



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Ilha Solteira

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE ENGENHARIA  
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

**TICIANA PETEAN PINA**

**A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO  
DE JOVENS SUCESSORES DA AGRICULTURA FAMILIAR: A Escola  
Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de  
valorização do modo de vida rural.**

Ilha Solteira

2017

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA -**  
**SISTEMAS DE PRODUÇÃO**

**TICIANA PETEAN PINA**

**A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO  
DE JOVENS SUCESSORES DA AGRICULTURA FAMILIAR: A Escola  
Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de  
valorização do modo de vida rural**

Tese apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Agronomia.

Especialidade: Sistemas de Produção.

Nome do orientador:  
**Antonio Lázaro Sant'Ana**

FICHA CATALOGRÁFICA

Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

P645i Pina, Ticiania Petean.  
A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: a Escola Técnica Estadual (ETEC) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural / Ticiania Petean Pina. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2017  
199 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Especialidade: Sistemas de Produção, 2017

Orientador: Antonio Lázaro Sant'Ana  
Inclui bibliografia

1. Jovem rural. 2. Educação do campo. 3. Percepções dos jovens. 4. Familiares e professores. 5. Assentamentos rurais. 6. Formação de sucessores.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

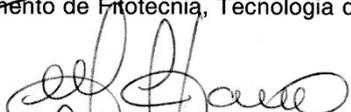
**TÍTULO DA TESE:** A influência da Pedagogia da Alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: A Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina (SP) como promotora do modo de vida rural

**AUTORA: TICIANA PETEAN PINA**

**ORIENTADOR: ANTONIO LAZARO SANT ANA**

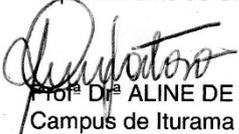
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em AGRONOMIA, especialidade: SISTEMAS DE PRODUÇÃO pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. ANTONIO LAZARO SANT ANA  
Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio Economia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

  
Profa. Dra. MARIA APARECIDA A TARSITANO  
Departamento de Fitotecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

  
Prof. Dr. ERCIO ROBERTO PROENCA  
Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio Economia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

  
Profª Drª ROSEMEIRE APARECIDA DE ALMEIDA  
Departamento de Ciências Humanas / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

  
Profª Drª ALINE DE OLIVEIRA MATOSO  
Campus de Iturama / Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Ilha Solteira, 17 de julho de 2017

## DEDICATÓRIA

Então, você chegou meu filho  
sonhado, junto com o meu  
doutorado, mostrou-me o quanto  
pode o amor de uma mãe,  
vencemos juntos, por isso, a Ti  
dedico esta tese.

Mas, sem você meu companheiro  
das horas, dos sonhos e das  
conquistas, meu amado esposo,  
nada disso haveria de ocorrer, és  
também o meu porto seguro, por  
isso, a Ti ofereço minha tese.

## AGRADECIMENTOS

E quando me vi só não estava só, assim amparada pelo senhor, meu Pai Lázaro, confiante de que eu estava certa em continuar os estudos, foi exemplar incentivador e auxiliar incomparável nesta conquista, muito obrigada, mamãe nossa estrelinha no céu está orgulhosa de nós.

Ainda a me assegurar a tranquilidade para o trabalho foi me dado uma Anja Fátima, que embalou meu filho quando eu não podia, que cuidou dele como se fosse seu, fez mais que seu papel de madrinha, foi mãe e foi avó, não haverá no mundo todo sentimento de gratidão maior pelo que a nossa família fizeste, obrigada a senhora e ao meu querido tio Tércio pelo amor.

Agradeço as guardiãs das minhas melhores recordações, minhas queridas irmãs Aline, Fabiana e Gabriela, me fortaleceram quando eu pensava que não conseguiria, longe ou perto sempre estiveram ao meu lado. Aline mesmo em outro país se fazia presente, com horas de conversa e conforto. Fabi minha querida sempre me socorrendo e cuidando do sobrinho com tanto amor, Gabi a sua confiança na minha vitória foi luz nos meus dias nublados, amo-as.

Para minhas queridas Tia Mari Rose e Marilene, todo meu amor.

A minha querida sogra Ivone e meu sogro Aurasil, que sempre nos socorreram quando precisávamos, D.Ivone que foi incentivadora da continuação de meus estudos e de seu filho, para que juntos pudéssemos dar um bom futuro ao seu neto, muito obrigada.

A minha cunhada Cássia e meu cunhado Marcelo, que muitas vezes foram presentes e participaram de momentos felizes junto ao sobrinho Marco Antônio.

E aos amigos, enviados no céu para as nossas vidas, neste caminho pude encontrar a querida Ana Heloisa, uma mãe batalhadora, altruísta, que me ajudou muito desde o início desta caminhada, conhecendo de perto as dificuldades de estudar, trabalhar e maternar, ainda arrumou tempo para nos fortalecer. Sem esquecer um outro grande amigo Douglas, com sua risada alegrou meus dias, dividimos as estradas por muitas vezes, obrigada pelo apoio, pela companhia e por sua maravilhosa espiritualidade, inspiradora, auxiliadora e caridosa. E a amiga Adriana Colombo, que me ofereceu ótima oportunidade de crescimento profissional, que desde da graduação me proporciona felizes encontros.

Ao Nedet, grupo que por mais de 2 anos dividimos os dias, as angustias, as alegrias, me fez amadurecer, conhecer realidades de perto aos quais jamais vislumbraria sem esse trabalho, obrigada colegas: Valéria, Luciana, Éttore, Aline, Vilaine, Daniela, Thainá e Flaviana.

Agradeço a Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina no nome dos dois últimos coordenadores do curso técnico o Professor Leandro Barradas e a professora Cláudia Arcan que aceitaram contribuir de forma ímpar para essa pesquisa em todos os momentos.

A todos os jovens que participaram desta pesquisa e seus pais que laboram todos os dias para a produção de conhecimento e alimentos no campo.

E por fim o Grande responsável por essa vitória o professor Antônio Lázaro Sant'Ana, mestre e amigo, compreensivo e grande orientador deste trabalho. Me deu oportunidades incríveis de crescimento profissional e pessoal, além da grande compreensão das minhas falhas, soube me direcionar com enorme paciência, a ele minha eterna gratidão.

