam mobilidade social, figurando como condição quase que indispensável para garantir uma inserção social mais digna. (Stropasolas, 2011, pág. 27).

Para Carneiro é urgente à elaboração de meios que assegurem a inclusão dos jovens rurais, tanto no âmbito do trabalho quanto em termos de qualidade de vida, a fim de que estes encontrem um campo de possibilidades mais amplo em suas comunidades. Em consonância com estas colocações, Lobato e Labrea (2013) destacam que:

Entende-se que acesso à educação de qualidade e à inserção no mercado de trabalho segura e qualificada são os principais mecanismos de promoção da inclusão social, da autonomia dos sujeitos e de uma socialização para a vida adulta. Diferentes alternativas precisam ser elaboradas e oferecidas para que o processo de formação esteja devidamente associado a condições seguras e qualificadas de inserção no mercado de trabalho. (Lobato e Labrea, 2013, pág. 37).

4.3. Sobre educação superior e juventude rural.

Analisar a relação entre juventude rural e educação é um dilema que conforme vimos no capítulo 3 mostra-se ainda permeado por arestas devido à baixa qualidade do ensino ministrado nesse meio. Neste contexto problematizar o acesso à educação superior por estes sujeitos é uma proposta necessária, mas que esbarra no número ainda limitado de trabalhos que analisam essa relação.

Há unanimidade nas evidências de Lobato e Labrea (2013) e Stropasolas (2011) que assinalam que os debates sobre juventude e trabalho são sempre perpassados por abordagens de âmbito educacional, de maneira que a “educação” é compreendida como fator positivo para a obtenção de melhores oportunidades empregatícias.

Em artigo que compõem a coletânea *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*, Franzoi (2011) relata que é praticamente impossível analisar a realidade juvenil e o mundo do trabalho sem mencionar o terceiro termo da equação que é a escola. Todavia, o processo educacional não incide com propriedade sobre as especificidades do mundo de trabalho, concentrando-se em uma visão reducionista, de maneira que os jovens rurais sentem-se *estrangeiros numa escola que não fala sua língua, que ignora o que eles sabem, levando-os a sucessivas repetências, defasagem idade-série, e ao abandono* (Franzoi, 2011, pág. 123).

Segundo Corbucci *et. al.* (2009), que em artigo publicado na Coletânea Juventude e Políticas Sociais no Brasil – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2009) analisa a situação educacional dos jovens brasileiros, tendo por base o estudo de indicadores e das políticas voltadas a este público, destaca que a estrutura educacional é um espaço carente de mudanças, visto que os resultados de sua atuação culminam na escolaridade deficitária de jovens brasileiros, não assegurando o seu acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino. Tal estrutura ocasiona sucessivas reprovações e a evasão escolar de caráter definitivo ou temporário, de maneira que *parcela considerável das crianças ingressa na juventude com elevada defasagem educacional, tanto do ponto de vista quantitativo quanto em termos qualitativos* (Corbucci *et. al.* 2009, pág. 91).

Segundo Weisheimer (2005) com base em discussão realizada em grupos temáticos que compõem o dossiê Juventudes rurais: Mapa de estudos recentes percebe-se que a relação entre juventude e educação rural é marcada pelo descompasso entre um modelo educacional que apresenta alicerce em matrizes urbanas em oposição à realidade dos jovens rurais.

Ao longo dos anos a visibilidade dos jovens no âmbito das políticas públicas educacionais aumentou, sobretudo, no que refere-se à ampliação e equalização das condições de acesso e permanência nos níveis de ensino não-obrigatórios. No entanto, para que estas propostas alcancem resultados satisfatórios é necessário que além da ampliação de investimentos no campo educacional haja a consequente melhoria dos processos de gestão e coordenação das ações implementadas (Corbucci *et. al.* 2009). Todavia essas medidas são limitadas pelo crítico cenário educacional da juventude, conforme destacado abaixo:

Ao analisar a situação educacional dos jovens brasileiros, evidenciam-se diversas distorções decorrentes, em grande medida, do processo educativo: existência de quase 1,5 milhão de analfabetos; persistência de elevada distorção idade – série, o que compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada; baixa frequência ao ensino superior; e restritas oportunidades de acesso à educação profissional (Corbucci *et. al.*, 2009, pág. 92).

Dentre as fragilidades da educação acessada pelos jovens rurais é especificamente no nível superior que o dilema torna-se maior. De acordo com Paulo e Silva (2013), a partir da política de interiorização das universidades pôde-se perceber como estas atendem de forma desigual jovens rurais e urbanos. Segundo os autores, a problemática que envolve o acesso dos jovens rurais ao nível superior é complexa, sendo necessária a discussão desta na perspectiva da coerência de seu ensino com realidades rurais e com a colaboração que pode dela advir para o desenvolvimento desse espaço. A desigualdade do acesso entre jovens rurais e urbanos ao ensino superior é expresso por Corbucci *et. al.* (2009):

Contudo, são marcantes as desigualdades na frequência à educação superior entre jovens de 18 a 24 anos. Quando se considera a variável renda, verifica-se que a taxa de frequência oscila de 5,6%, para os que têm rendimentos mensais *per capita* de meio a um salário mínimo (SM), até 55,6%, para os jovens que se encontram na faixa de cinco SMs ou mais. Outro grande diferencial é identificado a partir da localização do domicílio. Neste caso, 17,5% dos jovens residentes em áreas metropolitanas frequentavam a educação superior, em 2007, enquanto o índice era de apenas 3,2% entre moradores de áreas rurais. Por sua vez, as desigualdades observadas a partir da condição de raça/cor mantêm-se bastante acentuadas, em que pesem os avanços ocorridos ao longo dos últimos 15 anos, na medida em que negros apresentam taxa de apenas 35% da registrada entre brancos (Corbucci *et. al.*, pág. 102, 2009).

Franzoi (2011) em sua pesquisa pôde constatar a falta de perspectiva dos mesmos em relação à continuidade dos estudos em nível superior. Na visão dos jovens o acesso à formação mostra-se distante, visto que as instituições privadas são limitadas pelo valor

das mensalidades e as públicas pela distância física e pelo processo de seleção mais acirrado. No entanto, as expectativas mostram-se ampliadas quando os alunos dispõem de incentivos e oportunidades viabilizadas por seus municípios, como créditos educativos e transporte para as instituições (Franzoi, 2011).

Compete ressaltar que pesquisas mais profundadas sobre a realidade dos jovens rurais no âmbito das políticas de interiorização do ensino superior são comprometidas devido à ausência do número real desse público inserido no meio acadêmico, segundo Paulo e Silva (2013):

Um dado importante para observarmos os efeitos desse processo de democratização do ensino superior para o jovem rural seriam as estatísticas de jovens rurais inseridos nesses campi, no entanto, percebe-se um hiato nas estatísticas sobre o papel das universidades para o meio rural, uma vez, que as estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais), e do censo realizado pelas universidades Federais, a variável origem rural, não é considerada (Paulo e Silva, 2011, pág. 5).

Essa constatação é observada por Zago (2013) em pesquisa realizada em áreas rurais do Estado de Santa Catarina onde a pesquisadora ressalta que a continuidade da escolarização para além do ensino fundamental é recente entre os filhos dos agricultores, de maneira que existem poucas informações sobre os jovens do meio rural inseridos no ensino superior, bem como de seus respectivos projetos, condições de escolarização, perspectivas profissionais, dentre outros. Tal fato ocorre justamente por uma tendência das pesquisas educacionais em priorizar a condição urbana, tanto no que refere-se à infância quanto à juventude.

Paulo e Silva (2013) apud Carneiro (2005) afirma que a fragilidade do ensino superior ofertado ao jovem rural é preocupante visto que há uma grande valorização da educação por parte dessa juventude que a visualiza como condição de obtenção de oportunidades empregatícias, que geralmente estão mais afastadas da atividade agrícola. Destaca-se também o fato de que estes jovens, em parte, estão ligados a condições precárias de contratos de trabalho, revelando que o investimento na educação, apesar de ser um desejo, está ainda ausente de sua realidade.

Em um artigo em que Menezes *et. al.* (2012) discutem os resultados parciais da pesquisa intitulada *Juventude Rural e Ensino Superior* realizada em Sergipe, as pesquisadoras evidenciam que a educação é uma das principais reivindicações desse público.

Todas essas questões produzem dualidade no projeto de vida dos jovens rurais, pois enquanto alguns planejam ir para cidade outros planejam permanecer no campo. As reivindicações de quem permanece no campo são as seguintes: menos exclusão social, educação, lazer, ampliação das opções de trabalho não-agrícolas para quem permanece no campo e cursos profissionalizantes. Esses aspectos contribuem de forma significativa para que muitos jovens não permaneçam no meio rural, principalmente porque buscam autonomia financeira e estabilidade que não alcançam no lugar onde moram (Menezes *et. al.*, 2012, pág. 6).

Menezes *et. al.* (2012) apud Carneiro também ressalta que a educação é uma das principais demandas dos jovens rurais, ocupando o primeiro lugar como o assunto que mais interessa a aproximadamente um quarto dos jovens rurais. Estes a representam como possibilidade de obtenção de melhores condições de trabalho, fato intensificado pelo estímulo que os pais dão aos filhos para o aprofundamento dos estudos, visto que desejam profissões diferentes das exercidas por eles.

Em virtude desse panorama o grau de escolaridade dos jovens rurais tem aumentado em relação aquele dos pais. Ao mesmo tempo dar continuidade aos estudos está condicionada a alguns fatores, dentre eles, a oferta de ensino noturno nas imediações da moradia dos jovens, e uma condição social e financeira familiar favorável. Os jovens rurais correlacionam o estudo com oportunidades de emprego. Muitos deles trabalham na cidade, mas, continuam morando com os pais, porque se sentem protegidos e também para evitar gastos com a sua permanência na cidade (Menezes *et. al.*, 2012, pág. 7).

Outro aspecto destacado por Zago (2013) é a associação realizada pelos estudantes entre formação profissional e realização pessoal, relatando que a expectativa para com esta excede somente a obtenção de emprego. Neste sentido Menezes *et. al.* (2012) concluem que:

Concluimos que os jovens rurais que ingressam no ensino superior mantem-se em constante mudança no seu modo de agir e de pensar, mudança que ocorre devido às diversas experiências que acontecem durante sua formação acadêmica. Formação que muitas é vivenciada como forma de afastar-se das referências do mundo rural. Contudo, vale ressaltar que nem todos os jovens rurais experimentam a formação em nível superior para desviar-se do meio rural, é necessário perceber que existe a juventude rural que acredita que a formação acadêmica é conhecimento para vida. Já que, apesar de serem jovens rurais cada um possui seus hábitos e valores o que dá origem às diversas juventudes dentro da categoria juventude rural (Menezes *et. al.*, 2012, pág. 12).

Frente à condição precária das relações de trabalho, somadas às adversidades educacionais enfrentadas pelos jovens rurais, torna-se necessário à elaboração de políticas públicas que os assessorem e ampliem suas possibilidades:

Se o papel da universidade é contribuir para o desenvolvimento da região, ela só pode cumprir esse papel de forma efetiva, se o Estado perceber a necessidade de uma integração de políticas públicas que proporcionem equidade de condições para o meio rural. A democratização da educação só se efetivará quando esses jovens tiverem condição sem ter que deixar seu espaço, de acessar o ensino superior e encontrar nele a produção de um conhecimento contextualizado, que proporcione um olhar para as potencialidades do seu meio, sem perder a qualidade do que é produzido universalmente (Paulo e Silva, pág. 8, 2013).

Com base na discussão realizada percebe-se que a educação é fundamental para que os jovens rurais sejam incluídos no mundo do trabalho, visto que devidamente preparados e instruídos estes poderão permanecer em suas comunidades podendo corresponder às expectativas de um cenário rural marcado pela pluriatividade e por novas possibilidades de atuação.

Capítulo 5 - Metodologia

Diante da proposta de analisar as políticas de interiorização do ensino superior e suas perspectivas de trabalho entre jovens rurais, o presente estudo foi conduzido com base nos parâmetros da pesquisa científica que caracteriza-se pelo esforço sistemático em unir critérios claros, explícitos e estruturados que permitam uma análise satisfatória dos dados coletados (Chizzoti, 2013). Diante disso, a pesquisa utiliza instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa, uma vez que *as experiências das pesquisas de campo, baseadas em uma perspectiva mais pragmática e menos orientada para um sectarismo epistemológico, sugerem que da combinação das duas abordagens (cada uma no seu uso apropriado) é possível obter ótimos resultados* (Serapioni, 2000, pág. 188).

O levantamento de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2014 e dividiu-se em quatro momentos. O primeiro consistiu na realização de pesquisa bibliográfica que incidiu na obra de autores que apresentam discussões relativas às seguintes categorias analíticas: *Desenvolvimento rural, Inclusão social, Educação rural e Juventude rural*, visto que estas foram caracterizadas como imprescindíveis para a investigação dos objetivos vigentes. A pesquisa compreende que não há como dissociar o jovem rural e o seu possível acesso ao ensino superior da educação rural, pois esta permite a contextualização da realidade educacional à quais estes estão inseridos, permitindo a realização de inferências sobre suas possibilidades e desafios para a formação profissional. A conjuntura do processo educacional apresenta desde sua gênese o objetivo de promover a transformação social; ao longo do tempo este ideário tomou forma através de estratégias que promovem a inclusão social, como por exemplo, o processo de interiorização que é alvo de nossa investigação, fazendo com que a categoria inclusão social fosse adotada como uma das temáticas centrais da pesquisa.

O desenvolvimento rural também foi identificado como uma importante categoria analítica, pois uma das propostas da expansão do ensino superior é viabilizar o desenvolvimento de municípios e comunidades rurais. Ressalta-se também que a pesquisa buscou compreender o desenvolvimento das “capacidades” e “liberdades” dos sujeitos que podem ser asseguradas pelas *oportunidades econômicas, liberdades políticas, serviços sociais, garantias de transparência e pela segurança protetora*, denominadas por Sen (2000) como *liberdades instrumentais*. Neste cenário o jovem rural figura-se como indivíduo singular que incluído socialmente através da formação profissional e do acesso ao mercado de trabalho pode colaborar para o desenvolvimento de sua comunidade e município.

Constituiu também a realização desse estudo a *pesquisa documental* mediante a análise de dados apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Nacional da Educação, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Ministério da Educação e Cultura – MEC, dentre outros, para o mapeamento de dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil nos últimos 10 anos, observando também a possível inclusão de jovens rurais no âmbito das instituições de ensino. Esse período foi delimitado como recorte temporal da pesquisa visto que nele surgiram as principais políticas públicas de interiorização do ensino superior em instituições públicas, como o Reuni (2007), e em instituições privadas, como o Prouni (2001) e o Fies (1999) tomando como base o início da década de 1990.

O lócus da pesquisa foi constituído por uma instituição de ensino superior localizada na microrregião de Manhuaçu, especificamente no município de Matipó, Minas Gerais. Esse município foi escolhido em detrimento de outros, pois abriga em sua sede a Faculdade Univértix que apesar de ser inaugurada recentemente no ano de 2008, já atende um total de 1.644 alunos, sendo umas das instituições de maior destaque na região viabilizando a mobilidade de centenas de estudantes, dentre eles da zona rural que deslocam-se para realizar o curso e retornam diariamente para suas comunidades.

Não foi possível a realização de cálculo amostral para a seleção do número de participantes da pesquisa, visto o não conhecimento do número exato de estudantes rurais matriculados na instituição. Para a localização dos discentes rurais visitei as turmas apresentando a proposta da pesquisa e identificando os alunos que apresentavam interesse em participar. Foram aplicados 78 questionários para estudantes oriundos de vinte e seis municípios diferentes, sendo eles: Abre Campo, Martins Soares, Urucânia, Santa Margarida, Matipó, Sericita, Pedra Bonita, Fervedouro, Caputira, Águas Férreas, São João do Manhuaçu, Durandé, Caratinga, Simonésia, Manhuaçu, Santo Antônio do Grama, Rio Casca, Jequeri, Raul Soares, Belo Oriente, Santa Bárbara do Leste, Timóteo, Piedade de Caratinga, Vermelho Novo, Divino e São Domingos de Santa Margarida.

Os instrumentos para coleta de dados foram o questionário e a entrevista. O questionário foi elaborado com um total de 27 perguntas, sendo 15 abertas e 12 fechadas. As perguntas foram organizadas em quatro categorias, destinadas a realizar a caracterização do público da pesquisa; observar as implicações do processo de expansão do ensino superior na vida dos jovens rurais; analisar os projetos de futuro dos jovens rurais e a relação destes com o desenvolvimento local e observar o envolvimento político dos jovens.

Para a complementariedade das informações a pesquisa contou com a realização de duas entrevistas: uma direcionada ao diretor geral da Faculdade Univértix contendo quatro questões elaboradas com a finalidade de compreender a percepção da instituição sobre a migração de jovens rurais para as grandes cidades, e sobre o município de Matipó como possível campo de atuação dos mesmos, bem como analisar o posicionamento da Faculdade sobre suas políticas institucionais de acesso ao ensino superior e às políticas nacionais vigentes.

A segunda entrevista foi direcionada ao município de Matipó visto que ele sedia uma instituição de ensino superior e vivencia diariamente o fluxo de jovens universitários. A mesma foi realizada ao secretário de educação municipal, uma vez que ele foi indicado pela própria prefeitura para o fornecimento das informações. A entrevista foi elaborada por intermédio de oito questões, que discorreram acerca da percepção do poder público local sobre a migração de seus jovens rurais e sobre a possível existência de políticas públicas destinadas a eles. As questões buscaram ainda analisar a visão do município sobre o processo de interiorização do ensino superior que eles têm vivenciado e sobre a possibilidade desse processo resultar em permanência dos jovens na região.

Os dados dos questionários foram tabulados no EXCEL viabilizando o processamento e análise dos mesmos. Em seguida estes foram ordenados, categorizados e analisados com base na bibliografia utilizada. Com o intuito de manter o sigilo das identidades dos sujeitos, seus nomes foram substituídos por números. Com base nos procedimentos metodológicos mencionados pôde-se obter dados que subsidiam as análises sobre a expansão do ensino superior e suas implicações na vida dos jovens rurais e de suas comunidades conforme pode ser visto no próximo capítulo.

Capítulo 6 - Lócus da pesquisa

6.1 - Descrição do município da pesquisa.

O estado de Minas Gerais (Figura 1) está localizado na região sudeste do Brasil

fazendo divisa com os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal e Bahia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2010 sua área total corresponde a 586.522.122 km², ocupando a posição de quarto maior Estado do país em extensão territorial e sendo constituído por 853 municípios.



Figura 1 Mapa do estado de Minas Gerais

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Minas_Gerais#mediaviewer/File:Minas_Gerais_in_Brazil.svg.

Minas Gerais teve relevância no período denominado Ciclo do Ouro. Nessa época deu-se o início do processo de ocupação do interior da colônia entre os séculos XVII e XVIII. Segundo Silva (2013), *Minas Gerais se desenvolveu de forma particularmente marcada pela busca incessante do ouro e pelo povoamento das mais diversas etnias* (Silva, 2013, pág.13).