*“Na vida, não vale tanto o que temos, nem tanto importa o que somos. Vale o que realizamos com aquilo que possuímos e, acima de tudo, importa o que fazemos de nós!”*

*Chico Xavier*

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esta tese fundamentou-se em pesquisa com os jovens estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Alternância da Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta de Moraes”, de Andradina (SP), com o intuito de conhecer a vivência escolar do alternante, as relações com a família e a Escola, as perspectivas de futuro, buscando analisar se a Pedagogia da Alternância, como ferramenta pedagógica para a Educação do Campo, pode contribuir para a valorização do modo de vida rural e a profissão de agricultor familiar. Foram entrevistados os alunos do 2º e 3º ano, em duas etapas diferentes. Na primeira etapa utilizou-se de questionário semiestruturado com questões qualitativas e quantitativas, aplicado na forma de entrevista com todos os alunos, das referidas séries, que estavam presentes nos dias da pesquisa; na segunda etapa também realizada por meio de entrevistas, mas com outro questionário, aplicado somente aos alunos que residiam em assentamentos rurais. A pesquisa abrangeu também entrevistas com familiares de 11 jovens, no próprio lote, abordando questões pertinentes à vida familiar, à visão que tinham da Escola e do processo de sucessão do estabelecimento familiar e, por fim, foram ouvidos ainda três professores visitantes do referido Curso. Evidenciou-se que a Etec conseguiu conquistar os jovens de tal forma que todos gostavam de frequentar a escola e que a modalidade alternância foi importante referencial para os alunos filhos de assentados rurais, aproximando e reforçando a interação entre o jovem, a família e a Escola. Com a pedagogia da alternância, principalmente por meio do papel do professor visitante, ocorreu a valorização dos conhecimentos adquiridos na Instituição e aumentou a participação do jovem nas decisões familiares, assim como houve uma revalorização do modo de vida dos pais. Entretanto, a profissão de agricultor familiar não é diretamente almejada pelos jovens, denotando a necessidade de outras políticas públicas que tornem o gosto pela agropecuária e pelo modo de vida rural, uma opção que não signifique uma condição de vida economicamente precária para jovens e suas famílias.

**Palavras-chave:** Jovem rural. Educação do campo. Percepções dos jovens. Familiares e professores. Assentamentos rurais. Formação de sucessores.

## **ABSTRACT**

This thesis was based on research with the young students of the Technical Course on Agropecuária Integrated to High School in the Modality Alternation of the State Technical School (Etec) "Sebastiana Augusta de Morais", of Andradina (SP), with the purpose of knowing the experience The relationship between the family and the school, the future perspectives, seeking to analyze whether the Alternation Pedagogy as a pedagogical tool for Field Education can contribute to the valorization of the rural way of life and the profession of farmer Family. In the first stage, a semi-structured questionnaire was used with qualitative and quantitative questions, applied in the form of an interview with all the students, of the referred series, that were present in the days of the research; In the second stage also conducted through interviews, but with another questionnaire, applied only to students who lived in rural settlements. The research also included interviews with relatives of 11 young people in the lot, addressing questions related to family life, their vision of the School and the process of succession of the family establishment, and finally, three visiting teachers of the said course . It was evidenced that Etec managed to win the youngsters in such a way that everyone liked to go to school and that the modality alternation was important referential for the children of rural settlers, bringing closer and reinforcing the interaction between the young person, the family and the School . With the pedagogy of alternation, mainly through the role of the visiting teacher, the knowledge acquired in the Institution increased and the participation of the young person increased in the family decisions, as well as a revalorization of the way of life of the parents. However, the profession of family farmer is not directly sought by young people, denoting the need for other public policies that make the taste for agriculture and the rural way of life an option that does not mean an economically precarious condition of life for young people and their families

**Keywords:** Rural youth. Field education. Perceptions of young people. Family members and teachers. Settlements. Formation of successors.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da evolução da população no campo e nas cidades no Brasil, entre 1950 e 2010.	26
Figura 2	Gráfico demonstrativo do crescimento do número de lares chefiados por mulheres no Brasil.	30
Figura 3	Esquema demonstrando a teoria de aprendizagem “problematizadora ou libertadora” de Bordenave e Pereira (1998).	35
Figura 4	Distribuição percentual da CEFFAs por Macrorregião do Brasil, em 2010	50
Figura 5	Os quatro pilares constituintes das CEFFAs.	52
Figura 6	Distribuição percentual da participação nas decisões familiares dos jovens entrevistados do Curso de Técnico Agrícola em Alternância da Etec Andradina, moradores de assentamentos rurais.	85
Figura 7	Resposta dos jovens assentados quanto ao favorecimento de sua escolha pelo curso técnico agrícola na modalidade alternância.	92
Figura 8	Círculo Virtuoso da pedagogia da alternância aos jovens.	93
Figura 9	Respostas dos jovens entrevistados quanto ao conhecimento da pedagogia da alternância.	94
Figura 10	Respostas dos jovens entrevistados quanto ao conhecimento do construtivismo na educação.	96
Figura11	Resposta dados pelos alunos entrevistados quanto a trazer dúvidas ao professores da Etec.	98
Figura 12	Resposta dada pelos alunos em consideração ao papel do professor visitador.	101
Figura 13	Opinião dos jovens entrevistados quanto a forma que é realizada a atividade do professor visitador	103
Figura 14	Resposta dada pelos alunos sobre a possibilidade de frequentar um curso sem a modalidade alternância.	106

Figura 15	Resposta dada pelos jovens quanto ao conhecimento adquirido no curso.	108
Figura 16	Resposta dada pelos jovens quanto a prática na sessão família.	109
Figura 17	Habilidades desenvolvidas pelos alunos que cursam a Etec de Andradina.	113
Figura 18	Atitudes que segundo os entrevistados conseguiram desenvolver durante o curso	113
Figura 19	: Esquema explicativo sobre uma situação problema durante a implantação dos cursos na modalidade em alternância e o uso da CHAs para resolução	114
Figura 20	Círculo Virtuoso da Pedagogia da Alternância nos <u>Pais</u>	
Figura 21	Resposta dada pelos jovens entrevistados quanto a estrutura física da Etec.	119
Figura 22	Os três pontos básicos da pedagogia da alternância segundo Monteiro et.al. (2000).	124
Figura 23	Grau de escolaridade dos familiares entrevistados.	125
Figura 24	Ilustração comparando o número de escolas no campo e nas cidades, bem como a quantidade de alunos na instituição.	126
Figura 25	Ilustração demonstrativa da queda do número de escolas rurais no Brasil	127
Figura 26	Principais fontes de renda das famílias entrevistadas.	128
Figura 27	Resposta dada pelos familiares sobre o relacionamento com os filhos	134
Figura 28	Participação dos filhos nas decisões familiares	135
Figura 29	Meio vivencial do alternante	137
Figura 30	Resposta dada sobre a condição dos filhos frequentarem o curso sem a possibilidade da modalidade alternância.	140
Figura 31	Alternativas para o futuro na visão dos alunos da Etec.	159
Figura 32	Alternativas de futuro para os jovens na visão dos pais.	160
Figura 33	Opinião dos jovens quanto ao futuro como agricultor	165