Após o declínio da exploração de metais preciosos a economia mineira passou a ser movimentada pelo cultivo do café, e mais tarde, pelo processo de industrialização. Segundo Luna e Klein (2004) a diminuição da atividade mineradora na segunda metade do século XVIII ocasionou a desorganização da economia local, onde a agricultura passou a assumir um posto de destaque no território.

De acordo com o IBGE 2010, Minas Gerais apresenta a terceira maior participação entre os Estados no cálculo do Produto Interno Bruto do respectivo ano, apresentando o valor total de R\$ 351 bilhões de reais. Destaca-se também o fato de que este apresenta grande parte do patrimônio histórico nacional do país, como cidades centenárias que resguardam a arquitetura colonial barroca, configurando-se assim, em um território representativo no turismo nacional de acordo com o Portal Oficial de Turismo do Estado (2014). Minas Gerais destaca-se também devido à expressão no campo do

ensino, visto que sedia 7.431 instituições de nível pré-escolar, 11.831 instituições de nível fundamental, 2.979 instituições de nível médio e 22 instituições de nível superior federal, além de institutos federais de tecnologia, faculdades particulares e centros universitários (Censo da Educação Superior 2013).

O Estado é formado segundo o Censo IBGE 2010 por 12 mesorregiões sendo estas: Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

A Zona da Mata Mineira é constituída por 142 municípios distribuídos em 7 microrregiões, sendo elas: Cataguases, Juiz de Fora, Manhuaçu, Muriaé, Ponte Nova, Ubá e Viçosa. A população total dessa mesorregião é formada de acordo com o Censo - IBGE 2010 por um total de 2.175.254 habitantes. Com relação à mesorregião da Zona da Mata Mineira, Castro e Soares (2010) afirmam que a ocupação do território ocorreu próximo ao ano de 1572, quando o bandeirante Sebastião Fernandes Tourinho, acompanhado de cerca de 400 homens, subiu o Rio Doce em busca de pedras preciosas. Já por volta dos anos de 1680, habitantes das localidades fundadas pelo desbravador Ferrão Dias Pais, juntamente com um grupo de pessoas vindas de São Paulo, ampliaram suas rotas à procura de ouro percorrendo vales e chegando também a essa região.

Dentre outras teorias para a ocupação dessa região, Castro e Soares (2010) fazem menção ao estudo de Lamas (2006) que considera que a colonização pode ser dividida em dois momentos: um deles seria com a abertura do Caminho Novo por Garcia Rodriguez Paes Lemos, no início do século XVIII e outro conduzido por Inácio de Andrade Ribeiro, em meados do mesmo século, através do vale do Rio Pomba.

Barros (2005), por sua vez, afirma que a Zona da Mata Mineira foi a área que obteve a ocupação mais tardia no decorrer do século XIX, dando-se esta somente após o declínio da atividade mineradora, fato que fez com que esse espaço se mantivesse na contramão das demais províncias que enfrentavam um período de reformulação socioeconômica pautada na reordenação dos meios de produção. Neste período a região iniciaria seu processo de estruturação econômica baseado em mecanismos que priorizavam a agro exportação. Segundo o autor, esta região passou a ocupar importância significativa:

Assim, apesar de representar com seus 35.000 km² apenas 5% do território mineiro, a zona da Mata foi até o início do século XX a região mais rica do estado de Minas Gerais, exatamente por apresentar as melhores condições físicas para o cultivo do café, produto que na época era a principal riqueza do

país. Podemos dizer que, até a década de 1920, esta região foi a principal produtora de café do Estado, variando proporcionalmente de 90% na década de 1880 até 70% na década de 1920, e isto levando em conta que o café, entre 1870 e 1930, ocupou sozinho cerca de 60% do total das exportações do Estado e foi responsável pela maioria dos impostos provenientes da exportação, com 60% na década de 1870 e 78,2% na década de 1920 (Barros, 2005, pág. 1).

No que tange à perspectiva econômica, Castro e Soares (2010) afirmam que com o declínio da mineração no final do século XVIII, os investimentos foram direcionados para a pecuária e agricultura, representada por sua vez, pela produção de café, sendo que atualmente estes setores prevalecem movimentando a economia da região juntamente com a indústria.

Minas Gerais apresenta rotas turísticas como a Estrada Real, Parque Estadual do Ibitipoca, Parque Estadual Serra do Brigadeiro, Parque Nacional do Caparaó, que podem ser acessados pelas rodovias federais BR-040, BR-116, BR-262, BR-262, BR-267 e BR-482, além de ferrovias. Com relação à educação, a Zona da Mata apresenta três universidades públicas bem conceituadas, sendo elas a Universidade Federal de Viçosa - UFV, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, além de Faculdades particulares, Institutos Federais Tecnológicos, um Parque Tecnológico e outro em fase implantação.

O município de Matipó (Figura 2), lócus da pesquisa empírica desta dissertação, encontra-se localizado na microrregião de Manhuaçu, abrangendo uma área de unidade territorial equivalente a 266,990 km². Apresenta densidade demográfica de 66,07 hab/km² e Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,631 segundo o Censo - IBGE 2010.



Figura 2 Localização do município de Matipó – Minas Gerais.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Matip%C3%B3#mediaviewer/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Matipo

Segundo o Censo IBGE 2010, o surgimento de Matipó ocorreu mediante a aglomeração inicial de indivíduos no ano de 1840 no território que hoje constitui o município (Figura 3). Após duas décadas, o fazendeiro da região João Fernandes dos Santos ergueu uma capela a São João Batista e no ano de 1884, após o crescimento populacional, a localidade foi denominada de São João do Matipó, tornando-se distrito de Ponte Nova. Após três anos tornou-se freguesia, em 1889 tornou-se paróquia, e por intermédio da Lei Provincial nº 3442, 767 de 02-05-1856 e da Lei Estadual nº 2, de 14-09-1891 incorporou-se ao município de Abre Campo. A municipalização de Matipó ocorreu somente em 1938, através do Decreto-Lei Estadual nº 148, de 17-12-1983. A origem etimológica da palavra *Matipó* está associada à herança indígena, visto que os índios que habitavam a região denominavam os produtos a base de milho de *Mach-Poo* cujo significado é “milho em pó”.



Figura 3 Imagem histórica da cidade (Data desconhecida)

Fonte: <http://www.matipoweb.com.br/galeria-de-fotos.html>

Matipó (Figura 4) faz limite com os municípios de Abre Campo, Caputira, Manhuaçu, São João do Manhuaçu, Santa Margarida e Pedra Bonita e encontra-se em um relevo cuja topografia é dividida em 45% por áreas montanhosas, 35% por áreas onduladas e 20% por áreas planas. O bioma predominante na região é a Mata Atlântica e o município encontra-se localizado na bacia do Rio Doce, tendo como afluentes o Rio Matipó e o Ribeirão de Santa Margarida.



Figura 4 Mapa do município de Matipó – Minas Gerais.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Matipó,+MG/>.

Com base no Censo IBGE (2010), o número de estabelecimentos de saúde é totalizado em 12 postos, sendo 9 municipais e 3 privados. Realizando um levantamento na microrregião de Manhuaçu, onde o município encontra-se inserido, torna-se possível verificar o número considerável de instituições de ensino superior conforme registrado na figura 5:

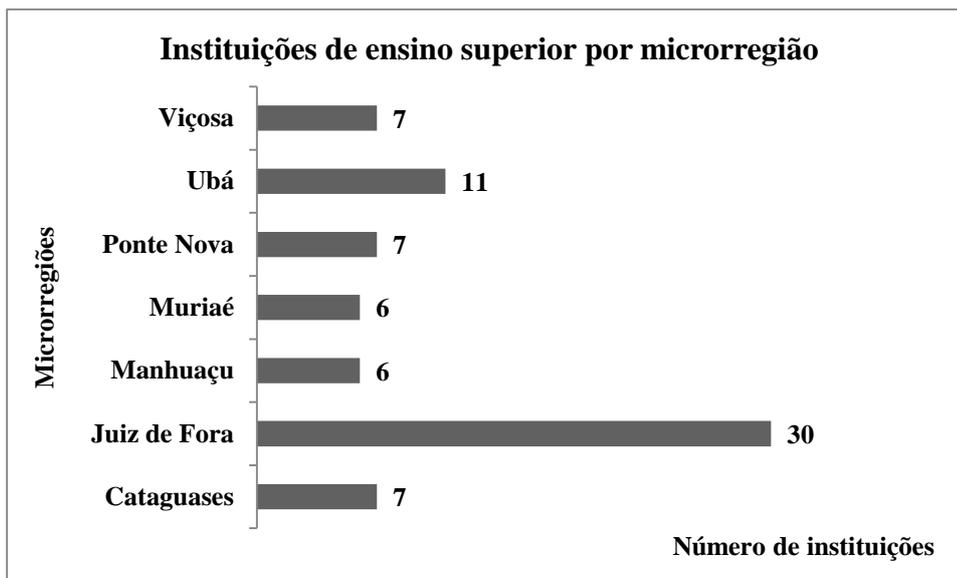


Figura 5 Instituições de ensino superior por microrregião

Fonte: Dados e-MEC.

O acesso central ao município é viabilizado pela BR 262. A distância até a capital Belo Horizonte é de 250 km e até Vitória também é de 250 km. Matipó possui um distrito criado por intermédio da Lei nº 1.039 de 12.12.1953 denominado Padre Fialho, mais conhecido como “Garimpo”, que se encontra-se a 15 km da sede. Os bairros onde concentram-se as principais atividades comerciais da cidade são: o Centro da cidade com lojas, mercados, feiras, praças, bancos, hotéis, restaurantes, dentre outros; o Bairro da Exposição onde localiza-se o espaço de festas do município e o Bairro do Retiro, onde está localizada a instituição de ensino superior Faculdade Vértice – Univértix que movimentam diariamente diversas pessoas para a cidade. Sua população está estimada em 17.639 habitantes, composta por 8.727 pessoas do sexo masculino e 8.912 do sexo feminino. Desse total, 13.832 habitantes residem na zona urbana e 3.807 na zona rural (Censo IBGE 2010).

Na figura 6, referente à pirâmide etária, visualiza-se que a maioria das pessoas residentes no município encontra-se na faixa etária entre 5 a 24 anos, correspondendo a um total de 6.810 habitantes. Esse número evidencia a possível demanda do município por políticas públicas que estejam organizadas de forma a atender as necessidades do público infantil e jovem, particularmente na faixa entre 10 e 14 anos.

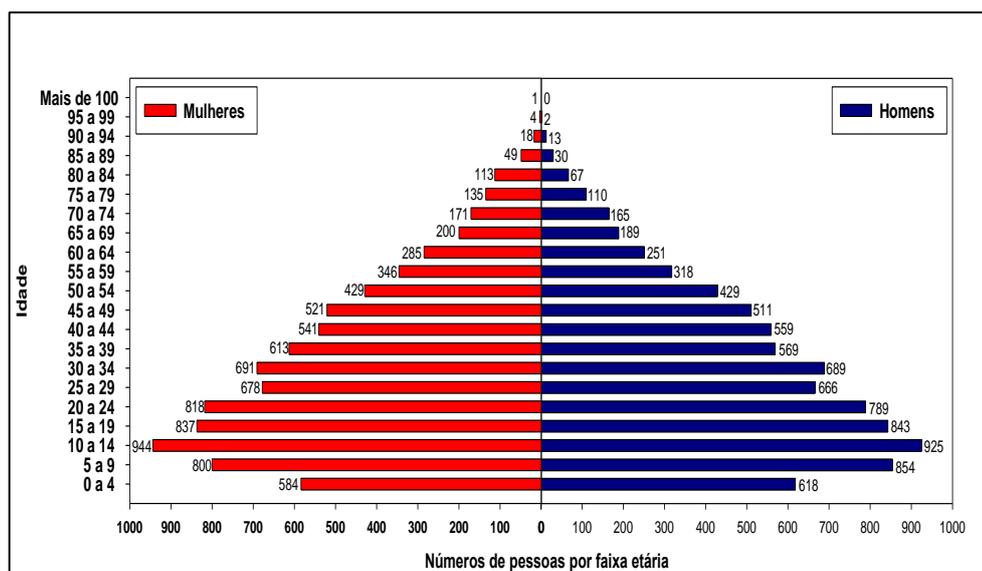


Figura 6 Pirâmide etária do município.

Fonte: Dados IBGE 2010

Com relação à assistência a juventude, Silva e Silva (2011) ponderam que mesmo após o fortalecimento das medidas promovidas pela Política Nacional da Juventude, sobretudo no que refere-se à ampliação das ofertas de cunho educacional, há ainda complexos desafios como respostas às demandas por emprego, cultura e esporte, que são as áreas que, segundo os pesquisadores, revelam-se mais carentes de suporte, ressaltando a necessidade de ações que atendam as singularidades específicas desse público. Guimarães e Júnior (2012), nessa mesma tônica, destacam que inúmeros jovens, sobretudo os de origem rural, não se encontram alicerçados por nenhum tipo de política pública, sendo que essa defasagem resulta em entraves pessoais e profissionais que refletem diretamente na sociedade.

Analisando mais especificamente a estrutura etária dos moradores do município de Matipó, dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (2013) mostram que o crescimento por faixa etária entre os anos de 1991 a 2000 obteve uma média de 1,42%, sendo essa mesma taxa de 0,80% entre os anos de 2000 e 2010 (Tabela 6). Em Minas Gerais, estas taxas foram de 1,01% entre os anos de 1991 e 2000, e também de 1,01% no período entre 2000 e 2010. No Brasil, por sua vez, as taxas foram de 1,02% entre 1991 e 2000, e de 1,01% entre 2000 e 2010.

Estrutura Etária da População - Matipó - MG						
Estrutura Etária	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
Menos de 15 anos	5.555	38,71	5.406	33,18	4.989	28,28
15 a 64 anos	8.131	56,66	9.947	61,06	11.383	64,53
População de 65 anos ou mais	665	4,63	938	5,76	1.267	7,18
Razão de dependência	76,50	0,53	63,78	0,39	54,96	0,31
Taxa de envelhecimento	---	4,63	---	5,76	---	7,18

Tabela 6 Estrutura Etária da População de Matipó.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano 2013.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano 2013, a razão de dependência¹ entre 1991 e 2000 passou de 76,50% para 63,78% ao passo que a taxa de envelhecimento passou de 4,63% para 5,76%. No intervalo entre 2000 e 2010 a razão de dependência do município passou de 63,78% para 54,96% e a taxa de envelhecimento passou de 5,76% para 7,18%. A evolução populacional do município (Tabela 7) mostrou-se crescente seguindo o ritmo nacional e mundial. Tal avaliação evidencia que as medidas elaboradas pela gestão pública municipal devem ser ampliadas para garantir estratégias de crescimento que permitam aos indivíduos o acesso a diferentes bens e serviços específicos para todas as faixas etárias, mas principalmente para os jovens e idosos.

¹ Razão de Dependência - peso da população considerada inativa (0 a 14 anos e 65 anos e mais de idade) sobre a população potencialmente ativa (15 a 64 anos de idade) – IBGE 2010.

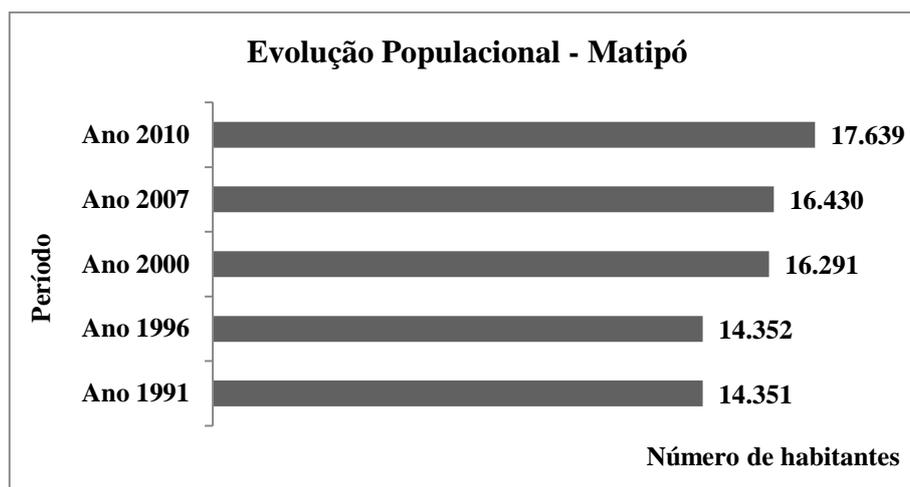


Figura 7 Evolução populacional

Fonte: Dados IBGE 2010.

Os dados que se seguem são referentes à Estrutura Etária, ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, ao Fluxo Escolar e à Ocupação por faixa etária do município e baseiam-se no Atlas do Desenvolvimento Humano 2013. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de Matipó foi de 0,631 em 2010. Essa média enquadra o município na designada faixa de desenvolvimento humano médio que corresponde a índices de 0,6 e 0,699. Dentre os setores que apresentaram maior crescimento em termos absolutos entre os anos de 2000 a 2010 está a educação, seguida pela longevidade e renda. A tabela 7 apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal no âmbito educacional.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Matipó – MG			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,144	0,298	0,511
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	10,79	18,19	30,76
% de 5 a 6 anos na escola	31,17	43,70	92,38
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	19,25	63,87	92,12
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	12,33	35,31	46,10
% de 18 a 20 anos com médio completo	3,85	10,05	32,81

Tabela 7 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Educação - Matipó

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano 2013

Matipó obteve um incremento no seu IDHM de 76,26% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47%) e acima da média de crescimento estadual

(52%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 42,52% entre 1991 e 2010, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano – 2013.

Visto que o município tem apresentado crescimento, sobretudo no que tange à esfera educacional, torna-se pertinente mostrar o acesso aos níveis de ensino pelos residentes do município, pois conforme constatado, há um número expressivo de crianças e jovens distribuídos em faixas etárias diversas que necessitam ser assistidas. A tabela 8 apresenta o fluxo escolar por faixa etária no município.

Fluxo Escolar por Faixa Etária- Matipó – MG			
	Matipó	Minas Gerais	Brasil
% de 5 a 6 anos na escola	92,38%	92,18%	91,12%
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	92,12%	87,96%	84,86%
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	46,10%	60,94%	57,24%
% de 18 a 20 anos com médio completo	32,81%	42,82%	41,01%

Tabela 8 Fluxo Escolar por Faixa Etária- Matipó.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano 2013.

A distribuição escolar do município revela, assim como no Estado e no país, a fragilidade dos últimos anos escolares, sendo que nestes estágios a evasão aumenta significativamente, e o número de estabelecimentos para o ensino médio diminui. A figura 8 confirma estes dados mostrando que na faixa etária dos 18 aos 24 anos 71,52% dos jovens do município não frequentam nenhum nível escolar.

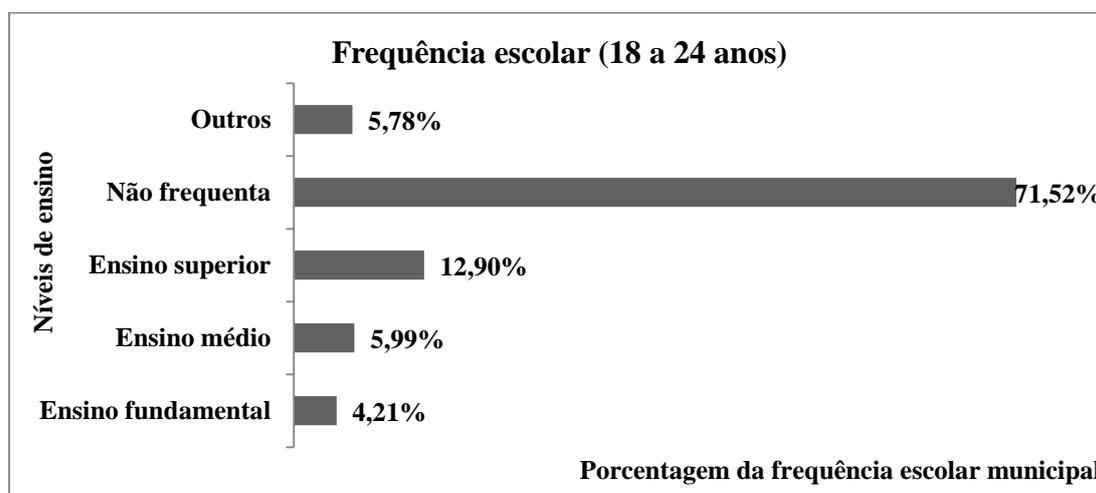


Figura 8 Distribuição de indivíduos entre 18 a 24 anos nos níveis de ensino – Matipó.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano 2013.

É perceptível o número expressivo de jovens distribuídos na faixa etária entre 18 e 24 anos que não frequenta instituições de ensino; este fato justifica-se em muitos casos visto que os indivíduos nessa faixa ingressam no mercado de trabalho. Segundo o Censo IBGE – 2010, a população residente alfabetizada municipal é constituída por 13.860 pessoas. O total de habitantes que frequentam creches ou escolas é de 5.568 pessoas. O número de instituições de ensino é composto por 10 escolas de nível pré-escolar, 14 de nível fundamental, 4 de nível médio e 1 instituição de ensino superior. O número de matrículas por nível e docentes por nível encontra-se representado nas figuras 9 e 10:

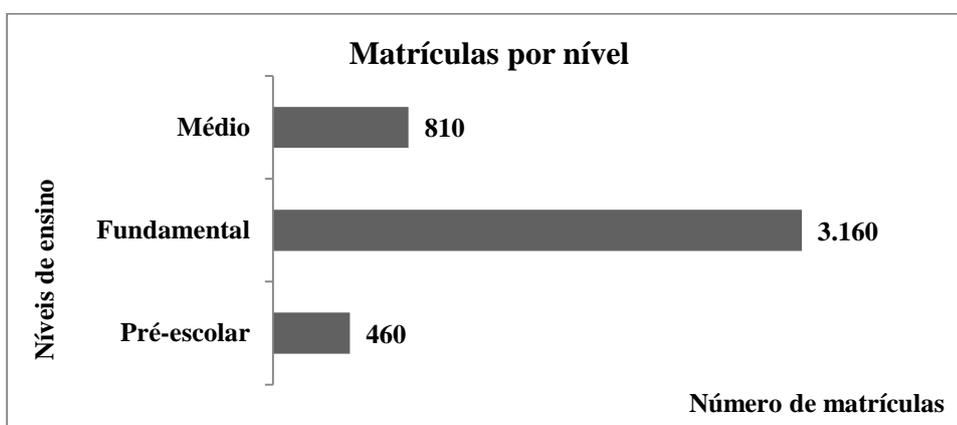


Figura 9 Matrículas por nível município de Matipó

Fonte: Dados IBGE 2010.

O número de matrículas por nível acompanha o ritmo nacional que mantém o maior número de matriculados no ensino fundamental, transparecendo a fragilidade apresentada pelo ensino infantil e médio. Tal efeito mostra-se presente também no último levantamento realizado em 2014 pelo Fundo Nacional da Educação Básica – Fundeb, que apresenta os seguintes números de matrículas no Estado de Minas Gerais: Educação Infantil – 469.026 matrículas; Ensino Fundamental – 2.412.810 matrículas e Ensino Médio – 711.702 matrículas. Com relação a matrículas de nível superior não obtivemos mediante pesquisa nos censos dados sobre essa realidade.

Corrêa (2003) alerta que há muito a ser feito para que a educação infantil pública ofereça melhores condições de atendimento, sendo necessária uma maior preocupação do Estado para com este nível de ensino. Já Krawczyk (2011) evidencia em sua pesquisa que o ensino médio tem estado constantemente na pauta de discussões da agenda pública devido aos graves problemas de infraestrutura e qualidade do ensino que refletem no

acesso e permanência dos estudantes.

De acordo com o Censo IBGE – 2010 o número de docentes por nível - Figura 10 acompanha a mesma lógica do total de matriculados por nível, reafirmando a necessidade da problematização da oferta da educação infantil e do ensino médio. O ensino superior, por sua vez, apresenta um número expressivo de docentes o que se justifica devido à visibilidade que a instituição de ensino superior - Univértix tem alcançado no município.

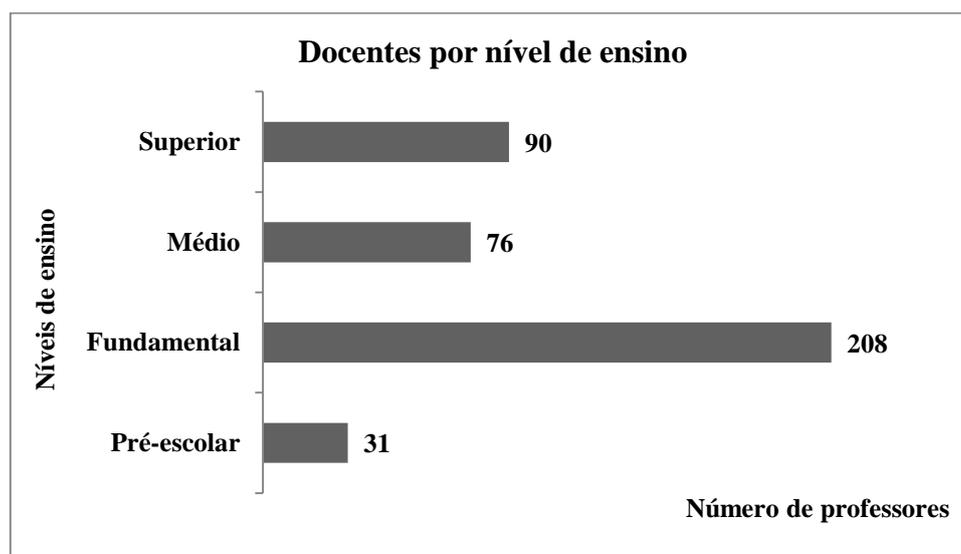


Figura 10 Docentes por nível - Matipó

Fonte: Dados IBGE 2010.

Analisando os aspectos econômicos municipais, com base no Atlas do Desenvolvimento Humano (2013) observa-se de modo geral que a renda obtida é assegurada principalmente pelo plantio de café, cana-de-açúcar, criação de gado, atividades industriais e outros serviços. O salário médio está estipulado em 1,9 salários mínimos. A renda per capita média municipal cresceu 101,68% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 200,06 em 1991 para R\$ 337,41 em 2000 e R\$ 403,48 em 2010. A extrema pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$70,00, em agosto de 2010) passou de 28,63% em 1991 para 9,08% em 2000 e para 3,60% em 2010. Já com relação à taxa de atividade e de desocupação de indivíduos com 18 anos ou mais, 64,48% corresponde a população em atividade e 5,39% a taxa de desocupação, segundo a tabela 9:

Ocupação da população de 18 anos ou mais - Matipó - MG		
	2000	2010
Taxa de atividade - 18 anos ou mais	62,22	64,48
Taxa de desocupação - 18 anos ou mais	3,78	5,39
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	26,08	36,79

Tabela 9 Ocupação da população de 18 anos ou mais.

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano de 2010.

A taxa de ocupação entre jovens de 18 anos mostra-se mais evidente, todavia o grau de formalização ainda é pequeno, chamando a atenção para o problema dos trabalhos realizados de maneira informal. Rocha (2008) em sua pesquisa destaca que as mudanças estruturais, econômicas e políticas inerentes ao mercado de trabalho atingem diretamente aos jovens que geralmente são mais vulneráveis. Outros fatores os deixam expostos como a formação deficiente, destinando-os a ocupações de pior qualidade, de subsistência, e de baixa ou nenhuma remuneração. Com relação ao nível educacional dos ocupados o município apresenta a situação mostrada pela Tabela 10:

Nível educacional dos ocupados		
	2000	2010
% dos ocupados com fundamental completo - 18 anos ou mais	21,92	35,83
% dos ocupados com médio completo - 18 anos ou mais	13,17	22,18

Tabela 10 Nível educacional dos ocupados

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano 2013.

A tabela acima mostra que muitas ocupações no município são exercidas por jovens de menor escolaridade, o que destaca o desafio de arranjos institucionais locais e regionais para a criação de oportunidades de trabalho para o segmento juvenil que atualmente está cursando o nível superior.

No entanto, observa-se que o nível educacional dos jovens cresceu entre os anos de 2000 a 2010, justificando a afirmativa do Ministério do Trabalho e Emprego (2013) sobre a importância e a urgência de políticas focadas em educação e trabalho, visto que há demanda de jovens nos níveis fundamental e médio de escolaridade que necessitam de aporte para o acesso ao mercado de trabalho, onde a formação revela-se com um diferencial na inserção profissional.

6. 2 - Descrição do lócus da pesquisa².

A Faculdade Vértice – Univértix localizada no município de Matipó – Minas Gerais – Figura 11 é uma instituição de ensino superior mantida pela Sociedade Educacional Gardingo Ltda. – SOEGAR sendo protocolada e registrada no Cartório de Registro de Títulos da Comarca de Abre Campo – Minas Gerais no dia 27 de julho de 2000.



Figura 11 Vista lateral da Faculdade Vértice – Univértix.

Fonte: www.faculdadevertice.com.br.

A instituição é presidida por João Batista Gardingo (Diretor Presidente), Sebastião Gardingo (Diretor Executivo) e Lucio Flavio Sleutjes (Diretor Geral). Os diretores da presidência e do executivo nasceram no município, sendo filhos de imigrantes italianos que iniciaram suas funções nas lavouras de café a partir da década de 1970. Com o decorrer dos anos ambos tornaram-se empresários em diversas áreas, idealizando assim, a construção de uma instituição de ensino superior no município. Dessa forma, em 2008 a faculdade foi inaugurada, apresentando como objetivo primordial efetivar-se através do compromisso social através da inserção em sua região de influência.

Atualmente os cursos oferecidos pela instituição são Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia e

² As informações contidas no subtópico 6. 2 - Descrição do lócus da pesquisa foram obtidas por intermédio do site da instituição.

Medicina Veterinária. Em 2012 a faculdade abriu os cursos técnicos profissionalizantes em Edificações, Estética e Mecânica ofertados mediante subsídios do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. E como oferta de pós-graduação são oferecidos também os cursos de Docência do Ensino Superior, Educação Infantil, Fisiologia do Exercício, MBA em Gestão de Negócios e Pessoas, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Urgência e Emergência, MBA em Finanças – Auditoria e Controladoria e Cafeicultura de Montanha.

O ingresso de estudantes à Vértice – Univértix ocorre por intermédio das seguintes alternativas: Processo seletivo (Vestibular ou Programa Universidade para Todos - Prouni), Porte de diploma de curso superior, Transferência, Mudança de curso - Rematrícula e Financiamento Estudantil - FIES. Através do FIES o discente pode financiar 35%, 75% ou 100% da mensalidade. O número atualizado de alunos no ano de 2014/1 encontra-se descrito na tabela 11:

Número de alunos por curso	
Administração	106
Agronomia	126
Ciências contábeis	141
Educação física	83
Enfermagem	92
Engenharia civil	316
Farmácia	87
Medicina veterinária	304
Técnico em edificações	127
Técnico em estética	116
Técnico em mecânica	146
Total de alunos	1.644

Tabela 11 Alunos por curso Univértix.

Fonte: Faculdade Vértice – Univértix.

A instituição mediante as normas curriculares dos cursos apresenta atividades complementares como programas de extensão, iniciação científica, participação em congressos, simpósios, estudos complementares, dentre outros. No âmbito do programa de extensão destacam-se a Semana Acadêmica, o Fórum Acadêmico de Iniciação Científica, o Programa Social, Visitas orientadas, Cursos, Atividades culturais e a redação da Revista Informa.



Figura 12 Vista frontal da Faculdade Vértice – Univértix.

Fonte: <http://www.minasnoticias.com/forum-academico-da-faculdadvertice,10,1,11361,55,ler.htm>

A faculdade apresenta um total de 90 docentes que em sua maioria possuem mestrado ou doutorado, bem como profissionais que obtiveram formação mediante políticas de incentivo da própria instituição. O processo de auto avaliação institucional é realizado desde o início das atividades acadêmicas visando atender a determinações legais.

Sua infraestrutura apresenta laboratórios diversos, como o Laboratório de Desenho Técnico, Laboratórios Disponíveis, Complexo Poliesportivo, Laboratório de Anatomia Natural, Laboratório de Biologia, Laboratório de Computação, Laboratório de Microbiologia, Laboratório de Prática Pedagógica e Movimento, Laboratório de Química e Bioquímica, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, Laboratório de Anatomia Sintética e biblioteca (Figura 13) para estudos individual e coletivo.



Figura 13 Biblioteca da Faculdade Vértice – Univértix.

Fonte: www.faculdadevertice.com.br.

A instituição apresenta projetos de ampliação e abertura de novas sedes em outras cidades do estado e do país. Um Campus criado em Três Rios – RJ encontra-se em construção juntamente com outros que estão em fase de implantação. Em 2014 foi inaugurado o Hospital Escola (Figura 14) destinado aos estudantes de medicina veterinária. No que se refere às parcerias desenvolvidas, a instituição apresenta 2 convênios hospitalares, sendo eles com o Hospital Cristo Rei, localizado em Matipó, e o Hospital César Leite, localizado em Manhuaçu, que fornece oportunidades para os estudantes de enfermagem. Através do curso de ciências contábeis a instituição mantém parceria com empresas como o Banco do Brasil, Bradesco, Indústrias, Laticínios, Propriedades rurais, comércios, escritórios, dentre outros.



Figura 14 Hospital Universitário da Faculdade Vértice – Univértix.

Fonte: www.faculdadevertice.com.br

A Faculdade Vértice – Univértix também apresenta o programa Meu Primeiro Emprego no qual 80% de sua mão-de-obra administrativa é composta por estagiários e egressos que atuam nos mais diferentes setores recebendo salários e bolsas de estudo que chegam até 100% do valor das mensalidades. Em 2011 e 2012 mais de 58 postos de trabalho foram ofertados através de editais para a própria instituição ou para empresas conveniadas. Com relação a ações que visam a viabilização de mais oportunidades, a Instituição ressalta que 80% dos acadêmicos da instituição são beneficiados por algum tipo de bolsa ou desconto, a maioria financiada com recursos próprios da mantenedora SOEGAR.

Em 2009 foi criada a Assessoria de Cultura e Arte que por intermédio de programações culturais voltadas a discentes, docentes, funcionários e comunidade em geral, promovem momentos diversificados. Através do Cerimonial de Eventos são realizadas atividades acadêmicas, refeições de grau, atrações sociais, dentre outros. Destaca-se a I Mostra de Artes e Cultura da instituição, que aconteceu em 2009 apresentando atividades como Bandas de Fanfarra, Exposição de Quadros, Sarau literário, Apresentação de Shows de Calouros e Peças teatrais.

Em 2010 na II Mostra de Artes e Cultura foi dado destaque à história do município de Matipó e região. Em 2012 realizaram-se eventos como o V FAVE – Fórum Acadêmico da Faculdade Vértice, a III Semana Acadêmica de Medicina Veterinária, o II Encontro de Professores do Ensino Fundamental e Médio – EPE, a IV Feira de Negócios, Integração

Social e Cultura, dentre outros. A participação na organização desses eventos pode, por sua vez, integrar a carga horária das atividades complementares destinadas ao currículo profissional e acadêmico dos discentes.

Capítulo 7 - Análise de dados

Diante da proposta em compreender as expectativas profissionais e de trabalho de jovens rurais da microrregião de Manhuaçu, em especial do município de Matipó frente ao processo de interiorização do ensino superior, a pesquisa fundamentou suas inferências tendo como base a perspectiva de desenvolvimento de Amartya Sen (2000), que visualiza no conjunto das liberdades instrumentais o somatório de possibilidades para a viabilização do desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente da sociedade. Para tanto, o processo de interiorização do ensino superior é analisado sobre um viés que compreende a sua importância para a obtenção de oportunidades empregatícias, bem como estratégia para o desenvolvimento holístico dos indivíduos e de suas localidades.

Os dados levantados circundam em torno de questões como educação, trabalho e inserção política, uma vez que estes necessitam estar interligados para a viabilização do desenvolvimento das pessoas e do seu meio de origem. Há um destaque mais centralizado para os dados que relatam as expectativas profissionais e de trabalho dos jovens rurais frente ao processo de interiorização do ensino superior, uma vez que este é o objetivo central da pesquisa.

Para a melhor compreensão dos dados obtidos pela pesquisa o presente capítulo subdivide-se em quatro tópicos, sendo o primeiro referente à caracterização de seu público participante, o segundo, à percepção dos jovens rurais da microrregião de Manhuaçu sobre o processo de interiorização do ensino superior, o terceiro, à percepção desses jovens sobre a atuação profissional e o último sobre à participação política destes em seus municípios de origem.