Figura 34	Melhores oportunidades de trabalho de acordo com grau de instrução dos jovens.	169
Figura 35	Quem será o herdeiro da propriedade na visão dos jovens.	171
Figura 36	Quem será o herdeiro da propriedade na visão dos pais.	171
Figura 37	Quem poderá ser escolhido sucessor na opinião dos alunos da ETEC	173
Figura 38	Quem poderá ser escolhido sucessor na opinião dos pais.	173
Figura 39	Compensação aos demais herdeiros na visão dos alunos	175
Figura 40	Compensação aos demais herdeiros na visão dos pais.	175

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Hipótese</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>DA ALTERNÂNCIA A SUCESSÃO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DOS JOVENS RURAIS, DO SEU MODO DE VIDA E DA PROFISSÃO DE AGRICULTOR FAMILIAR</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Quem são os jovens rurais?</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Reprodução social dos jovens rurais: o impasse da sucessão hereditária</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>O desafio da Educação do Campo: humanização de uma educação voltada à valorização do modo de vida rural</b> .....	<b>32</b>
<i>2.3.1</i>	<i>Princípios da aprendizagem humana</i> .....	<i>32</i>
<i>2.3.2</i>	<i>É preciso compreender: Educação do Campo</i> .....	<i>36</i>
<b>2.4</b>	<b>Muito além da alternância</b> .....	<b>44</b>
<b>2.5</b>	<b>Repassando o Histórico do Ensino Médio Agrícola no Brasil</b> .....	<b>63</b>
<b>2.6</b>	<b>Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETEPS)</b> ....	<b>73</b>
<i>2.6.1</i>	<i>A Escola Técnica Estadual (Etec) "Sebastiana Augusta de Moraes"</i> .....	<i>74</i>
<b>3</b>	<b>A VOZ NO CAMPO: COMO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA TEM AUXILIADO O JOVEM RURAL A (RE)ENCONTRAR SEU LUGAR NO PROCESSO DE SUCESSÃO HEREDITÁRIA DO LOTE EM ASSENTAMENTOS RURAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>3.1</b>	<b>Quem são os jovens estudantes do Curso Técnico Agrícola em alternância da Etec Andradina?</b> .....	<b>77</b>
<b>3.2</b>	<b>Arranjos familiares dos jovens assentados</b> .....	<b>82</b>
<b>3.4</b>	<b>Vivência escolar e alternância</b> .....	<b>87</b>
<b>3.5</b>	<b>A família como ponto básico da pedagogia da alternância</b> .....	<b>117</b>

<b>3.7</b>	<b>A opinião dos professores visitantes e sua função na pedagogia da alternância.....</b>	<b>137</b>
<b>3.8</b>	<b>Formação de um sucessor através da alternância .....</b>	<b>146</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>166</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
	<b>ANEXO A - Fotos da ETEC de Andradina.....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A - Fotos das Famílias Visitadas para a pesquisa.....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE B - Questionários.....</b>	<b>186</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A presente tese, de certa forma, busca dar voz aos jovens que cursam o ensino técnico agrícola integrado ao ensino médio na modalidade alternância no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), na unidade Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta de Moraes”, localizada no município de Andradina –SP. De maneira mais específica tem como foco analisar, a partir da visão dos próprios jovens e dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar como pais e professores, se a pedagogia da alternância, tal como aplicada na Etec Andradina, tem se constituído em um modelo de ensino capaz de permitir que os jovens compreendam melhor a realidade vivenciada e facilitar a aprendizagem destes, bem como fortalecer os laços familiares, o envolvimento dos pais com a educação destes jovens, a valorização do modo de vida rural e a profissão de agricultor.

Neste contexto, buscou-se identificar as estratégias sociais às quais esses entrevistados utilizavam, na busca de uma educação no campo. Parte-se da hipótese de que o processo de socialização das formações modernas pode ser considerado um espaço plural de múltiplas relações sociais (aluno-escola-família-comunidade). Pode ser compreendido como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições (escola estadual de ensino técnico) e agentes sociais (jovens e suas famílias, os professores e a direção) distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis (SETTON, 2002).

Setton (2002) evidencia ainda que a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários, ou seja, favorecerem a formação para a continuidade deste jovem no campo, ou podem implicar na saída destes agentes para as cidades. Constituem-se em relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização. Dessa forma, salienta-se que pensar as relações entre a família, a escola e a comunidade é importante ferramenta para compreender essa realidade. Segundo Bourdieu (1983), o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico.

O fenomenológico, que considera: [...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual,

por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) [que] constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico [que] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47)

Ainda a respeito do conhecimento, a proposta da educação do campo, que surgiu na década de 1990 no Brasil, considera necessária uma reflexão pedagógica sobre os sujeitos do campo, que nasça das práticas camponesas e se reflita na educação desenvolvida no âmbito local e por estes sujeitos. Segundo Caldart (2004, p. 43) “uma reflexão que reconheça o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também produz pedagogia”, a partir de um “projeto educativo pedagógico (que) reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido, na sua instância de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação” (CALDART, 2004, p. 43). Assim, a educação do campo deve ser cultivada pelos sujeitos do campo, por meio de sua organização e conforme sua necessidade. Foi a partir desses interesses de produzir uma educação que conheça e dialogue com a realidade que se desenvolveu a pedagogia da alternância.

A Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade da formação profissional da juventude rural (GIMONET, 2005). Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola (por exemplo: Escola Técnica Estadual Agrícola), indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses locais. Em quaisquer dos espaços a formação é vivenciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a necessária articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça ao educando meios para a reflexão acerca de suas próprias experiências formativas (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010)

A escola técnica de Andradina “Sebastiana Augusta de Moraes” iniciou suas atividades em 1991, posteriormente em 1993 passou a fazer parte do Centro Paula Souza, hoje conta com dois cursos técnicos oferecidos no período noturno,

agronegócio e floresta, além de dois cursos integrados ao ensino médio, agropecuária e agropecuária na modalidade alternância.

A formação do técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na modalidade alternância é específica da Etec de Andradina em todo o estado de São Paulo. Esta se desenvolve a partir dos princípios da pedagogia da alternância, caracterizada por um tipo de formação cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizadas em função do trabalho. Na instituição os alunos vivenciam períodos integrais de formação na escola em regime de internato, alternando semana a semana, com momentos de vivências na sessão família caracterizada por momentos de inserção nas atividades do estabelecimento rural.

Por ser então uma modalidade de ensino pouco considerada no Estado e de importância transformadora à realidade local, com grande potencial de desenvolvimento de atores sociais no sentido de valorizar seu modo de vida, buscou-se estudar indivíduos que inseridos nesse processo.

## **1.1 Hipótese**

Este trabalho parte da hipótese de que a proposta educativa de Formação por Alternância vem se configurando no Brasil como um modelo de educação apropriado às necessidades do jovem rural na medida em que, segundo Santori (2008), valoriza o meio onde o mesmo vive e a relação e participação da família, incorporando seus conhecimentos e saberes no cotidiano do processo educacional. Também existe a valorização da cultura, ao se estudar os problemas locais para compreender a importância e complexidade da sociedade na qual estão inseridos, sendo que o centro organizador desse processo educativo é a Pedagogia da Alternância. Para esse fim, a Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta de Moraes”, localizada no município de Andradina –SP, foi escolhida por ser a única que permanece com essa modalidade em alternância em todo o estado de São Paulo.

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi analisar se a pedagogia da alternância tem se constituído em um instrumento de valorização do modo de vida rural e assim contribuído para a escolha dos jovens pela profissão de agricultor familiar (como seus genitores), de modo a garantir o processo de sucessão desse segmento social.

Em termos de objetivos específicos buscou-se:

- Caracterizar o perfil dos alunos do segundo e terceiro anos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na modalidade alternância da Etec de Andradina.
- Conhecer alguns nuances da vida escolar aos quais esses alunos perpassam nos anos de formação, como a relação aluno-professor, a vivência no internato, as relações familiares, os processos de formação social como habilidades e atitudes, o conhecimento sobre a pedagogia da alternância e a opinião dos mesmos em relação à Etec de Andradina.
- Captar a percepção dos familiares (pais, avós ou outros responsáveis sobre seus filhos) sobre as relações que estabelecem com a escola, os anseios que possuem quanto ao futuro do jovem e suas perspectivas quanto à sucessão dos lotes.
- Entender os caminhos da pedagogia em alternância por meio do professor visitador, apresentado por vários autores como diferencial na educação de jovens nessa modalidade de ensino (alternância).

## 1.3 Procedimentos Metodológicos

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011), a pesquisa pode ser considerada a ciência em seu questionamento e na construção real do ambiente, sendo que muitas vezes, alimenta a atividade de ensino e a atualiza conforme as mudanças no cotidiano. De acordo com seus objetivos, este estudo é do tipo Descritivo-Exploratório. Define-se como descritivo devido a seu objetivo primordial, que é afirmado por Gil (2009), como a descrição das características de determinada população ou fenômeno do ambiente em questão. Dessa forma, as observações percebidas no estudo são descritas levando em consideração suas diversas

características. É também exploratório pelo fato de tornar o assunto mais familiar, principalmente para o pesquisador, visto que este tema ainda é pouco conhecido, e porque foram feitas interações com as pessoas envolvidas, buscando conhecer mais especificamente o problema em questão (GIL, 2009).

Para a construção desta pesquisa foram entrevistados jovens estudantes do 2º e 3º anos do curso de técnico em agropecuária, modalidade alternância, da Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta de Moraes” (CEETEPS), localizada na área rural do município de Andradina-SP. Foram entrevistados 92% do total de alunos que compõe o 2º e 3º ano do Curso de Agropecuária em Alternância no ano de 2016 e que estavam frequentando a escola naquele momento. As entrevistas com os jovens foram realizadas dentro da própria Instituição, que disponibilizou uma sala e funcionários para auxiliar o trabalho dos pesquisadores. Foi realizada em duas etapas: na primeira parte foram entrevistados todos os alunos do curso (2º e 3º ano) que estavam presentes; e em uma segunda etapa foram selecionados dentre os entrevistados anteriormente os jovens que moravam em assentamentos da reforma agrária (essa é modalidade de agricultura familiar à qual estão vinculados os alunos da Etec Andradina), neste caso, foram 15 os entrevistados, que correspondem a 55,5% do total.

Para a primeira parte das entrevistas, foi construído um questionário de perguntas quantitativas e qualitativas (Apêndice 1), baseadas em instrumento utilizado por *um grupo de pesquisadores da Fundação Paula Souza (Ceeteps)* e descrito no livro “Retrato falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação” (MONTEIRO et al., 2000). Estes autores realizaram uma pesquisa dois anos após a implantação da modalidade de alternância nos cursos técnicos em agropecuária das Etecs das cidades de Andradina, Mirassol e Rancharia. As questões abordadas demonstram preocupação dos autores em avaliar as ferramentas utilizadas no processo educacional, na vivência dos jovens durante o curso, na valorização do modo de vida rural e na transformação educacional e social deste jovem, bem como, as perspectivas de futuro como sucessor dos pais na profissão de agricultor, por essa razão, em muitos momentos é utilizado essa referência na discussão destes resultados.

Em um segundo momento, foi feito um recorte caracterizando os jovens filhos de produtores rurais familiares da reforma agrária que foram novamente entrevistados na Instituição por meio de um questionário inspirado no trabalho de Silvestro et. al.

(2001) que trata da questão da sucessão hereditária na agricultura familiar (Apêndice 2), novamente, em virtude desta referência em muitos momentos utilizou-se esses autores nas discussões dos resultados. Como parte importante envolvida na educação dos jovens e também na problemática sucessão, foram realizadas visitas aos assentamentos nos quais esses jovens vivem e realizadas entrevistas junto aos pais/familiares com o intuito de verificar uma possível conexão entre a modalidade de alternância do curso da Etec e a valorização do modo de vida rural (Apêndice 3), neste caso foram realizadas 11 entrevistas *in loco* com familiares dos jovens entrevistados na segunda parte da pesquisa, porém esse número decaiu em virtude da negação por parte dos jovens em autorizar a visita ao lote, uma vez que eles eram questionados sobre a possibilidade e a autorização da mesma.

E para completar a tríade aluno-família-professor buscou-se captar a visão dos professores visitantes (3 professores), também por meio de uma entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice 4). Esta função é considerada fundamental na pedagogia da alternância por serem a ponte entre família, alunos e instituição, trazendo para as salas de aula os contextos ligados à realidade dos alunos, bem como levando até a família informações sobre os jovens e suas vivências no período que permanecem na Escola.

Portanto, essa tese pretende analisar a proposta da pedagogia da alternância como ferramenta de valorização do modo de vida rural através da aproximação da escola e da família nas vivências escolares como estratégia para a sucessão hereditária dos lotes da reforma agrária e da profissão de agricultor familiar, sabendo-se, entretanto, que o destino dos jovens depende de outros aspectos que vão além de sua formação.