7.1 - Caracterização do público da pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de 78 universitários, sendo 27 pessoas do sexo feminino, valor equivalente a 34,6%, e 51 pessoas do sexo masculino, valor equivalente a 65,4% da amostra total. Dentre esse público 71,8 % afirmaram trabalhar e cursar a faculdade, e apenas 28,2% declararam dedicar-se integralmente à formação profissional. As principais funções exercidas pelos jovens encontram-se detalhadas na figura 15:

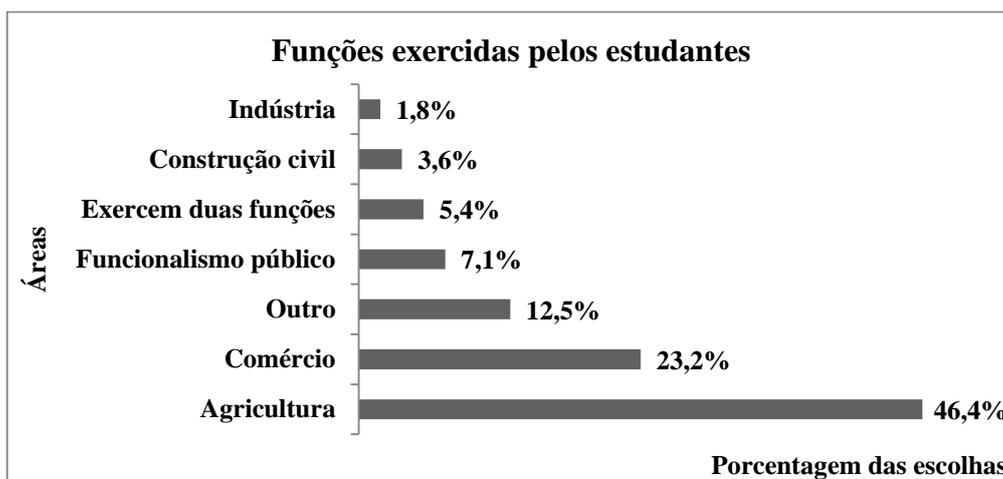


Figura 15 Funções exercidas pelos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A agricultura é a área de atuação com maior concentração de jovens rurais, no entanto, há um número considerável de indivíduos envolvidos em atividades de outra ordem que podem ser produto da nova feição do campo decorrente da pluriatividade resultante do processo de modernização e industrialização do meio rural (Weisheimer 2005), conforme discutido no capítulo 1. No que tange as características de trabalho a maioria dos jovens apresenta uma rotina de 8 horas diárias, conforme mostra a figura 16:

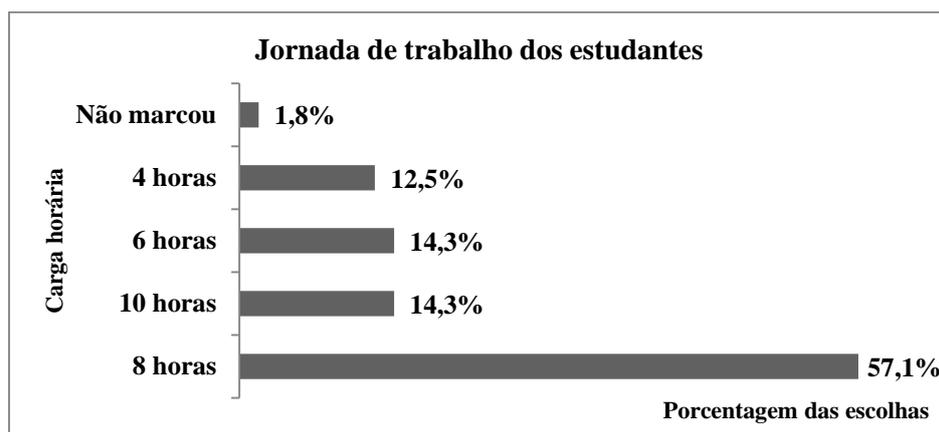


Figura 16 Jornada de trabalho dos estudantes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O fato da maioria dos estudantes trabalhar concomitantemente ao período da formação profissional revela que os jovens rurais provenientes dos vinte e seis municípios diferentes não apresentam condições de dedicarem-se plenamente a faculdade sendo levados a conciliar a vida acadêmica e trabalho. Conforme evidenciado por Brumer (2007), condições adversas de trabalho como jornada extensa e retornos salariais pequenos, limitam os planos e sonhos de muitos jovens rurais podendo culminar na migração dos mesmos para os grandes centros urbanos. Segundo Lobato e Labrea (2013) a conciliação entre trabalho e estudo pode resultar em desistência da conclusão do ensino superior. As pesquisadoras enfatizam que essa realidade é cercada por aspectos negativos, pois a formação configura-se como um diferencial no que tange à estabilização profissional do jovem rural.

Paulo e Silva (2013) retomando a obra de Carneiro (2005) destacam que a dificuldade do acesso ao ensino superior enfrentada pelo jovem rural é alarmante, uma vez que estes depositam na educação as expectativas em obter maiores oportunidades empregatícias. Segundo as autoras muitos jovens estão inseridos em condições precárias de trabalho fazendo com que o desejo por obter formação profissional mostre-se ainda distante. Também para Braga (1989) a dedicação exclusiva ao ensino superior é algo distante da realidade de muitos jovens rurais, o que coloca em cheque a permanência de muitos nos cursos acadêmicos.

A maioria dos estudantes trabalhadores declarou receber um salário mínimo, conforme revela a figura 17, evidenciando as fragilidades salariais as quais estão expostos, visto que a condição acadêmica implica em gastos como mensalidades (para os que não são beneficiados por alguma política de acesso ao ensino superior), transporte, equipamentos referentes a cursos específicos, dentre outros.

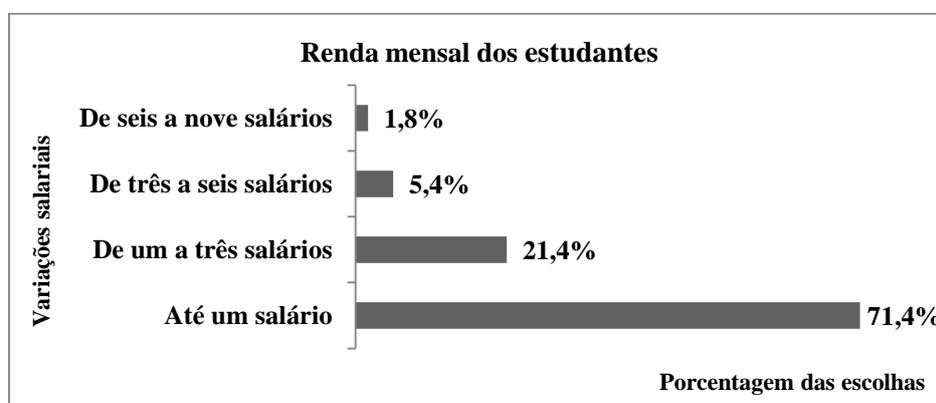


Figura 17 Renda mensal dos estudantes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O grupo de estudantes em análise demonstra não vivenciar o período da moratória social (Grosso 2009), discutido no capítulo 4, visto que exercem uma jornada de trabalho extensa, equilibrando a vida acadêmica e as suas responsabilidades laborais. Observando o histórico educacional dos participantes, apresentado na figura 18, verifica-se que a maioria frequentou o ensino público ofertado integralmente no meio urbano. Esse dado pode encontrar justificativa no baixo número de escolas rurais existentes e no processo vigente de nucleação das mesmas que foi iniciado na década de 1960 (Ferreira e Brandão 2011), revelando-se ainda constante conforme relatou o Censo da Educação 2012.

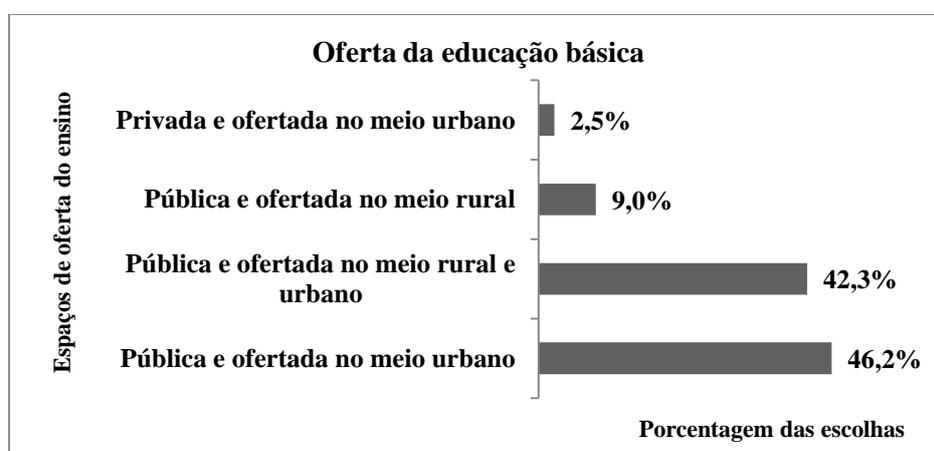


Figura 18 Oferta da educação básica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O reduzido número de escolas rurais, somado a nucleação dos estabelecimentos existentes coopera para a desigualdade social presente no meio rural brasileiro. Segundo Stropasolas (2013), com base em dados da Unicef e do Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP), as crianças que nascem no meio rural tem menos chance de frequentar a escola dos que as urbanas. Este fato mostra-nos que o quadro da educação rural mantém-se historicamente fragilizado e deficiente ocasionando a exclusão de crianças e jovens.

Para Molina e Freitas (2011) um dos maiores problemas enfrentados por crianças e jovens de origem rural é a fragilidade da oferta educacional, que é geralmente dispensada somente ao ensino fundamental repercutindo negativamente no acesso destes ao ensino superior.

Esse quadro de precarização é acentuado pelas políticas educacionais destinadas ao meio rural, que segundo Teixeira e Coutinho (2009), são elaboradas em um contexto marcado por influências políticas voltadas ao fortalecimento da estrutura social e produtiva capitalista no Brasil, que prioriza a formação humana inserida em um processo produtivo destinado a viabilizar as prioridades do capital, fazendo com que as reais necessidades das comunidades rurais sejam desconsideradas. A baixa qualidade da educação rural aparece nas declarações abaixo:

O ensino oferecido nas áreas rurais ainda é precário, percebo por mim mesmo a dificuldade que tive para aprender as matérias que deveria ter aprendido no ensino médio (Estudante 16).

Os jovens rurais saem com pouco conhecimento, sem experiência nenhuma (Estudante 20).

Há falta de uma educação rural de qualidade e de motivação (Estudante 21).

A realidade do ensino rural é muito ruim (Estudante 46).

A educação ofertada no meio rural apresenta um currículo baseado em matrizes urbanas fazendo com que o ensino ministrado seja distante da realidade dos alunos resultando em um processo educacional instável e incoerente (Weisheimer 2005). A negligência enfrentada pelos moradores rurais em termos educacionais apresenta raízes históricas, visto que conforme lembra Breitenbach (2011), por mais de 300 anos a construção de um sistema educacional não foi considerado prioridade no país, de maneira que os moradores rurais não recebiam oferta de instrução, pois não considerava-se necessário a obtenção de conhecimentos para o trabalho com a terra. Segundo Saviani (2008), somente a partir do ano de 1930 as oportunidades educacionais expandiram-se passando a atender um público maior, período que ficou conhecido como publicização da educação (Lopes e Galvão 2001).

O tempo gasto pelos estudantes para chegar a faculdade apresenta uma média de 1 hora, conforme apresentado na figura 19, sendo um fator que também evidencia as dificuldades enfrentadas por eles:

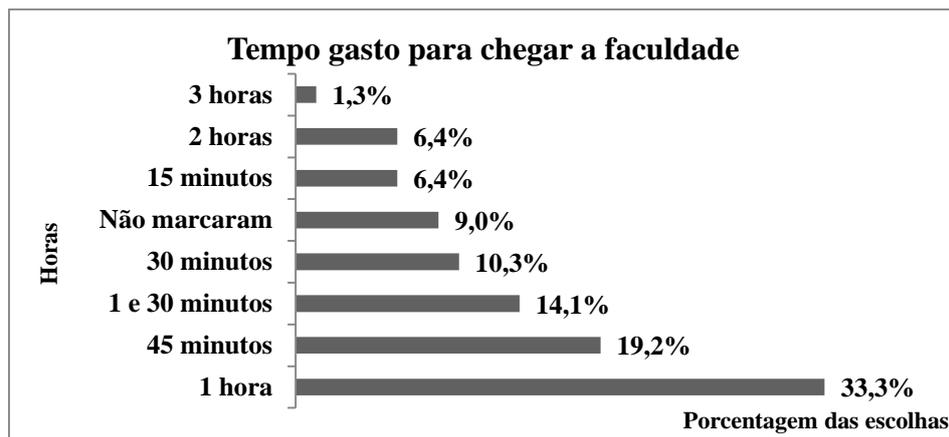


Figura 19 Tempo gasto para chegar a Faculdade

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Com base no perfil dos participantes percebe-se que estes apresentam dilemas que vão desde as limitações decorrentes de uma educação básica fragilizada em termos de qualidade e oferta, até a necessidade de equilibrar a extensa rotina de trabalho com as exigências acadêmicas, o que pode resultar no abandono da graduação, como visto pela bibliografia consultada. Soma-se a isso a fragilidade salarial dos mesmos que revela-se pouco compatível com as demandas que a jornada universitária exige, e o percurso em alguns casos extensos até a faculdade.

Neste sentido, Stropasolas (2013) nos lembra que é papel das políticas públicas ofertar assistência e oportunidades para as populações rurais, sobretudo, para aqueles que encontram-se mais vulneráveis, como os jovens, o que geralmente não ocorre visto que as medidas criadas apresentam um caráter superficial e excludente, depositando nos indivíduos as respostas pelo insucesso, omitindo sua responsabilidade estrutural de potencializar mudanças e oportunidades.

Para tanto, o acesso à educação constitui-se em um direito que necessita ser assegurado, visto que segundo Sen (2000), as oportunidades sociais, como o acesso a educação em seus diversos níveis é imprescindível para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, sendo este considerado também um dos fatores responsáveis pela inclusão social (Pochmann 2005, Rodrigues *et. al.* 1999, Boneti 2006, Sen 2000/2001, Sen e Kliksberg 2010 e Leal 2004).

7.2. A percepção sobre o processo de interiorização do ensino superior por jovens rurais da Microrregião de Manhauçu.

Com relação à distribuição dos jovens rurais nos cursos ofertados pela faculdade, as áreas com maior representatividade encontram-se abaixo listadas:

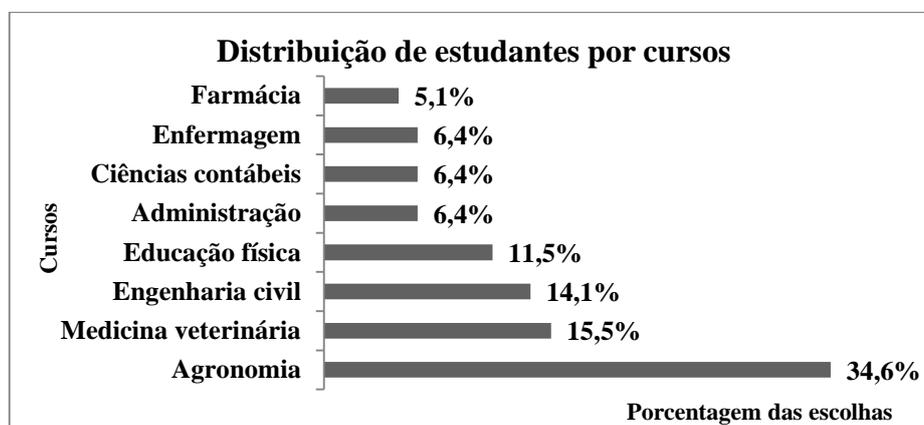


Figura 20 Distribuição de estudantes por cursos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A maioria dos discentes está matriculada em cursos de ciências agrárias, no entanto, há um número considerável de outras áreas que contam com a frequência de alunos provenientes da área rural, revelando que a microrregião poderá contar com a oferta profissional de indivíduos nativos intensificando a necessidade da criação de novos postos de trabalho que abarquem essa mão de obra.

Diante do questionamento feito ao secretário de educação municipal sobre a forma como o município visualiza a ampliação do quadro profissional formado pela Univértix, ele afirmou que os profissionais formados tem atendido as necessidades locais, com exceção da área educacional que mostra-se carente de especialistas, como mostra a fala abaixo:

Os profissionais atendem as necessidades municipais, mas eu acho que falta cursos voltados para a área da educação, porque precisamos de profissionais habilitados na área da educação (Secretário de Educação do município).

O processo de interiorização do ensino superior pode colaborar para os municípios no sentido de viabilizar a formação de profissionais necessários as suas demandas, podendo conseqüentemente atenuar a migração de seus jovens. Um aspecto interessante é a possibilidade de diálogo que pode haver entre o poder público municipal e instituições

de ensino superior para a implantação de cursos que respondam as necessidades locais, uma vez que promover o desenvolvimento regional é uma das propostas da política de expansão da educação superior.

No que tange as escolhas profissionais, o principal motivo apresentado pelos discentes refere-se à identificação dos mesmos com a área inerente ao curso, como mostra a figura 21 seguida dos depoimentos dos estudantes:

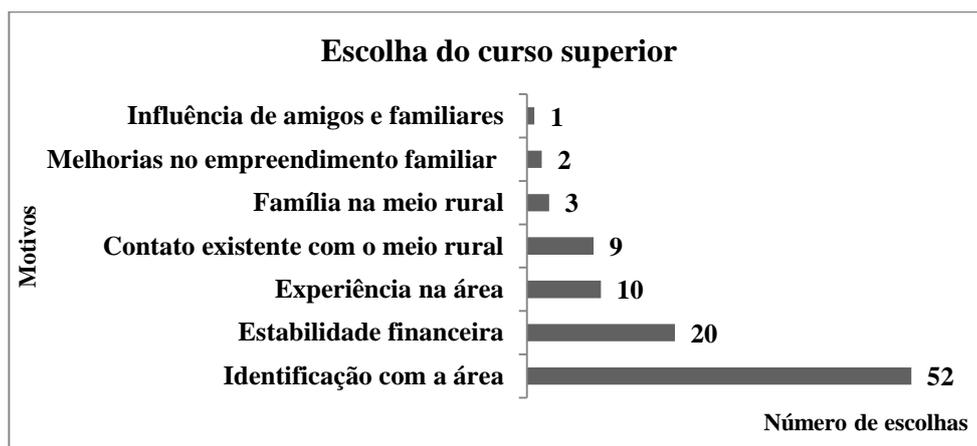


Figura 21 Escolha do curso superior.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Por já ter convívio com a área agrícola. Por me identificar com o curso (Estudante 2).

Eu sempre gostei da área, e também por conviver no meio rural (Estudante 5).

Por estar relacionado com o meu dia-a-dia (Estudante 9).

Gostar da área de atuação e já trabalhar na área (Estudante 13).

Afinidade pela área e a vontade de exercer essa profissão (Estudante 16).

Em primeiro lugar, por afinidade com ciências exatas (Estudante 25).

Pela afinidade com a área, já é a área que a família trabalha, e crescimento profissional pela questão que já sou técnico agrícola (Estudante 65).

A identificação com a área mencionada pelos estudantes está em muitos casos associada ao contato pré-existente entre estes e as especificidades de seu curso, indicando afinidade entre os alunos e suas futuras profissões. O segundo motivo apresentado refere-se à busca pela estabilidade financeira, visto que os discentes associam a escolha em realizar um curso superior com a possibilidade de obter oportunidade empregatícia.