## **2 DA ALTERNÂNCIA A SUCESSÃO: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DOS JOVENS RURAIS, DO SEU MODO DE VIDA E DA PROFISSÃO DE AGRICULTOR FAMILIAR.**

*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.*  
Paulo Freire

### **2.1 Quem são os jovens rurais?**

O espaço rural brasileiro conta com 30 milhões de habitantes, segundo dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010). Embora, Veiga (2002) considera que o Brasil Rural não pode ser identificado apenas por aquilo que está fora do perímetro urbano dos municípios brasileiros, muito menos pelas atividades exclusivamente agropecuárias. Neste sentido o autor chama a atenção para o fato de que o rural é necessariamente territorial e não setorial como os programas governamentais insistem em propor e executar, portanto, compreende-se o mundo rural como um espaço heterogêneo, com particularidades nos modos de vida e de identidade social.

Há na literatura muitas abordagens distintas para conceituar juventude, como faixa etária (IBGE), juventude como geração (Paul Singer), como ciclo de vida (Wanderley) e também como modo de vida (Castro).

As estatísticas oficiais brasileiras consideram o critério da faixa etária, separando-os em dois subgrupos, os jovens de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos (IBGE, 2010). Por sua vez, pesquisas feitas em áreas rurais revelam que, para os habitantes do campo, o tempo de vida não é o único critério para definir se uma pessoa é jovem. Para tanto, o que parece prevalecer é o fato de que a juventude corresponde ao período de transição entre a infância e a idade adulta, quando o indivíduo não assume ainda plenamente responsabilidades profissionais e de constituição de uma família. Deixando-se claro que essa ênfase na formação para a vida futura não implica em desconhecer o tempo presente, no qual os jovens constroem relações que lhe são próprias e vivem experiências singulares (BEGNAMI, 2011).

Para Bourdieu (1983) as fronteiras entre a juventude e a velhice são objetos de disputa em todas as sociedades e o que marca a sua definição são as relações de

dominação e de hierarquia que estruturam as posições sociais. Assim, a categoria juventude é somente uma palavra se desprovida das relações sociais pelas quais ganha significado. Para o autor, classificar é ordenar e impor limites, portanto, existem relações sociais de poder e de dominação subjacentes à construção de um conceito.

Para Novaes (1998), deve -se compreender o conceito de jovem para além dos cortes etários; considera também se trata de *juventudes*, uma forma de olhar mais ampla e que foge da tentativa de universalizar o que é particular e ao mesmo tempo diverso. Segundo Abramo (1997), neste processo de formação de conceituação reflete-se sobre juventudes aqueles a quem ainda não estão inseridos no mercado de trabalho e conseqüentemente retiramos da análise os jovens da classe trabalhadora que já ingressaram no mercado de trabalho, sendo assim, Castro (2008) afirma que é uma importante contribuição a conceituação de Abramo (1997) para percebermos a juventude enquanto uma construção social.

Para Wanderley (2007) a categoria Juventude Rural não acompanha há muito tempo o debate acadêmico, não é uma categoria alvo de discussão e nunca foi um tema privilegiado nem mesmo dentro do campo de debate sobre a questão agrária. Nesse sentido Castro (2007) comenta que:

[...] a juventude rural é percebida como uma categoria específica, e não na perspectiva de jovens e rurais. É uma categoria minoritária "dentro" da juventude. Quando retomamos os dados da PNAD essa análise faz algum sentido. Os dados apontam que a população de 15 a 29 anos é de 49 milhões de pessoas e representa 27% da população. Por outro lado, 4,5% seriam jovens rurais. No entanto, ainda que pareça pouco no universo total, estamos falando de 8 milhões de pessoas. Isso sem entrarmos na problematização da própria definição de rural e urbano. Assim, se fossemos pensar a juventude rural como categoria específica e de pouca expressão numérica na sociedade brasileira, mesmo esse eixo deveria ser revisto. É uma população de 8 milhões de jovens! Nesse sentido, a invisibilidade que marca a juventude rural deve ser problematizada. (CASTRO, 2007, p.129)

E para Wanderley (2007) em sua abordagem destaca a influência de fatores culturais:

Assumimos que a juventude corresponde a um momento no ciclo de vida, caracterizado por um período de transição entre a infância e a idade adulta. Culturalmente determinada, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida ao fim dos estudos, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária. (WANDERLEY, 2007, p.22).

Os indicadores demográficos do IBGE têm sido utilizados para demonstrar a transformação social que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas. Nas décadas

de 1960 a 1980, a migração rural, na maioria das vezes envolvia a população adulta e toda a família com o fim da unidade de produção familiar. A partir dos anos 1990, vem ocorrendo um deslocamento populacional principalmente na faixa etária de 15 a 24 anos, sem envolver o deslocamento de toda a família. E nesta faixa etária há um predomínio da migração das jovens (BEGNAMI, 2011).

Emerge nesta discussão uma juventude rural que constrói sua identidade pelo vínculo com a terra e o trabalho, mas que apresenta demandas que transcendem estas dimensões. A partir de uma agenda propositiva que demanda políticas em torno de educação do campo, cultura, lazer, tecnologias de informação e comunicação e participação, esses (as) jovens afirmam-se como sujeitos integrais, que requerem direitos, e entendem-se para além da condição de trabalhadores(as) rurais (MENEZES, STRAPASOLAS e BARCELLOS, 2014).

O universo da juventude rural da agricultura familiar para acesso a políticas públicas encontra-se delimitado a partir dos seguintes parâmetros:

a) Idade de 15 a 29 anos para ações de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e de 16 a 29 anos para ações de acesso a Políticas Públicas como o Programa Nacional de Crédito para Jovens – PRONAF JOVEM, Crédito Fundiário, Programa de Aquisição de Alimentos - PAA e Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE; b) Ser filho de agricultor familiar nos critérios da Lei da Agricultura Familiar; c) Não ser proprietário de imóvel rural; d) Acessar políticas de apoio a juventude rural, mesmo tendo rendas não agrícolas e já estar casado, mas mantendo vínculo de dependência com a unidade familiar do pai, da mãe, sogro ou sogra; e e) Considerar plena igualdade de direitos em relação ao gênero, jovens do sexo feminino e ou do sexo masculino. (BEGNAMI, 2011, p. 8)

Observa-se, portanto, que embora o substantivo juventude pareça simples de ser conceituado, na verdade denota-se aqui que há uma grande complexidade no momento de compor-se a identidade desse segmento social, desses indivíduos como retrata Battesttin (2009):

Como já se viu não é possível analisar a identidade juvenil apenas pela questão etária. Dizer que juventude é uma parcela da sociedade compreendida entre uma idade e outra, como se costuma fazer, é reduzir por demais uma realidade que vai muito além de dados meramente biológicos ou etários. Desse modo, para uma percepção mais acertada da identidade juvenil, é preciso lançar mão dos vários elementos que estão no cotidiano dos jovens, como o trabalho, a independência financeira, posição em relação à família, a sexualidade, o casamento, bem como a capacidade de assumir responsabilidades. Teríamos assim, uma maior clareza do que seja a condição juvenil (BATTESTTIN, 2009, p. 66).

A título de ilustrar as várias maneiras de conceituar juventude, Battestin (2009) elaborou um esquema (Quadro 1) a partir de alguns autores e suas diferentes vertentes de pensamentos sobre a juventude. No Quadro 1, além da identificação da abordagem e dos autores referenciais, são destacadas as ideias que fundamentam o conceito de juventude e o fundamento central de cada abordagem.

**Quadro 1:** Comparações entre as diferentes denominações de abordagens e fundamentação de conceitos descritos por autores diversos.

DENOMINAÇÃO DA ABORDAGEM	AUTORES REFERENCIAIS	IDEIAS QUE FUNDAMENTAM O CONCEITO DE JUVENTUDE	FUNDAMENTO CENTRAL
<i>Juventude como ciclo de vida</i>	Wanderley	Período de transição entre infância e idade adulta	Transição
	Carneiro	Início da vida profissional	
	Silva	Estágio, situação de passagem para a vida social plena	
<i>Juventude como geração</i>	Pereira	Particularidades de uma geração, como estilo de vida, moda, comportamento, em relação à outra	Conflitos, diferenças e relações de poder Autonomia
	Singer	Submissão dos mais novos em relação aos mais velhos	
	Bourdieu	Forte relação de poder	
<i>Juventude como faixa etária</i>	Weisheimer	Recorte de idade para o estabelecimento preciso de um público alvo, usado principalmente pelos organismos de representação governamental, de classe e outros	Recorte de idade
	Bourdieu	Idade é um dado livre de manipulações	
<i>Juventude como modo de vida</i>	Carneiro	Transformações oriundas de processos econômicos que influenciam na identidade juvenil	Diluição de fronteiras e absorção de valores externos
	Pereira	Fluidez de fronteiras entre espaços sociais	
	Bourdieu	Ideia de um <i>habitus</i> constituído, que leva absorção de valores externos	
<i>Juventude a partir da condição e da situação</i>	Abramo	Ligada a influências históricas e sociais, a condição juvenil não é algo cristalizado, estratificado	Situação econômica e social
	Battestin & Costa	A situação leva em consideração aspectos como classe social, gênero etnia, ambiente etc.	

Fonte: BATTESTTIN (2009, p. 67).

Neste trabalho, para focalizar o grupo estudado nesta pesquisa assim como Battestin (2009), será admitido as abordagens *Juventude como geração*, por entender ser imprescindível conhecer a relação entre pais e filhos no processo de construção dos projetos de vida; *Juventude como modo de vida* para identificar a fluidez entre as fronteiras rural/urbano e a(s) identidade(s) desses jovens; e *Juventude*

*a partir da condição e situação*, para perceber que e como as mudanças econômicas e sociais influenciam ou determinam as escolhas.

## **2.2 Reprodução social dos jovens rurais: o impasse da sucessão hereditária**

De acordo com Wanderley (2007, p.24) a vida cotidiana dos jovens é fortemente marcada pelas suas relações com a família e a comunidade local: “A família é entendida como uma comunidade afetiva (...) que incorpora a particularidade de ser uma unidade de produção, sob a direção do pai”.

Para Brumer (2007), o modo como esses jovens vivem e se socializam reflete a visão de mundo e a concepção de profissão ao qual os pais estão ligados, resultando em uma perspectiva futura otimista ou pessimista.

Estudos realizados por Wanderley (2007) indicam que o maior bloqueio a uma reprodução social dos agricultores familiares é a distribuição da terra, que impõe à família restrições produtivas, inibe a maior ocupação de força de trabalho dos jovens e provoca uma visão pessimista da atividade forçando-os a uma migração às cidades. Outra Autora, afirma que esses jovens compartilham os desafios que a agricultura familiar e os assentados e assentadas da reforma agrária se defrontam para garantir sua autonomia econômica e a melhoria das suas condições de vida. Diante da falta de novas oportunidades de trabalho e renda que marcam historicamente esse setor, alguns desses jovens migram para as cidades. O envelhecimento da população rural, a quebra dos mecanismos de hereditariedade e a concentração da terra são alguns de seus efeitos (CALDART, 2002).

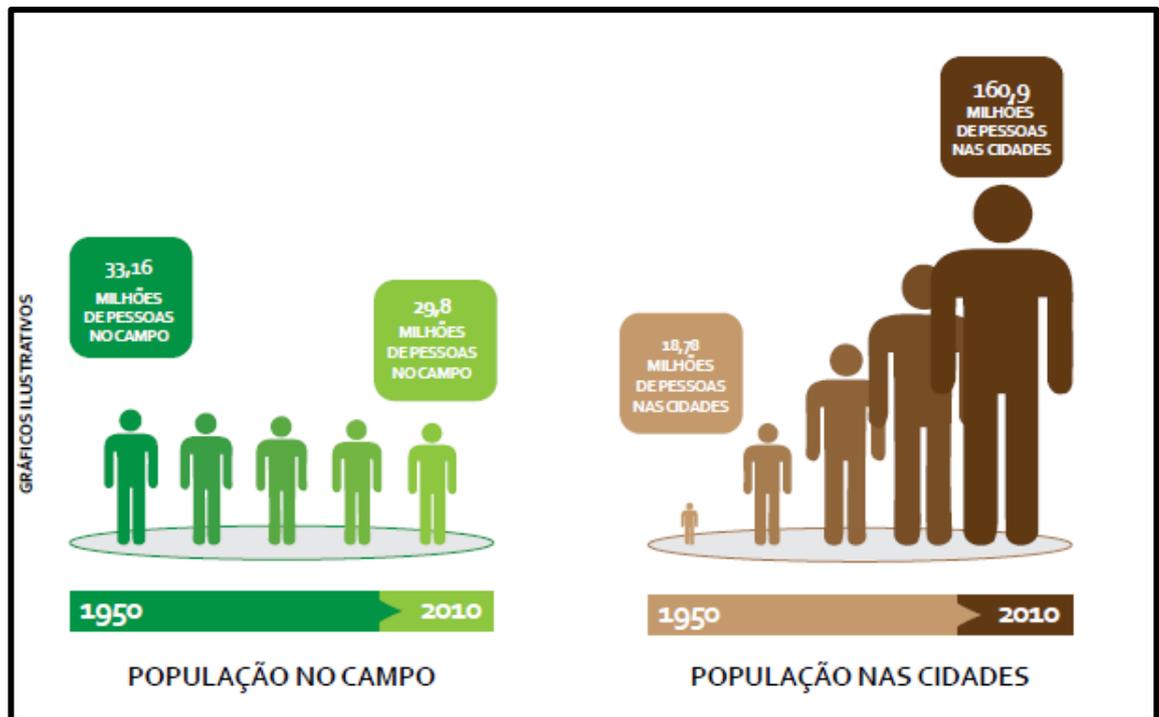
A migração campo cidade já foi analisada em detalhe por estudiosos brasileiros e continua a ocorrer na atualidade, o que mostram os dados do IBGE analisados por Castro et.al. (2013), representados na Figura 1. Embora a população absoluta do campo, em termos absolutos, não tenha diminuído fortemente desde 1950, houve um crescimento de mais de 750% da população das cidades.