Tartuce (2010) reitera que os jovens compreendem a escolarização por uma perspectiva positiva, compreendendo esta como um caminho importante para a inserção no mercado de trabalho e para a realização pessoal.

Inferências de que a experiência na área do curso escolhido foi um dos motivos para a eleição do mesmo ressalta mais uma vez a afinidade de alguns com a futura profissão. O contato com o meio rural também foi um dos aspectos motivadores para alguns fazerem sua escolha, pois a relação existente com o meio rural e a presença da família nesse espaço também aparecem respectivamente como motivos que levaram os jovens a optarem pela profissão. O interesse em efetuar melhorias no empreendimento familiar e a influência recebida de amigos e familiares também foram motivos apresentados, destacando que muitos optam por uma carreira devida a influências externas.

Analisando a forma de ingresso no ensino superior 69,2% dos jovens da pesquisa estudam com auxílio de alguma política pública ou bolsa e 30,8 % não usufruem de nenhum tipo de benefício. As políticas de acesso mais utilizadas pelos estudantes encontram-se na figura 22:

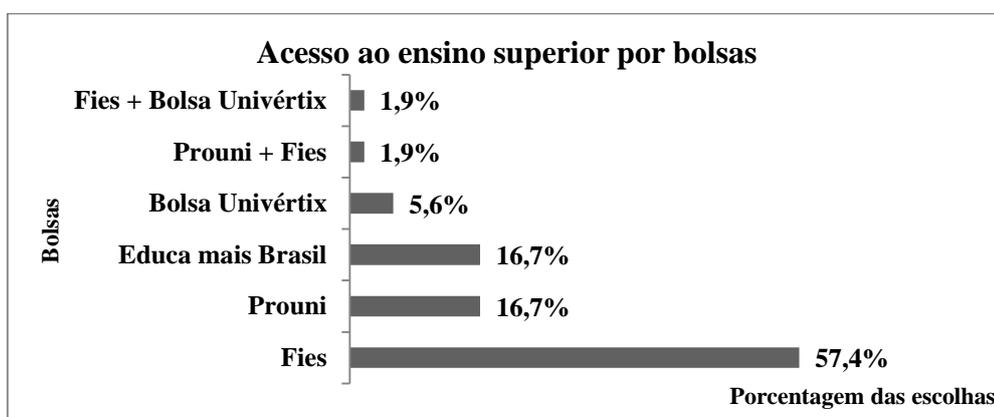


Figura 22 Acesso por bolsas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Observa-se que a maioria desses jovens acessa o ensino superior por intermédio de políticas públicas demonstrando o aumento das oportunidades de inserção universitária viabilizadas por elas. Tais dados reiteram os resultados apresentados pela Tabela 3 que mostra o aumento expressivo das matrículas por região entre os anos de 2001 a 2010, um dos períodos correspondentes ao processo de interiorização do ensino superior.

Como destaca Corbucci *et. al.* (2009), ao longo dos anos a visibilidade dos jovens no âmbito das políticas públicas educacionais aumentou, sobretudo, no que refere-se à ampliação e equalização das condições de acesso a educação. O Fies é a política mais acessada pelos participantes da pesquisa e vem configurando-se como um diferencial para que mais jovens acessem o ensino superior. O Prouni é a segunda mais acessada e também vem viabilizando o ingresso na educação superior, esta realidade pôde ser contemplada na Tabela 2 do capítulo 3 que mostra o crescimento do número de alunos atendidos pelo Prouni que passou de 112.275 em 2005 para 306. 726 em 2014.

Outro programa mencionado é o *Educa mais Brasil* que é voltado para o atendimento de alunos que apresentam dificuldades em arcar com os custos integrais das mensalidades. Este programa conta com parcerias de centros universitários, colégios, escolas técnicas e faculdades. A Faculdade Univértix também oferece bolsas destinadas a auxiliar os alunos durante a jornada acadêmica como evidenciado pela figura 22 acima e pelo depoimento do diretor geral da instituição:

A faculdade tem hoje 90% dos alunos beneficiados por algum tipo de bolsa ou programa, seja público ou privado. Desde o início da faculdade a gente tem orgulho em dizer que apesar de ser uma instituição privada com fins lucrativos, nós nunca tivemos um aluno que quisesse fazer uma faculdade ou um curso e que tenha deixado de estudar por questões financeiras. Desde o início criamos convênios com prefeituras, sindicatos rurais e empresas privadas; através desses convênios oferecemos bolsas e condições para que o aluno possa estudar aqui. Por exemplo, o sindicato rural encaminha alunos que passam por uma avaliação e com base no resultado dessa avaliação podem ser encaminhados para a obtenção de bolsas da própria faculdade ou bolsas como Prouni e financiamentos como Fies. (Diretor geral da Univértix).

O processo de interiorização do ensino superior através da criação de novas instituições de ensino, da distribuição de bolsas e da realização de financiamentos vem alcançando resultados positivos em nosso país, conforme apontam os dados apresentados no capítulo 3. Segundo Franzoi (2011) essas ocorrências revelam um importante salto, mas não ocultam a necessidade de medidas que assegurem a permanência desses alunos nas instituições de ensino. Portanto, para que este processo cumpra a função de promover a inclusão social é necessário que haja reavaliações constantes em suas formas de atuação para a solução dos problemas existentes e aperfeiçoamento dos resultados obtidos.

A política de interiorização deve ser compreendida por uma ótica positiva, mas este fato não deve ocultar as limitações a ela inerente, como, por exemplo, a maior concentração de bolsas distribuídas em regiões específicas, como relatou a tabela 3 do

capítulo 3, bem como a evasão do ensino superior, a hierarquia de cursos, dentre outros, que colocam o estudante em uma condição de inclusão injusta (Sen e Kliksberg 2010).

Observando as fragilidades de algumas políticas acessadas pelos estudantes vemos que o Fies no primeiro semestre de 2015 sofreu mudanças devido ao corte de 7 bilhões de reais que o governo federal realizou na esfera educacional fazendo com que muitos estudantes tivessem dificuldade em renovar seus contratos, dificultando também o início de novos financiamentos, excluindo assim, muitos indivíduos da possível oportunidade de obter formação profissional. A partir de 2015 os contratos existentes que totalizavam 1.920.884 passaram a sofrer alterações para adequarem-se as novas metas orçamentárias do governo.

O número de bolsas do Prouni também foi drasticamente reduzido a partir do mesmo período limitando o acesso de jovens carentes a formação de nível superior. A maior concentração dessas bolsas em regiões específicas, como sudeste e sul também mostra-se como um problema passível de mudança. Frente a isso, essas políticas precisam ser constantemente problematizadas e redirecionadas sempre que necessário para que possam promover o acesso ao ensino superior e assegurar a permanência dos sujeitos nas instituições de ensino.

Com relação à opção pelo ensino superior privado os motivos centrais elencados pelos alunos aparecem mapeados na figura 23:

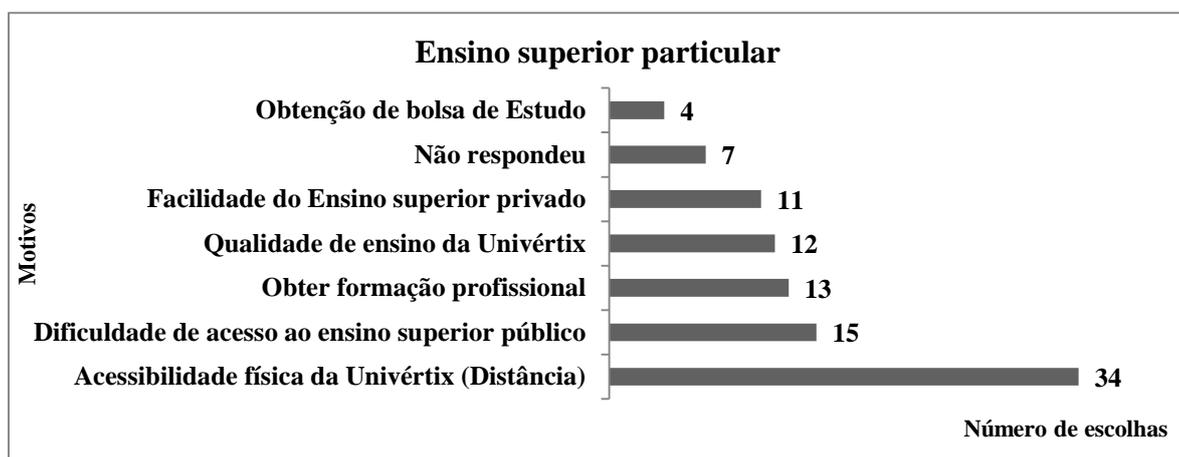


Figura 23 Ensino superior particular.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O principal fator apontado consiste no fato da acessibilidade física da faculdade, isso pode ser compreendido frente à existência de um maior número de instituições privadas, conforme mostrado na tabela 1 do capítulo 3, fazendo delas um diferencial no

acesso ao ensino, uma vez que permite a muitos discentes ir a faculdade e retornar para casa sem precisar migrar para os polos universitários. As frases que referem-se a razão pela quais os participantes escolheram uma faculdade privada ressaltam essa realidade:

Localidade. Por ser perto da terra natal, de modo que dá para ir e voltar todos os dias (Estudante 13).

Pois o acesso é mais fácil, não foi necessário mudar de município (Estudante 56).

Proximidade da minha residência (Estudante 72).

Outro aspecto que faz das instituições particulares uma opção viável é a sua concentração de cursos noturnos que é retratado na tabela 4 do capítulo 3 oportunizando o acesso dos jovens trabalhadores. Segundo Menezes (2012), a continuidade dos estudos dos jovens rurais é influenciada diretamente pela oferta do ensino noturno, visto que assim estes podem exercer suas funções durante o dia e frequentar a faculdade a noite. A fala abaixo ilustra a opção pela instituição de ensino privada devido a oferta de ensino superior noturno:

Porque o curso é noturno, e eu não tenho condição de parar de trabalhar e fazer um curso em tempo integral em uma faculdade federal (Estudante 65).

Na ótica do diretor geral da instituição pesquisada a expansão do ensino superior privado resulta na permanência dos jovens rurais na região, devido a sua acessibilidade física e ao seu custeio, uma vez que o estudante não precisa se mudar para outra cidade.

Observamos que desde a instalação da faculdade há números que mostram o crescimento de 500% nas matrículas de jovens entre 18 e 24 anos na região. Sabemos que a comunicação e os programas de governo têm auxiliado na fixação desses jovens, mas a presença da faculdade aqui é fundamental. Só para você ter uma ideia nós tivemos casos de alunos que passaram, por exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais e não conseguiram se manter em Belo Horizonte pelo custo da moradia, pelo custo da alimentação, pelo custo do transporte e preferiram voltar para o interior e fazer o curso aqui e logo depois foram contemplados com Prouni ou Fies e acabaram então viabilizando completamente a estadia deles aqui. Eu acredito que na própria cidade de Matipó é possível ver uma inversão desse fluxo, o jovem com dezoito anos terminava o ensino médio e ia embora fazer um curso fora da região onde ele e a família moram, nesse caso eles dificilmente voltam e acabam permanecendo nos grandes centros. Então uma forma importante de manter esse jovem aqui é oportunizar a sua qualificação e sua empregabilidade (Diretor geral da Univértix).

A dificuldade do acesso ao ensino superior público é o segundo motivo elencado pelos alunos revelando que este apresenta-se distante da realidade dos jovens rurais, como destacam as falas abaixo:

A dificuldade para conseguir uma vaga em uma universidade federal (Estudante 3).

Em primeiro lugar quero dizer que o meu sonho sempre foi passar na federal, fiquei anos tentando e não consegui. Porém, a gente que sempre estudou em escola pública tem menos chance e o tempo foi passando, até que um dia resolvi fazer um curso superior (Estudante 19).

Pela dificuldade de entrar em uma instituição federal e por estar mais perto de minha cidade (Estudante 40).

Em matéria disponibilizada pela folha de São Paulo (2015) é destacado que a maioria dos alunos das escolas particulares estuda à noite, o que limita o acesso destas as instituições públicas uma vez que apenas 30% de suas vagas estão destinadas aos períodos noturnos (Censo da Educação Superior 2013). Por intermédio de uma pesquisa realizada por Franzoi (2011), com jovens rurais, constatou-se a falta de perspectiva dos mesmos em relação à continuidade dos estudos em nível superior, em razão de que as instituições privadas são limitadas pelo valor das mensalidades e as públicas pela distância física e pelo processo de seleção mais disputado.

No entanto, essas expectativas mostram-se ampliadas quando os alunos dispõem de incentivos e oportunidades viabilizados por seus municípios, como créditos educativos e transporte para as instituições (Franzoi 2011). A qualidade do ensino da Faculdade Univértix também é mencionada como um dos fatores que influenciaram a escolha por uma instituição de ensino privada, revelando que o nível do ensino ofertado também é um diferencial na escolha de uma faculdade. A facilidade do acesso ao ensino superior particular é mencionada, juntamente com a obtenção de bolsa de estudo ressaltando mais uma vez a importância da disponibilização de políticas públicas de acesso a educação superior.

O principal fator mencionado pelos estudantes para a realização do curso superior refere-se à estabilidade financeira, sinalizando novamente a associação que estes fazem entre formação profissional e trabalho, como mostra a figura 24.

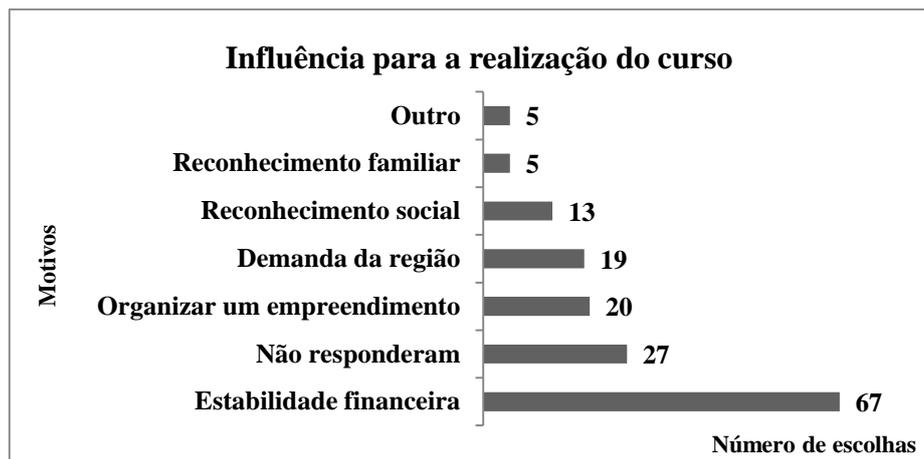


Figura 24 Influência para a realização do curso.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Segundo pesquisa desenvolvida por Guimarães e Júnior (2012), o trabalho é concebido por muitos jovens rurais como meio que possibilita melhores condições de vida, principalmente se aliado à conclusão de um curso superior. Embora a perspectiva financeira prevaleça nas respostas, destaca-se também a menção ao reconhecimento familiar e social, indicando que os jovens têm outros interesses além de empregabilidade e renda imediatas. O reconhecimento por parte da família é um aspecto que faz-se presente na vida de muitos jovens rurais, como revela a pesquisa realizada por Guimarães e Júnior (2012).

A intencionalidade em organizar um empreendimento aparece como terceiro motivo elencado pelos participantes, mostrando a disposição dos mesmos em inovar e desenvolver possibilidades de atuação. Esta situação revela-se favorável a elaboração de oportunidades que permitam aos jovens exercer suas funções na própria região. As declarações que ilustram planos de atuação apresentadas pelos jovens rurais encontram-se abaixo:

Pela região ter um clima propício para a fruticultura, deveria ser investido mais no que podemos produzir e até mesmo por ter várias agroindústrias, seria uma boa área para trabalhar em controle de qualidade (Estudante 3).

Eu poderia trabalhar no desenvolvimento estrutural, aqui na região, melhorando questões como a logística para escoamento de produtos primários e secundários, garantindo o crescimento econômico sólido (Estudante 25).

Eu gostaria de desenvolver novas ideias que gerassem emprego para a sociedade da minha cidade e região (Estudante 27).

Planejo trabalhar em alguma construtora até adquirir experiência e quem sabe em um futuro montar uma empresa (Estudante 37).

A sensibilidade na elaboração de políticas que contemplem as especificidades locais, como as demandas e iniciativas juvenis, pode gerar resultados satisfatórios uma vez que o enfoque nas liberdades humanas é de suma importância para o desenvolvimento (Sen 2000). Para tanto, tais políticas fazem-se necessárias para a maximização das oportunidades regionais existentes, visto que elas têm levado jovens a cursar o nível superior como pode-se observar na figura 24.

Dentre os desafios centrais para o acesso ao ensino superior, as principais reivindicações foram os custos financeiros e a necessidade de trabalhar concomitantemente ao período de formação profissional, conforme atesta a figura 25:

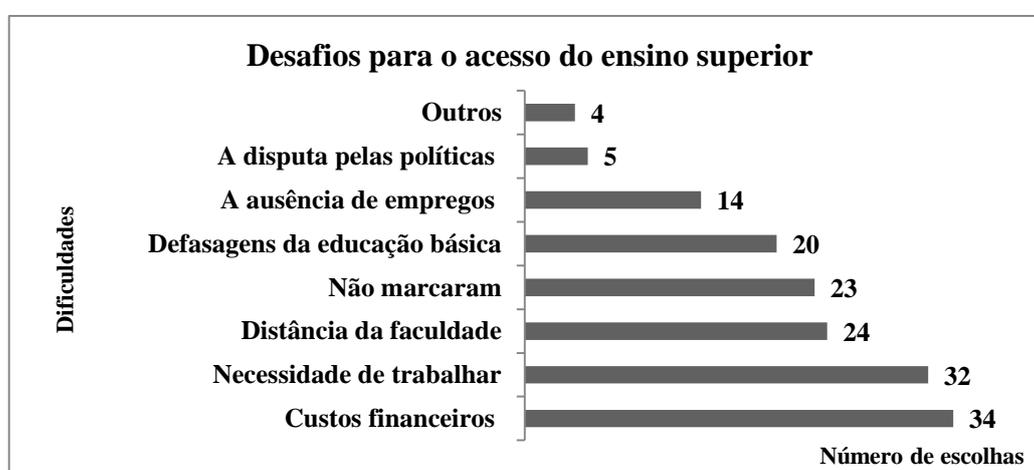


Figura 25 Desafios para o acesso do ensino superior

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O custo financeiro é mencionado como o primeiro desafio para o acesso ao ensino superior destacando a fragilidade salarial dos participantes que foi constatada no tópico 7.1. A necessidade de trabalhar durante a realização da graduação é novamente apontada como um problema presente na vida dos jovens, o que pode resultar na queda do rendimento e até mesmo na evasão conforme discutido anteriormente. Lobato e Labrea (2013) destacam que equilibrar estudo e trabalho é uma tarefa árdua, sobretudo, para os que são oriundos de famílias de baixa renda, no entanto, é justamente na obtenção dos conhecimentos decorrentes da ampliação da escolaridade que as possibilidades de empregabilidade tendem a expandir-se.