As causas desse processo de persistente migração rural-urbana estão ligadas, entre outros fatores, à modernização conservadora da agropecuária brasileira. Palmeira (1989) em um relato importante sobre o período chamado Modernização da Agricultura ou Revolução Verde interpreta que:

Essa modernização, que se fez sem que a estrutura da propriedade rural fosse alterada, teve, no dizer dos economistas, "efeitos perversos": a

propriedade tornou-se mais concentrada, as disparidades de renda aumentaram, o êxodo rural acentuou-se, aumentou a taxa de exploração da força de trabalho nas atividades agrícolas, cresceu a taxa de auto-exploração nas propriedades menores, piorou a qualidade de vida da população trabalhadora do campo. Por isso, os autores gostam de usar a expressão "modernização conservadora" (PALMEIRA, 1989. p. 87).

**Figura 1.** Representação da evolução da população no campo e nas cidades no Brasil, entre 1950 e 2010.



Fonte: Castro et. al. (2013).

Além disso, essa situação é apontada por Palmeira (1989) como uma expropriação do campesinato, ou seja, o número de pessoas que migraram do campo para as cidades foi tão grande entre as décadas de 1940 a 1980 que modificaram a perfil populacional brasileiro. Antes constituída em sua maioria como pessoas camponesas, a partir desta modernização conservadora da agricultura “inverteram-se os percentuais das populações rural e urbana, a primeira caindo de aproximadamente 70% da população total para cerca de 30%, enquanto a segunda aumentava de 30% para 70%” (PALMEIRA, 1989, p.88).

Em um documento produzido por Castro et al. (2013) aponta-se que a tendência do jovem rural a deixar o campo, saindo quase sempre para uma cidade próxima, vem ocorrendo desde 1940.

Brumer (2007) faz uma importante observação à situação de migração dos jovens rurais:

Apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre a migração são tomadas por indivíduos, que variam na avaliação de fatores de atração ou de expulsão. Ademais, na decisão de migrar, provavelmente os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre a situação vivida e a expectativa sobre a nova situação (BRUMER, 2007, p. 37).

Em função deste contexto, a reflexão sobre a juventude rural passou a ser considerada como uma questão importante, em parte pelo que representa para as agriculturas nacionais, em parte por interesse de organismos internacionais. Também nas instituições de pesquisa e extensão, muitos estudiosos têm buscado desvendar os motivos que levam esses jovens a deixar o campo e propor medidas para amenizar esse deslocamento e promover a sucessão hereditária na agricultura familiar de forma sustentável (ABRAMOVAY, 1998).

Castro et al. (2013) realizaram uma pesquisa na qual se entrevistou jovens do Paraná e de Pernambuco e, em seguida, construíram uma tabela com as principais razões que influenciaram a decisão de deixar e de ficar no campo, na visão dos próprios jovens (Quadro 2). A pesquisa foi realizada com 142 jovens do município paranaense de Congoinhas e do município pernambucano de Petrolina. Os jovens ouvidos eram *beneficiários e não beneficiários* de políticas de acesso à terra. O que se constatou nesta pesquisa foi que os jovens rurais apontam um número menor de razões para deixar o campo do que para permanecer na terra. Ao separar as respostas de rapazes e moças, observou-se que homens e mulheres concordam com as seguintes razões para ficar no campo: a satisfação com a vida e com o trabalho no campo; a segurança da vida no campo e ter acesso à terra para trabalhar na agricultura. Os homens veem mais razões para ficar no campo do que as mulheres. Por sua vez, as mulheres apontam um maior número de razões para deixar a área rural do que os homens.

**Quadro 2.** Razões mais importantes para ficar ou deixar o campo, na visão dos jovens rurais do Paraná e de Pernambuco, pesquisados por Castro et al. (2013).

<b>Razões para ficar no campo</b>	<b>Razões para deixar o campo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter terra para continuar na agricultura;</li> <li>- Segurança da vida no campo;</li> <li>- Satisfação com o trabalho no campo;</li> <li>- Satisfação com a vida do campo;</li> <li>- Facilidade para formar uma família no campo;</li> <li>- Vontade de criar os filhos no campo;</li> <li>- Qualidade da terra para a agricultura;</li> <li>- Facilidade da vida no campo;</li> <li>- Liberdade que tem para tomar as decisões que precisa tomar;</li> <li>- Dificuldades da vida em outro lugar;</li> <li>- Exemplo dos pais e sua satisfação por viver no campo;</li> <li>- Falta de atratividade do trabalho na cidade;</li> <li>- Disponibilidade, no campo, das condições que precisa para viver;</li> <li>- Projeto para que os filhos trabalhem na agricultura;</li> <li>- Disponibilidade, no campo, de alimentos e casa barata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior chance de qualificação profissional fora do campo;</li> <li>- Pouca oportunidade de trabalho no campo;</li> <li>- Possibilidade de melhoria de qualidade de vida no lugar onde vai morar;</li> <li>- Possibilidade de ter outras atividades, além de trabalho, em outro lugar;</li> <li>- Ganhos no campo insuficientes para atendimento das suas necessidades;</li> <li>- Desejo de que os filhos tenham outra profissão, diferente da agricultura;</li> <li>- Dificuldades da vida no campo, de modo geral;</li> <li>- Necessidade de deixar o campo para estudar mais;</li> <li>- Falta de condições para conseguir renda da agricultura;</li> <li>- Falta de serviços de internet, transporte e lazer de qualidade no campo;</li> <li>- Rigor (dureza) do trabalho no campo.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Castro et al. (2013)

O entendimento de que o jovem quer mesmo deixar a sua terra, encontra aqui um resultado contrário, uma vez que, quando se perguntou aos entrevistados se tinham vontade de deixar a terra ou de ficar no campo, a grande maioria (84%), nos dois municípios, homens ou mulheres, com ou sem terra, disse que preferia ficar na terra (CASTRO et al., 2013).