Segundo as autoras, muitos jovens rurais acabam inserindo-se no mercado de trabalho de forma precária, e uma vez trabalhando, acabam não conseguindo dedicar-se

aos estudos, de maneira que a criação de políticas públicas que favoreça a continuidade da escolaridade torna-se essencial.

A distância dos estabelecimentos de ensino superior é novamente apontada como um desafio para o acesso a formação evidenciando a importância da ampliação de instituições de qualidade em todas as regiões do país. As defasagens da educação básica são também mencionadas como um desafio, revelando como o viés elitista da educação estendeu-se no decorrer dos anos dificultando o acesso de moradores rurais que historicamente sofrem com atendimentos educacionais incoerentes com sua realidade (Ferreira e Brandão 2011).

A ausência de empregos é uma preocupação dos participantes da pesquisa, uma vez que conforme nos lembra Lobato e Labrea (2013) em nosso país a inserção no mercado de trabalho é marcada por mecanismos excludentes, como, sexo, idade, cor e território. No caso dos jovens rurais a situação é ainda mais delicada, conforme afirma Lopes (2013), visto que a falta de domínios tecnológicos, de idiomas e novas linguagens vêm afastando estes das possíveis oportunidades que a reconfiguração das atividades rurais pode abrir. A disputa pelas políticas de acesso é mencionada sinalizando a importância do aumento das mesmas a fim de potencializar o maior acesso de discentes rurais ao ensino superior, uma vez que não há políticas específicas para esse público.

Na perspectiva dos participantes da pesquisa, os indicadores que podem resultar no maior acesso de jovens rurais ao ensino superior são principalmente, a qualidade da educação básica destinada ao meio rural, juntamente com a ampliação de empregos nas zonas rurais e urbanas como revela a figura 26:

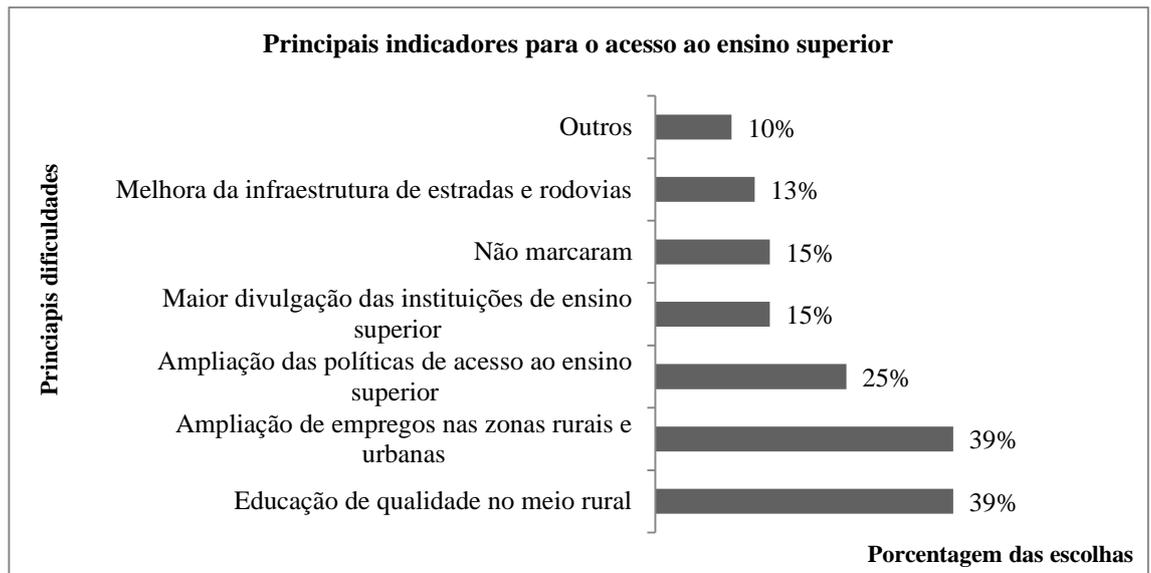


Figura 26 Principais indicadores para o acesso ao ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

A preocupação com a qualidade da educação ofertada no meio rural aparece destacada na fala dos estudantes abaixo:

Os jovens rurais são frutos de escolas públicas de nível de conhecimento muito baixo e com isso não alcançam as universidades. (Estudante 18).

A qualidade do ensino é baixa, e os jovens acabam continuando no trabalho rural com a família e deixa os estudos de lado (Estudante 67).

A educação é novamente compreendida como aspecto essencial a vida dos estudantes rurais, segundo Menezes (2012), esta é uma reivindicação central na vida desse público. A segunda colocação realizada pelos participantes refere-se a ampliação das oportunidades de trabalho nas comunidades rurais e nos municípios, como fator preponderante para que mais jovens vejam no ensino superior uma oportunidade viável, o que evidencia novamente o interesse profissional dos mesmos com a região. Em terceiro lugar, menciona-se a ampliação das políticas de acesso ao ensino superior, que na perspectiva de Paulo e Silva (2013), seriam ainda mais eficazes caso estivessem coerentes com a realidade rural. A divulgação das instituições de ensino superior é mencionada, uma vez que segundo a declaração abaixo, as informações sobre as possibilidades educacionais demonstram não chegar de forma democrática a todas as escolas:

(...) não há divulgação destas instituições públicas nos colégios municipais e ou estaduais. (Estudante 25).

Uma exemplificação da ausência de medidas em prol da continuidade dos estudos dos jovens rurais é a falta de alternativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 para os estudantes rurais que concluem o ensino médio, de maneira que estes são levados a interromper seus planos e estudo devido à ausência de políticas adequadas a sua realidade (Ferreira e Brandão, 2011). A melhoria da infraestrutura das estradas e rodovias é uma necessidade destacada pelos jovens rurais, pois o acesso desses indivíduos as instituições de ensino estão atreladas a ela.

Mesmo diante dos desafios relatados pelos jovens rurais para o acesso ao ensino superior eles são praticamente unânimes em afirmar que as condições de acesso ao ensino superior melhoraram como representado pela figura 27:

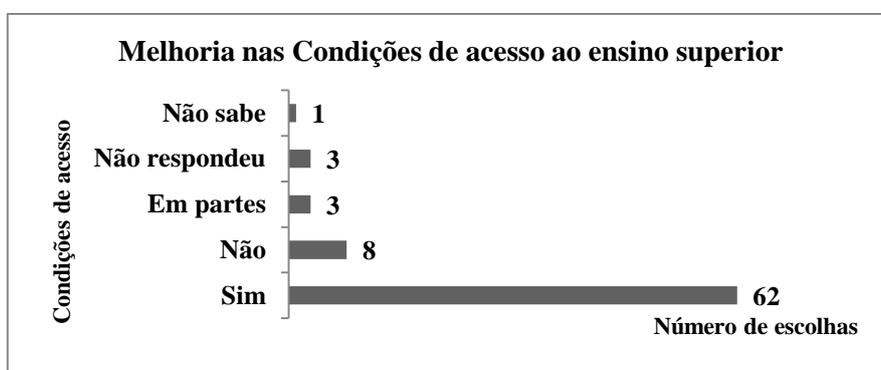


Figura 27 Melhoria nas Condições de acesso ao ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta percepção é confirmada pelos dados apresentados pelo Censo da Educação superior 2013 apresentado na tabela 1 do Capítulo 3 que mostra o número total de instituições de ensino públicas, privadas, estaduais e municipais existentes o que amplia as oportunidades de acesso ao ensino superior. Todavia, na mesma tabela consta o desfalque entre o número de matrículas e o de conclusões revelando a existência evidente da evasão no ensino superior. Dessa forma, as condições de acesso a formação superior aumentaram o que não ocorreu com as medidas que oferecessem suporte a permanência dos alunos nos cursos.

Informações específicas sobre o jovem rural na conjuntura da política de interiorização do ensino superior são inviabilizadas pela ausência do número real desse público no meio acadêmico, visto que segundo Paulo e Silva (2013) as estatísticas do INEP e do censo realizado pelas universidades federais não contemplam a variável origem rural. Esta realidade é destacada por Zago (2013) que afirma que a continuidade

dos estudos que ultrapassem o nível fundamental é recente entre os jovens do meio rural, o que dificulta traçar o perfil desse público.

Paulo e Silva (2013) destacam que a política de interiorização das universidades não contempla da mesma forma o jovem rural e urbano. Para os autores a problematização do jovem rural no ensino superior é complexa, o que demanda analisar a coerência do ensino ministrado com a realidade rural. Para Corbucci (2009) várias são as desigualdades na frequência a educação superior entre jovens de 18 a 24 anos, dentre elas a localização do domicílio do indivíduo.

É preciso problematizar a posição do jovem rural frente ao processo de interiorização do ensino superior, visto que segundo Lopes e Fabris (2013), a educação apresenta em sua gênese um caráter inclusivo, configurando-se como fator essencial a vida dos mesmos, sendo uma forma de inclusão social responsável por promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural essenciais à sociedade contemporânea.

Mediante análise sobre o processo de interiorização do ensino superior no âmbito da juventude rural é possível perceber que o acesso à educação de qualidade e à inserção segura no mercado de trabalho são mecanismos primordiais para a promoção da inclusão social dos sujeitos (Sen 2000 e Lobato e Labrea 2013). Faz-se necessária a elaboração de propostas que caminhem em parceria com os processos de expansão do ensino superior e absorção da mão de obra formada.

Observa-se que a abrangência das políticas públicas de acesso à educação superior tem causado impactos positivos na vida do público participante da pesquisa o que ressalta a necessidade da problematização de meios que assegurem a permanência e a conclusão do curso pelos mesmos.

Mediante análise sobre o processo de interiorização do ensino superior na perspectiva de jovens rurais da microrregião de Manhuaçu, observa-se que aspectos como a ampliação de instituições de ensino superior de qualidade no território nacional mostram-se como possibilidades diferenciais para a expansão do ensino, adicionado a difusão de cursos distribuídos em turnos diurnos e noturnos viabilizando o acesso de alunos que necessitam continuar trabalhando. A análise dos participantes sobre profissão e trabalho será discutida no tópico abaixo.

7.3. A percepção do jovem rural da microrregião de Manhuaçu sobre a atuação profissional.

Com relação ao campo de trabalho a maioria dos jovens mostra-se otimista quanto à oferta de oportunidades empregatícias em suas comunidades rurais ou nas dependências municipais. Destaca-se também o fato de alguns alunos projetarem estratégias empreendedoras de trabalho que poderiam assegurar a permanência em suas imediações, como revela a figura 28 abaixo, referente a avaliação dos participantes sobre as oportunidades para exercer a profissão no município:

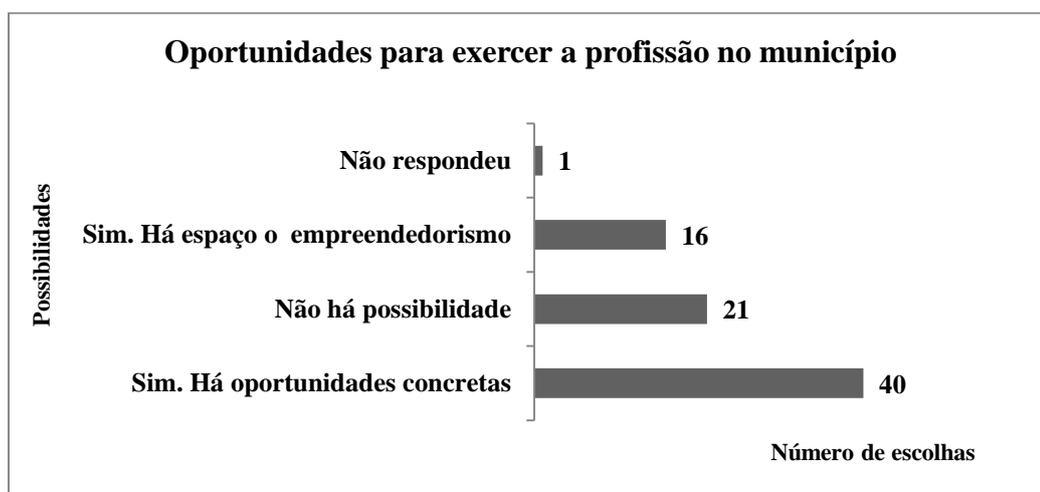


Figura 28 Locais para exercer a profissão.

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos jovens rurais avalia que há oportunidades para trabalhar em seus municípios tanto em setores públicos e privados, conforme aparece descrito nas falas abaixo:

Trabalhando em PSF ou hospital, ou até mesmo prestando assistência de enfermagem em domicílio (Estudante 16).

Através da prestação de serviços contábeis para as empresas privadas presentes (Estudante 21).

Trabalhando no setor público ou, em outro setor onde eu possa demonstrar o meu potencial e profissionalismo (Estudante 26).

É possível por meio do governo municipal (Estudante 54).

Creio que sim, pois têm muitas lojas (comércios) agropecuárias que necessitam de assistência técnica (Estudante 55).

Atuando em conjunto com os agricultores melhorando a vida dos mesmos (Estudante 56).

Através de concursos públicos, ou montando um empreendimento (Estudante 67).

Em uma empresa da região ou de forma autônoma. (Estudante 72).

A visualização de possibilidades para a atuação nos municípios adicionada às propostas “empreendedoras” visualizadas nas figuras 24 e 28, configuram-se em um cenário que pode resultar no desenvolvimento regional intermediado pela permanência dos jovens. No entanto, a despeito do otimismo juvenil, a conjuntura política do município de Matipó não apresenta políticas destinadas a atender as demandas deste público. Esta realidade pode ser atestada pela fala do secretário de educação do município sobre a existência de políticas destinadas aos jovens:

Com relação a jovens não. Não temos políticas públicas específicas para jovens (Secretário de educação do município).

Frente a isso, o diretor geral da Faculdade chama a atenção para que os alunos estejam aptos à busca de novas oportunidades caso o mercado local não seja capaz de abarcar a mão de obra formada. No entanto, segundo ele, a microrregião tem mostrado-se capaz de absorver os profissionais formados auxiliando na contenção da migração para os grandes centros, conforme ressalta a declaração abaixo:

O que eu digo para todos os alunos é que fazer um curso superior e qualificar-se é ter a oportunidade de atuar em qualquer lugar do país e do mundo. Com educação e formação de qualidade, mesmo que o mercado local no momento não possa inserir o indivíduo no mundo do trabalho, este estará apto a conseguir colocação em inúmeros outros lugares. O que assistimos hoje é a colocação de 90% do público que é egresso da faculdade na própria região. É um número muito pequeno de profissionais recém-formados que acabam indo para outras cidades para buscar oportunidade de emprego. O Brasil é carente de mão de obra de qualidade em todas as áreas, e temos visto que aqueles que estão se preocupando com sua formação e se dedicando a ela, normalmente termina já empregado. (Diretor geral da Faculdade).

Percebe-se que apesar do município de Matipó não apresentar estratégias específicas para os egressos da faculdade, a microrregião, por sua vez, tem oferecido oportunidades para a permanência destes, como destacado pela avaliação que os participantes fazem das possibilidades concretas de atuação em seus municípios. A pretensão dos estudantes após a formação superior consiste na ampliação das oportunidades profissionais e na obtenção de estabilidade financeira e de conhecimento. A figura 29 e as declarações a seguir refletem estas percepções:

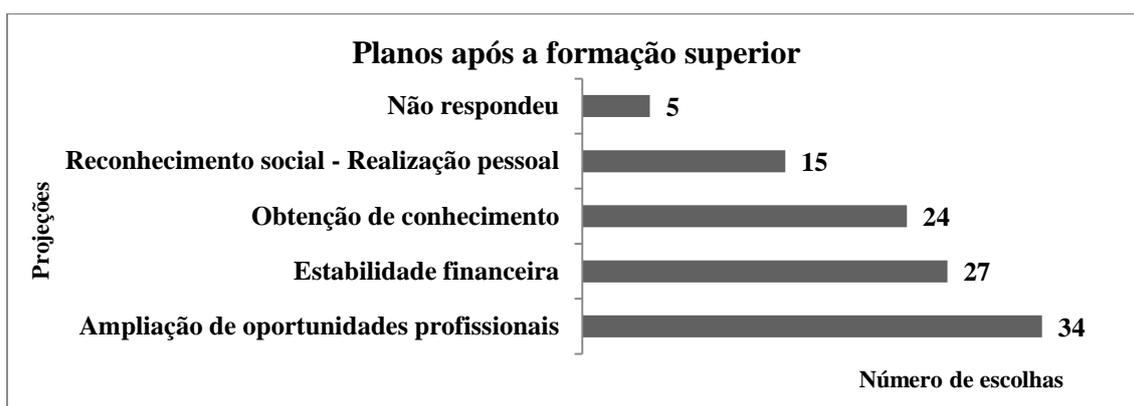


Figura 29 Planos após a formação superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

As chances de encontrar um emprego melhor por ter um nível a mais de conhecimento (Estudante 3).

Possibilidade de emprego mais facilmente (Estudante 11).

Além do conhecimento adquirido, aumenta-se a chance de entrar no mercado de trabalho qualificado (Estudante 16).

Ter uma melhora financeira para assim ajudar minha família se estabilizar (Estudante 48).

A associação entre educação superior, ampliação de oportunidades profissionais e estabilidade financeira é novamente evidenciada, o que segundo Paulo e Silva (2013) *apud* Carneiro (2005), é preocupante uma vez que a fragilidade da educação superior ofertada aos jovens rurais, adicionada a falta de oportunidades de trabalho pode não corresponder a suas expectativas.

Segundo Lopes (2013) *apud* Catani (2008) como resultado das crises ocorridas nos anos de 1980 e 1990 o mercado de trabalho sofreu impactos tornando-se caracterizado pela baixa produtividade e pelas relações trabalhistas frágeis fazendo com que os jovens trabalhadores ficassem expostos, resultando em processos de exclusão ou inclusão laboral precária.

A obtenção de conhecimento é um aspecto que os participantes pretendem buscar após a formação superior dando indícios de que os mesmos almejam uma formação continuada. Aspectos como a conquista de reconhecimento social e realização pessoal

também são ressaltados, conforme destacado pela figura 29 acima e pelas declarações abaixo:

Ter um salário melhor, ter uma profissão reconhecida pela sociedade (Estudante 2).

Com a inserção no mercado de trabalho eu garantirei melhor qualidade de vida, realização profissional (Estudante 31).

Dentre os possíveis locais para o exercício da profissão a maioria dos jovens rurais assinalou a pretensão em trabalhar no próprio município mostrando que a saída para os grandes centros urbanos não está em seus planos como pode ser observado na figura 30:

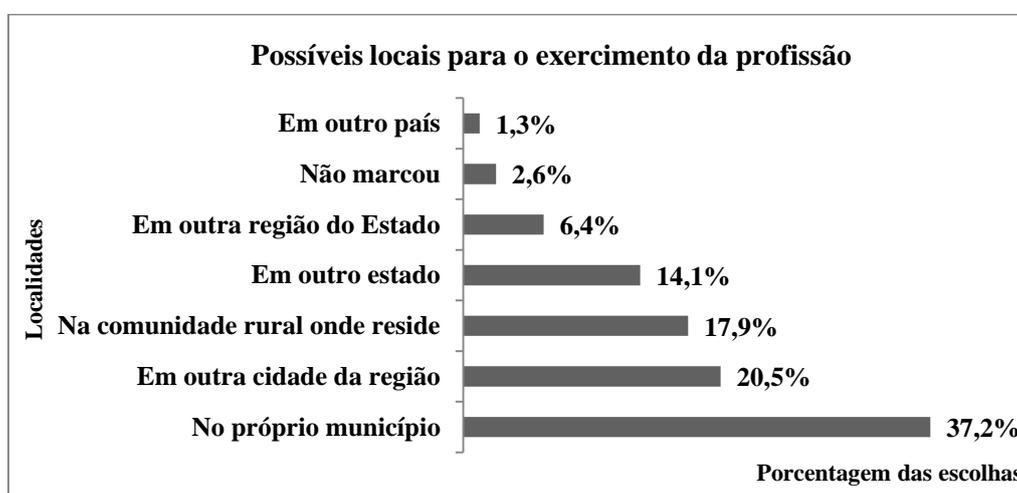


Figura 30 Possíveis locais para exercer a profissão

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da pesquisa vão ao encontro das inferências de Soares, Jesus e Silva (2010) de que os jovens rurais apresentam interesse em exercer suas funções em suas regiões de origem como no próprio município, e até mesmo na própria comunidade rural desde que haja condições para que trabalhem e vivam com oportunidades e direitos assegurados. A afinidade com o meio rural aparece expressa nas falas abaixo quando os estudantes usam essa justificativa para a escolha do curso superior:

Por ser um curso que abrange várias áreas trabalhistas e por gostar de trabalhar no meio rural (Estudante 3).

É um curso que envolve com o meio rural (Estudante 6).

Pelo fato de gostar do meio rural (Estudante 67).

O interesse em exercer a profissão no próprio município é geralmente inviabilizado pela falta de estrutura municipal que não possui planos estratégicos para a inserção dos jovens no mercado de trabalho local, o que continua levando muitos jovens rurais a migrarem para as cidades (Brummer 2007). É importante ressaltar que a viabilização de oportunidades educacionais, por si só, não é capaz de garantir a permanência do indivíduo em seu lugar de origem, sem a existência de outros programas que gerem emprego, lazer, saúde e etc.

Segundo Dourado (1998) o processo de interiorização geográfica da educação superior por intermédio da criação e instalação de estabelecimentos de ensino foi efetivado sob o discurso de modernização e do desenvolvimento regional. Para isso a problematização do “local” no âmbito dessas políticas torna-se essencial, visto que o desenvolvimento desse espaço é também priorizado por esse processo.

Para tanto, é preciso conceber o local dentro de uma perspectiva amplificada, pois segundo Campanhola e Silva (2000), este é delineado pelo agrupamento das relações sociais, sendo o meio onde a cultura e outras características não transferíveis são sedimentadas e o espaço marcado pelo estabelecimento das relações entre os indivíduos onde as instituições públicas e locais atuam para regular a sociedade. Frente a isso, as políticas públicas elaboradas para esse meio tem que contemplar as especificidades e singularidades existentes para que possam promover desenvolvimento.

Dessa forma, o interesse dos jovens em atuar na região é uma importante janela que pode resultar no desenvolvimento local desde que sejam ofertados meios para que estes possam permanecer em seu espaço de origem. Para tanto, é necessário que suas demandas sejam conhecidas e levadas em consideração pelo poder público. Diante disso as discussões seguintes analisam o envolvimento político dos jovens em suas localidades, visto que segundo Sen (2000) este é um direito que precisa ser assegurado e legitimado.

7.4. Participação política e juventude rural da microrregião de Manhuaçu.

Com relação ao envolvimento e incentivo a participação política os jovens afirmam que seus municípios não viabilizam meios para a inserção juvenil nos debates públicos conforme mostra a figura 31:



Figura 31 Estímulo à participação em decisões públicas

Fonte: Dados da pesquisa.

O distanciamento entre juventude e participação política é, na perspectiva de Kessler (2005), um problema que atinge a um número expressivo de jovens rurais da América Latina. Privados do envolvimento nas decisões públicas estes deixam de exercer possíveis funções que poderiam resultar no desenvolvimento do próprio município.

Para Stropasolas (2013) dentre os sujeitos que demandam visibilidade por parte da gestão pública, encontram-se os jovens rurais, visto que por muito tempo foram privados da participação na definição da agenda política. Segundo o autor esse quadro começa a receber mudanças apontando o início da consideração da pluralidade juvenil do meio rural, de maneira que segundo ele, é fundamental a problematização do conceito de diversidade e até mesmo de identidade nas inferências sobre juventude rural e políticas públicas, desde que não minimize o peso das desigualdades existentes que afetam as populações rurais.

Observa-se também que os municípios integrantes da pesquisa apresentam baixa atividade de instituições governamentais e não governamentais que incluam socialmente e politicamente o jovem, já que estes desconhecem tais instituições ou elas não possuem visibilidade para eles, como mostra a figura 32:

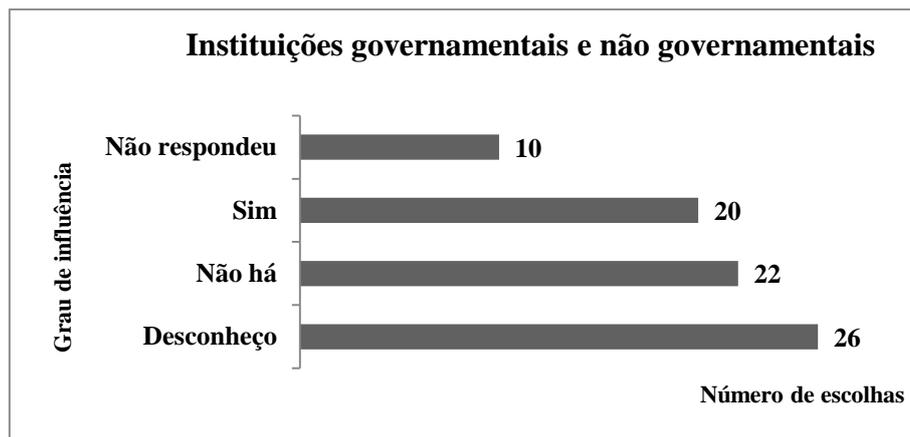


Figura 32 Instituições governamentais e não governamentais

Fonte: Dados da pesquisa.

Oportunizar meios para que os jovens rurais interajam com suas comunidades e municípios é essencial para que estes possam expressar suas demandas, exercer sua cidadania e colaborar para o desenvolvimento local. Navarro (2014) ressalta a necessidade da incorporação destes nos debates públicos, visto que em sua perspectiva o principal desafio do meio rural brasileiro é de natureza social, em razão de que em todos os estados a migração para os centros urbanos é ainda uma constante, sobretudo, a de pessoas mais jovens.

A questão da migração é um problema agravante, no entanto, além deste há outras esferas da realidade desse público que precisam ser desmanteladas, como a ideia de um jovem “desinteressado” pelo meio rural, que vem sendo difundida alimentando a invisibilidade desta categoria (Castro 2009). A questão da invisibilidade necessita ser repensada, pois segundo Weisheimer (2005), esta resulta em processos de exclusão social, pois este público se vê desprovido de direitos e políticas públicas.

O engajamento político da juventude rural faz-se necessário através de órgãos formais e informais, visto que para Groppo (2009) a valorização da capacidade juvenil é importante, pois como afirmam os conceitos de Mannheim (1968) o jovem é o pioneiro predestinado para a efetuação das mudanças sociais.

Conforme evidencia Kessler (2005), no Brasil destaca-se a baixa participação do jovem rural em organizações formais, sendo necessária a intervenção de órgãos oficiais de extensão rural para o aproveitamento do dinamismo juvenil e para a multiplicação de associações que os integrem socialmente. Esta colocação é exemplificada pelos ganhos obtidos por jovens que a partir da década de 1990 começaram a integrar-se nas

mobilizações sociais, o que deu a eles maior visibilidade e reconhecimento. Evidencia-se, portanto, a necessidade de mecanismos que assegurem aos jovens direitos e possibilidades de escolha, pois conforme relata Sen (2000), a expansão das liberdades é o fim prioritário, e, simultaneamente o meio principal do desenvolvimento.

Visualiza-se com base nos dados, que apesar da academia ter compreendido a importância da atuação do jovem rural na sociedade, o poder público ainda não conseguiu estabelecer meios para que este segmento seja incluído socialmente e politicamente em suas decisões, o que resulta em entraves para o próprio desenvolvimento local.

A busca por formas que legitimem a atuação do jovem rural na sociedade é imprescindível, uma vez que estes são agentes importantes para as mudanças que necessitam ser implementadas. Para tanto, o acesso à educação e a oportunidades de trabalho seguro e qualificado são essenciais, pois estes são, segundo Lobato e Labrea (2013), os principais mecanismos de promoção da inclusão social, autonomia e da socialização; diante disso diferentes alternativas precisam ser elaboradas, difundidas e avaliadas para que o processo de formação esteja relacionado a condições estáveis de inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, o processo de expansão do ensino superior é um canal que pode permitir a inclusão social fazendo com que muitos jovens rurais ampliem seus planos e metas alcançando maiores oportunidades empregatícias. Para a maximização dos resultados desse processo, é importante a análise constante de suas possibilidades e limitações a fim de combater ocorrências que ocasionem a inclusão injusta de estudantes (Sen e Kliksberg 2010).

Neste contexto, Paulo e Silva (2013) ressaltam que o Estado necessita trabalhar em prol da integração de políticas públicas que proporcionem equidade de condições para o meio rural, auxiliando assim as universidades a contribuírem para o desenvolvimento regional, pois a democratização da educação aos jovens rurais acontecerá somente quando estes puderem acessar o ensino superior sem ter que deixar seu espaço, podendo encontrar nele a disseminação de um conhecimento contextualizado e de qualidade.

Dessa forma, as oportunidades dos jovens rurais serão asseguradas para que estes tornem-se agentes ativos e participativos nas decisões coletivas, pois para Sen (2000), o desenvolvimento de uma nação está condicionado ao desenvolvimento das *capacidades* e *liberdades* dos indivíduos, que ocorre em razão do usufruto de direitos, sendo a educação uma necessidade indispensável.

Capítulo 8 - Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as políticas de interiorização do ensino superior e perspectivas de trabalho para jovens rurais do município de Matipó e da microrregião

de Manhuaçu, Minas Gerais. Dessa forma, esforços foram empenhados na observação das implicações desse processo nas aspirações profissionais desse público e na dinâmica de seus locais de origem. Para a realização da investigação proposta, a pesquisa contou com a articulação entre quatro categorias analíticas com o intuito de investigar a expansão do ensino superior como forma de inclusão social e de desenvolvimento das *capacidades e liberdades* do jovem rural, bem como do desenvolvimento de suas comunidades e municípios.

Com o intuito de operacionalizar os objetivos e analisar os dados coletados, a pesquisa fundamentou suas inferências tendo como base a perspectiva de desenvolvimento de Amartya Sen, que visualiza no conjunto das liberdades instrumentais o somatório de possibilidades para a viabilização do desenvolvimento do indivíduo e consequentemente da sociedade. Dessa forma, o processo de expansão do ensino superior foi compreendido para além da inserção acadêmica dos indivíduos, sendo concebido também como mecanismo que somado a outras políticas pode assegurar a formação do jovem rural como agente de mudanças.

Conforme visto no decorrer do trabalho, a atenção às demandas do jovem rural vem aumentando, rompendo assim, com um passado de invisibilidade, porém percebe-se que este ainda permanece inserido em um cenário pouco promissor, o que mantém constantes eventos como a migração juvenil, problemas de sucessão na agricultura, envelhecimento e desertificação do campo, dentre outros.

Estudos que analisam as especificidades e singularidades do meio rural chamam a atenção para a superação de medidas que visam apenas fixar o homem no campo, defendendo, portanto, a criação de estratégias que viabilizem oportunidades para a permanência no meio rural com qualidade de vida. Para isso enfatizamos a importância da problematização do jovem nesse contexto e de sua função essencial para o equilíbrio das relações sociais e de produção no meio rural.

Com base na bibliografia que aborda a realidade da juventude rural no Brasil podemos observar aspectos comuns como a carência e a demanda por oportunidades, os participantes da pesquisa por sua vez, vivenciam uma realidade semelhante à retratada pelos estudos visitados, apresentando um perfil marcado por fragilidades, como conciliação de trabalho e estudo, jornadas extensas de trabalho, baixos salários e educação básica deficiente. Na visão desses jovens tais obstáculos resultam na dificuldade do acesso o ensino superior, compreendido por eles como chance de obtenção de oportunidades empregatícias.

Como visto no decorrer da pesquisa, a educação ao longo dos séculos foi relacionada à transformação social e ao progresso, estando sempre associada à ideia de mudança. Esta concepção foi identificada no discurso dos participantes, visto que eles a compreendem por uma perspectiva positiva associando a opção por realizar um curso superior com a possibilidade de alcançar instrução educacional, que na perspectiva dos mesmos será o diferencial para a inserção no mercado de trabalho.

É evidente o salto dado pelo Brasil em termos de oferta do ensino superior nas últimas décadas, conforme discutido no decorrer da pesquisa. No entanto, a repercussão desse evento no meio rural configura-se como uma incógnita frente à ausência de dados governamentais, e a baixa quantidade de análises acadêmicas sobre o número de jovens rurais que tem se formado, bem como sobre a falta de inferências correspondentes ao impacto desse processo no desenvolvimento regional. Assim almejamos contribuir para a Extensão Rural no sentido de analisar as possibilidades que podem advir da expansão do ensino superior para estes indivíduos.

Observamos o impacto das instituições de ensino superior privadas no país, visto que elas atendem o maior número de universitários colaborando com o processo de interiorização do ensino. Segundo os participantes da pesquisa, estas instituições são mais acessíveis devido ao seu maior número de estabelecimentos distribuídos no território nacional, permitindo que mais indivíduos obtenham formação superior sem precisar migrar definitivamente para os centros urbanos.

A existência de cursos noturnos mostrou-se como um diferencial na vida dos jovens rurais que precisam trabalhar para custear a formação superior, evidenciando a necessidade da ampliação de cursos nesse turno para o atendimento de sujeitos que se enquadrem nessa situação. Apesar do processo de expansão do ensino superior estar fortemente atrelado ao fortalecimento das faculdades privadas, observamos também o crescimento das instituições públicas, porém, devido a fatores como a sua localização física disposta apenas em algumas regiões, a concorrência de suas vagas e o horário integral de seus cursos, esta foi apontada como uma “utopia” pelos participantes da pesquisa.

Verificamos que as políticas públicas também têm colaborado para a ampliação das oportunidades acadêmicas fazendo com que muitos indivíduos alcancem a oportunidade de ingressar nas faculdades. A pesquisa constatou que estas têm sido acessadas também por jovens rurais, visto que a maioria dos participantes estuda por intermédio delas, em especial do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, e do

Programa Universidade para Todos – Prouni. Diante desse cenário de mudanças os jovens rurais foram unânimes em afirmar que as condições de acesso à formação superior melhoraram o que não deve ocultar os investimentos que precisam ser feitos para que essas oportunidades sejam ainda mais difundidas.

Mediante leitura desse quadro entendemos que a ampliação dessas políticas mostra-se necessária, no entanto, a expansão do ensino superior precisa ser acompanhada de mecanismos avaliativos que observem suas possibilidades e limitações, uma vez que a inserção dos indivíduos na academia não é sinônimo de conclusão do curso, como pôde ser observado em números dos Censos da Educação que revelam que o número de concluintes do curso superior está bem abaixo dos que ingressam nas faculdades, revelando um alto índice de evasão. É indispensável à elaboração de meios que assegurem a permanência dos discentes nas faculdades para que as demandas da vida universitária não resultem em uma *inclusão injusta*.

Uma das principais reivindicações apresentadas pelos jovens rurais para que o acesso ao ensino superior torne-se mais democrático refere-se à melhoria da qualidade da educação básica ofertada no meio rural. Estudos que tratam dessa temática destacam a negligência histórica para com o ensino ofertado no campo, o que segundo os discentes vem dificultando a preparação para o ingresso nas faculdades. Essa realidade leva-nos a enfatizar a necessidade de um comprometimento real da parte do poder público para o rompimento desse quadro, visto que na perspectiva do desenvolvimento como liberdade a educação é um elemento essencial para a sociedade.

No que tange as perspectivas de trabalho, contemplamos que as crises ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 resultaram em um cenário instável para a inserção do jovem no mercado. No caso dos jovens rurais esta situação é ainda mais delicada devido às condições limitadas de trabalho nas quais geralmente estão inseridos, que muitas vezes são marcadas por salários baixos e falta de estabilidade, somadas a carência de instrução que os impede de assumir oportunidades como as decorrentes da pluriatividade.

Dessa forma, a criação de empregos nas comunidades rurais e nos municípios é destacada pelos participantes como um fator de suma importância, visto que a maioria deles apresenta a aspiração de atuar profissionalmente na própria região. Para os mesmos a oferta de trabalho asseguraria possibilidades de permanência em suas localidades de origem, o que a nosso ver surtiria efeito também no desenvolvimento regional que contaria com a oferta de profissionais que atendessem a sua demanda, amenizando assim o fluxo de migração juvenil em busca de emprego.

Uma das justificativas empregadas pelos participantes para a busca por formação profissional consistiu justamente no anseio por atender as demandas de suas comunidades e municípios, sinalizando mais uma vez a intencionalidade em não migrar. Na visão dos mesmos a região apresenta oportunidades para que eles exerçam suas funções, sobretudo, em esferas públicas e privadas. Os jovens rurais também traçam planos de organizar empreendimentos locais ressaltando a valorização dada por eles à região.

Essas colocações contrapõem a imagem do jovem rural como um indivíduo que anseia unicamente pela vida urbana e dialogam com as pesquisas que mostram o interesse dos mesmos em continuar residindo no meio rural desde que haja alternativas para que isso ocorra. Observamos que a academia demonstra ter compreendido as oportunidades que podem advir da permanência do jovem, no entanto, torna-se necessário que o poder público amplie as oportunidades para que eles possam permanecer em suas comunidades e municípios. Na visão dos jovens a microrregião apresenta oportunidades para que eles exerçam suas profissões, no entanto, o representante municipal de Matipó, afirmou que a cidade não apresenta políticas públicas voltadas a responder as demandas desse público.

Defendemos a necessidade da inserção dos jovens rurais na formulação das agendas públicas para que torne-se conhecidas suas solicitações pelos órgãos competentes o que não tem sido realidade nos municípios dos quais os participantes são oriundos, pois segundo seus relatos, não há estímulo a participação em decisões políticas o que retifica as informações encontradas na bibliografia de que em diversos países da América Latina os jovens rurais não apresentam voz e não participam das questões públicas, envolvimento por sua vez, que poderia legitimar suas demandas.

Diante dos dados obtidos ressaltamos o saldo positivo decorrente da expansão do ensino superior, no centro desse processo evidenciamos a importância das políticas públicas e das instituições privadas que tem viabilizado o acesso de muitos indivíduos a formação profissional, no entanto, a pesquisa aponta a necessidade de um olhar analítico sobre esse processo, pois como discutido no decorrer do trabalho, a simples inserção dos indivíduos no universo acadêmico não implica em inclusão social, podendo culminar em inclusão velada.

Um aspecto preocupante referente à interiorização do ensino superior refere-se aos entraves que este processo vem sofrendo devido aos cortes orçamentários que o governo federal instaurou sobre o sistema educacional no primeiro semestre de 2015. Como resultado dessas intervenções, o repasse financeiro para as instituições de ensino públicas diminuiu drasticamente levando estas a remanejarem suas despesas. Com isso

os estudantes passaram a enfrentar situações adversas como restrições nos auxílios alimentação e moradia, além da paralisação das aulas devido à falta dos serviços realizados por muitos funcionários terceirizados que foram despedidos.

Alunos das instituições de ensino privadas também vêm enfrentando problemas devido aos reajustes governamentais que diminuíram o número de bolsas como as do Prouni e aumentaram a burocratização para a realização do Fies, causando transtornos para quem era beneficiário dessas políticas e dificultando o acesso das mesmas para novos estudantes. Com estas novas medidas muitos universitários estão vendo a chance de obter formação profissional se distanciar. Tal ocorrência sinaliza a possibilidade de interrupção ou desaceleramento do processo de interiorização do ensino superior no país ocasionando a privação da liberdade dos sujeitos.

Frente a isso acreditamos que a expansão da educação superior deve vir acompanhada de outras políticas que invistam na criação de empregos e no incentivo ao envolvimento político dos jovens rurais, permitindo assim, o desenvolvimento de suas *capacidades e liberdades*. É necessário a análise das implicações da interiorização do ensino superior em âmbito regional, em razão de que pode ocasionar o desenvolvimento de comunidades rurais e de municípios quando alinhadas à criação de empregos e de oportunidades.

Capítulo 9 - Referências Bibliográficas

ABRAMO, L. **Trabalho decente e juventude no Brasil**: A construção de uma agenda. In: Mercado de Trabalho conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Emprego.- v.1, n.0, (mar.1996) - Brasília: Ipea: MTE, 2013.

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 6, 1997.

- ABRAMOVAY, R. **O Futuro das Regiões Rurais**. 2 ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- AGUIAR, L.C. **O processo de interiorização da educação superior catarinense**. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.
- ANDRADES, T. O.; GANIMI, R. N. **Revolução verde e a apropriação capitalista**. Juiz de Fora, CES Revista, v.21,2007.
- BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BARROS, N. A. **História regional, café e indústria: A zona da Mata de Minas Gerais**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.
- BONETI, L. W. **Exclusão e inclusão social: teoria e método**. Contexto e Educação. Editora Unijuí, Ano 21, nº 75, 2006.
- BRAGA, R. **Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica** – NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - Universidade de São Paulo – 1989.
- BREITENBACH, F. V. **A educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. Revista Espaço Acadêmico. nº 121, 2011.
- BRUMER, A. **Juventude rural, cultura e mudança social**. Arlene Renk. Clovis Dorigon (Orgs.) Parte II - As perspectivas dos jovens agricultores familiares no início do século XXI, 2014.
- BRUMER, A. A problemática dos jovens na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M.J.; CASTRO, E.G. de (Orgs). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- BRUMER, A. **Previdência social rural e gênero**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 7, 2002.
- CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **Desenvolvimento local e a democratização dos espaços rurais**. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.17, 2000.
- CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo, 1977.
- CARDOSO, A. M. P. **Trabalho com comunidades no Brasil: Uma interpretação baseada na História**. Inf. & Soc.:Est, João Pessoa, v.6 n.1, p.12-18, jan./dez, 1996.
- CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FILHO, D. B. F.; ROCHA, E. C. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CARNEIRO, P. A. S. e MATOS, R. E. S. **A heterogeneidade interna da Mata: do pioneirismo estadual à estagnação intra regional.** Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2008/D08A102.pdf
Acesso em: 09 fev. 2013.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CARNEIRO, M. J. **Agricultores familiares e pluriatividade:** tipologias e políticas. In: COSTA, L.F.C.; MOREIRA, R.J.; BRUNO, R. (org.). **Mundo rural e tempo presente.** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado:** base e superestrutura relações e mediações. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1990.

CASTEL, R. **A discriminação negativa.** Cidadãos ou autóctenes? Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTRO, J. F. M. ; SOARES, T. L. . **Análise das potencialidades socioeconômicas da Zona da Mata de Minas Gerais (1991-2000):** uma proposta metodológica. In: I Encontro de Pesquisadores da História da Zona da Mata Mineira. Anais do I Encontro de Pesquisadores da História da Zona da Mata Mineira. Rio Pomba: IFET, v.1, 2010.

CASTRO, E. G. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. v. 7. N. 1, 2009.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção da categoria Jovem rural. 2005. 408 f.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

CERNEA, M. **El conocimiento de las ciencias sociales y las políticas y los proyectos de desarrollo.** Fondo de Cultura Económica / Economía Contemporánea, 1995.

CHIRIBOGA, M. **Que hemos aprendido em desarrollo rural en los 90?** 1999. Disponível em: <http://rimisp.org/wp-content/uploads/2014/01/0270-002773-desarrollorural90smchiriboga.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2014.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CORRÊA, B. C. **Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003.

CORBUCCI, P. R.; CASSIOLATO, M. M.; CODES, A. L.; CHAVES, J. V. **Situação educacional dos jovens brasileiros.** In Juventude e Políticas Sociais no Brasil /

organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília : Ipea, 2009.

COSTABEBER, J. A.; CAPORAL, F. R. **Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável.** I Congresso Internacional sobre Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2002.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã.** Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

DALY, H. **Crerios operativos para el desarrollo sostenible.** Em Daly H., Schutze C., Beck U y Dahl J., Crisis ecológica y sociedad. (Germania: Valencia), 1997.

DAYRELL, J. **Família, Escola e Juventude:** Olhares Cruzados. Editora UFMG, 2012.

DIAS, D. C.; TEIXEIRA, E. C. **A educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010.** In Políticas Públicas e Desenvolvimento/Editores Leonardo Bornaki de Mattos...et. al. – Viçosa, MG:UFV/DER/DEE, 2011.

DIAS, A. K. M. **A expansão do ensino superior privado, no Amazonas, no período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2006.

DOURADO, L. F. **Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80:** A parceria com o poder público municipal. In: IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas história, Sociedade, Educação. Campinas São Paulo. 1998.

DUARTE, P.H. E.; GRACIOLI, E. J. **A Teoria da Dependência:** Interpretações sobre o (Sub) Desenvolvimento na América Latina, disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Pedro_Duarte.pdf. Disponível em: 08 de abril.

EMEDIATO, C. A. **Educação e transformação social.** *Análise Social*, vol. XIV (54), 1978.

FAVARETO, A. S. **As políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil em perspectiva – uma década de experimentações.** Desenvolvimento em debate. v.1, n.2, 2010.

FAVARETO, A. S. **A longa evolução da relação rural-urbano:** Para além de uma abordagem normativa do desenvolvimento rural. *Ruris*, v.1, n.1, 2007.

- FAVARETO, A. S. **Paradigmas do Desenvolvimento Rural em Questão** – Do Agrário ao Territorial. Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 2006.
- FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba. Editora UFPR, n. 28, 2006.
- FEIXA, C. **Generación XX. Teorías sobre la juventud em la era contemporânea**. Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, nº2, 2006.
- FERNANDES, B. M. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: Novas configurações do campo brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, 2003.
- FERRÃO, J. **Relações entre mundo rural e mundo urbano**. Evolução histórica, situação atual e pistas para o futuro. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 33, 2000.
- FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº. 09, 2011.
- FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, C.; LOBO, M. B. C. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, 2007.
- FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira (Ed. Da Universidade de São Paulo) 1972.
- FRANZOI, N. L. **Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos**. In: Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.
- FREIRE Paulo. **Educação e mudança**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- FRIGOTTO, G. **Exclusão e ou/ desigualdade social**. Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, 2010.
- GEHLEN, I. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Social Rural**. São Paulo em Perspectiva, São paulo, v. 18, n. 02, 2004.
- GODOY, C. M. T.; PÉREZ, F. I. C.; WIZNIEWSKY, J. G.; GUEDES, A. C.; MORAES, C. S. **Juventude rural, envelhecimento e o papel da aposentadoria no meio rural: A realidade do município de Santa Rosa / RS**. Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural – 48º Congresso Sober, 2010.
- GRANJA, M. S. **Inclusão social pelo trabalho sazonal: É possível? Um estudo sobre trabalhadoras na cultura da Uva em Petrolina – PE**. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de Mestrado, 2006.

GROPPO, L. A. **O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.14, n.26, 2009.

GUIMARÃES, S. JÚNIOR, A. F. S. **Ser jovem no Brasil: trajetórias juvenis no campo e na cidade**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012.

HELOU, A. R. H. A.; LENZI, G. K. S.; ABREU, A. D.; SAISS, G.; SANTOS, N. **Políticas públicas de inclusão digital. Políticas públicas de inclusão digital**. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação V. 9, Nº 1, 2011.

HESPANHOL, R. A. M. **Programa de aquisição de alimentos: limites e potencialidades de políticas de segurança para a agricultura familiar**. Revista Sociedade e Natureza, v. 25, 2013.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KAGEYAMA, A. **Desenvolvimento rural: Conceito e Medida**. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v. 21, n. 3, 2004.

KESSLER, G. **Estado Del Arte de la Investigacion sobre Juventud Rural em America Latina**. Buenos Aires. 2005.

KLIKSBERG, B.; SEN, A. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. Companhia das Letras. São Paulo, 2010 .

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cad. Pesqui. vol.41. São Paulo, 2011.

LEADER II. **Lutar contra a exclusão social no meio rural**. Leader II. Caderno número 8. Observatório Europeu Leader, 2000.

LEAL, G. F. **A noção de exclusão social em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática**. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú- MG, Brasil, 2004.

LOBATO, A. L.; LABREA, V. V. **Juventude e trabalho: Contribuição para o diálogo com as políticas públicas**. In Mercado de Trabalho conjuntura e análise, 2013. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho e Emprego.- v.1, n.0, (mar.1996) - Brasília: Ipea: MTE, 2013.

LOPES, K. C. D. **Juventude rural, tecnologia e trabalho: as demandas de qualificação e domínio tecnológico para a inserção laboral no rural multifuncional – Jeceaba**. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de Mestrado, 2013.

LOPES, J. R. **“Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade**. Psicologia & Sociedade; 18 (2), 2006.

- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- LOPES, E. M. S. T.; GALVÃO, A. M. O. . **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCENA, E. K.; LUIZ, J. M. **Uma avaliação da importância do programa de aquisição de alimentos (PAA) na agricultura familiar do município de Ceará Mirim**. 47ª Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural – SOBER, 2009.
- LUCCHESI, M. A. S. **Políticas públicas de ensino superior no Brasil**. A história e expansão das instituições municipais no Estado de São Paulo. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur. Argentina, 2010.
- LUNA, F. V.; KLEIN, H. S. **Economia e sociedade escravista: Minas Gerais e São Paulo em 1830**. R. bras. Est. Pop., Campinas, v. 21, n. 2, 2004.
- MAESTRELLI, S. R. **A Pluriatividade como fator de desenvolvimento do espaço rural do Médio Vale do Itajaí**. Revista de Ciências Humanas. Florianópolis: EDUFSC, n 31, 2002.
- MANNHEIM, K. **O problema da juventude na sociedade moderna**. In BRITTO, S. (Org.). Sociologia da Juventude, I. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1968.
- MARTINS, T. G. **Sociologia e Desenvolvimento (1954 – 1964)**. Perspectivas, São Paulo, v. 37, 2010.
- MELO, F. R. **Análise do desenvolvimento rural na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Caracterização dos municípios com base em índices populacionais, econômicos, ambientais e de bem-estar social**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- MENEZES, A. E. N.; SOUZA, B. S.; PEREIRA, V. S. S. **Perspectivas da juventude rural no ensino superior**. VI colóquio internacional – Educação e contemporaneidade. São Cristóvão – SE/Brasil, 2012.
- MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bom Tempo Editorial, 2006.
- MOLINA, M.C.; FREITAS, H.C.A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, 2011.
- NAVARRO, Z. **No campo anuncia-se o silêncio**. O Estado de São Paulo. Publicação 22 de janeiro de 2014.
- NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil: Os limites do passado e os caminhos do futuro**. Revista Estudos Avançados, 15 (43), 2001.

NOVAES, R. **Nada será como antes: notícias das juventudes sul-americanas.** Observatório da Cidadania, 2007.

OLIVEIRA, G. B. **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento.** Revista. FAE, Curitiba, v.5, n.2, 2002.

PAULO, M. A. L.; SILVA, C. N. O. **Juventude rural e ensino superior: acesso, limites, possibilidades e transformações.** Sociedade Brasileira de Sociologia. GT 22: Sociologia da Infância e Juventude, 2013.

PERROUX, F. **O desenvolvimento.** In DURAND, J. C. G. (org). Sociologia do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

POCHMANN, M. **Atlas da exclusão social.** Volume 5: Agenda não liberal da inclusão social no Brasil. Marcio Pochmann.(et al.), (organizadores). São Paulo: Cortez, 2005.

POZZO, C. F. D.; FURINI, L. A. **O conceito de exclusão social e sua discussão.** Departamento de Geografia da FCT/UNESP, Presidente Prudente, n. 10, v.1, 2010.

PRESTES, M. T. P.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba.** Revista Lusófona de Educação, nº 21, 2012

REDIN, E. **O futuro incerto do jovem rural.** Intesa – Pombal PR, v. 8, n. 1, 2014.

ROCHA, S. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho.** Cad. CRH, vol.21, nº.54. Salvador, 2008.

RODRIGUES, M. L. **O Programa Universidade para Todos: limites e proposições.** In: Prouni e Inclusão Social. Maria Margarida Limena (et. al.) (organizadoras); Bernardete A. Gatti (et. al.). – São Paulo: Xamã, 2011.

RODRIGUES, E. V.; SAMAGAIO, F.; FERREIRA, H.; MENDES, M. M.; JANUÁRIO, S. **A pobreza e a exclusão social: Teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal.** Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, 09, 1999.

ROSA, C. M. **Políticas públicas para a educação superior no governo Lula.** Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.1, 2013 .

SANTOS, T. **A teoria da dependência: um balanço histórico e teórico,** (2000) disponível em http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/283339/mod_resource/content/1/ateoriadadePENDENCIA.pdf. Disponível em: 08 de abril 2013.

SANTOS, L.; SÃO JOSÉ, E. S.; SAMPAIO, D. G. **Reflexões sobre a história da educação do campo no Brasil.** In: 6ª Encontro Internacional de Formação de Professores e 7º Fórum Permanente de Inovação Tecnológica, 2013, Aracaju, 2013.

SANTOS, J. R. **Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657, 2010.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes.** IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, Florianópolis. 2009.

SAVIANI D. **História da Educação no Brasil:** Um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, 2008.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética de desigualdade social. Bader Sawaia (Org). 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, W. L. **O processo de formação da sociedade mineira do século XVIII e suas influências na legislação colonial,** 2013. In:http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista11/PROCESSO_FORMACAO.pdf. Acesso em 17 de julho de 2014.

SCHNEIDER, S. **Situando o desenvolvimento rural no Brasil:** O contexto e as questões em debate. Revista de Economia Política, vol. 30, nº 3 (119), 2010.

SCHWARTZMAN, S. **Pobreza, exclusão social e modernidade:** uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium Editora, 2004.

SEN, A. K. **Desigualdade reexaminada.** Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SEN, A. e KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERAPIONI, M. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração.** Ciência & Saúde Coletiva, 5(1):187-192, 2000.

SILVA, W. L. **O processo de formação da sociedade mineira do século XVIII e suas influências na legislação colonial.** Revista Saberes Interdisciplinares, 2013.

SILVA, R. S.; SILVA, V. R. **Política Nacional de Juventude**: Trajetória e desafios. Cad. CRH vol.24, nº.63, 2011.

SOARES, S. K. N. F.; JESUS, P.; SILVA, M. P.G. **Anseios de Jovens Rurais face à Permanência no Campo**. VIII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural, Porto de Galinhas, 2010.

SPOSATI, A. **Políticas públicas: proteção e emancipação. Mapa da Exclusão/Inclusão social**. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo, 2002.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. Exposição apresentada originalmente no Seminário Exclusão Social, realizado na PUC/SP, em 23/04/98. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/exclusao.pdf>. Acesso em 05.09.2014.

STRECK, D. **Educação e transformação social hoje**: alguns desafios político-pedagógicos. Revista Lusófona de Educação, 2009.

STROPASOLAS, V. L. **A dimensão da diversidade social na abordagem das crianças e jovens rurais**. In: XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia, Santiago – Chile, 2013.

STROPASOLAS, V. L. **Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar**. Agriculturas - v. 8 - n. 1, 2011.

TARTUCE, G. L. **Jovens na transição escola-trabalho**: tensões e intenções. – São Paulo: Annablume, 2010.

TEIXEIRA, C. **Educação e inclusão social?** Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte-MG. ISSN: 2236-6636, 2005.

TEIXEIRA, M. F.; COUTINHO, A. F. **Educação do Campo**: processos e desafios de uma construção histórica. Ciências Humanas em Revista, v.7, n.2, São Luis/MA, 2009.

TONNEAU, J.; AQUINO, J. R.; TEIXEIRA, O. A. **Modernização da agricultura familiar e exclusão social**: O dilema das políticas agrícolas. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v. 22, n. 1, 2005.

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. São Paulo. Estudos Avançados 14 (40), 2000.

VARGAS, H. M. **Sem perder a majestade**: 'profissões imperiais' no Brasil. Estudos de Sociologia (São Paulo), v. 15, 2010.

VARGAS, H. M. **“Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre”**. In: 33a Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG, 2010.

VEIGA, J. E. **Nem tudo é urbano**. Cienc. Cult. [online]. vol.56, nº.2. ISSN 2317-6660, 2004.

VEIGA, J. E. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. Estud. av. vol.15, nº.43, São Paulo, 2001.

VIEIRA, L. R. **A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação**. Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 2003.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: Mapa de estudos recentes. Estudos NEAD Número 7. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

ZAGO, N. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd , Goiânia-GO, 2013.

ZAINKO, M. A. S. (2008) **A Política de Expansão e os desafios da Educação Superior no Brasil**. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/177.pdf>. Acesso em 04.10.2014.