A literatura referente à sucessão no campo considera dois aspectos centrais relevantes: 1) A sucessão geracional é um processo com várias fases/etapas; 2) A sucessão é marcada pelo processo de participação e socialização dos filhos, desde crianças nas atividades de produção agrícola da propriedade (SPANVELLO, 2008).

A sucessão é caracterizada também por Brandt, Lago e Drebes (2011), como um processo endógeno na propriedade rural, em que na teoria, pelo menos um dos filhos sucederá o pai na administração das atividades na propriedade. Melo et al. (2003) retratam o processo sucessório na agricultura familiar como sendo articulado

em torno da figura paterna, sendo ele o responsável em definir quando passará o controle da propriedade para a geração seguinte.

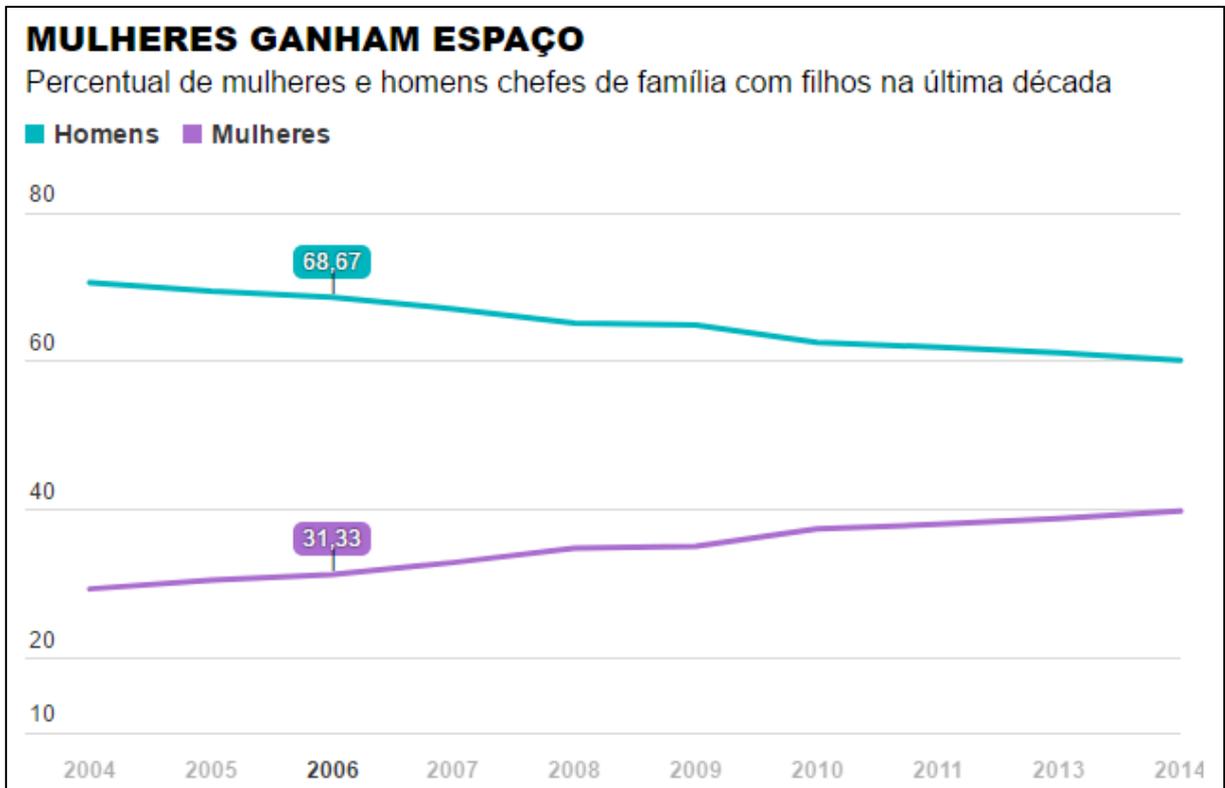
Outros autores, como Abramovay et al. (1998) consideram a sucessão um processo formado por três componentes: a transferência patrimonial, a continuação da atividade profissional paterna e a retirada das gerações mais velhas do comando dos negócios.

Há muitos fatores e padrões envolvidos no processo sucessório da agricultura familiar, como por exemplo, questões culturais, em que o filho mais novo (ou o mais velho, dependendo da região brasileira) herda o pedaço de terra com o intuito de cuidar dos pais na velhice. Mais recentemente, constata-se a mudança nos padrões sucessórios, devida em parte à significativa redução do número de filhos e em parte a mudanças nas relações familiares que possibilitam aos jovens buscar alternativas individualizadas. Outra questão é a forma como os filhos não herdeiros da terra são compensados pela cedência de sua parte da herança paterna.

Levantamentos realizados por Castro et.al (2013) denotam a realidade dos jovens rurais brasileiros na atualidade e esses autores ainda relacionam esses dados com possíveis causas do êxodo destes atores sociais e a sucessão hereditária. Primeiramente, *há menos mulheres que homens no campo* na área rural: são 14,32 milhões de mulheres e 15,51 milhões de homens. Esta é uma das razões que provavelmente faz com que os rapazes saiam para a cidade: a busca de uma companheira. Os jovens rurais vão à escola por menos tempo, há um maior número de analfabetos, bem como, em outros níveis de escolaridade, a proporção é sempre maior entre os jovens urbanos. Além disso, no campo as meninas conseguem completar níveis educacionais maiores que os homens em geral. Os homens são os responsáveis pela maior parte dos domicílios, embora o número de mulheres com filhos tenha crescido ao longo dos anos como mostra a figura 2, no campo e nas cidades. A consequência é que na hora de dividir a herança da terra, em geral os filhos homens são os escolhidos para herdar a terra, em comparação com as filhas. Isto cria muito mais oportunidades para os homens e é um dos motivos que fazem com que as mulheres saiam para a cidade em busca de outras oportunidades. E entre outros fatores, um determinante que corrobora com este trabalho é que *o trabalho na agricultura dificulta a educação dos jovens, ou seja, no meio rural, os homens começam a trabalhar cedo e 95% deles iniciam o trabalho antes dos 17 anos. As mulheres fazem o mesmo que os homens, sendo que 90% delas começaram a*

trabalhar antes dos 17 anos. Assim, tendo que trabalhar numa idade em que deveria estar na escola, a educação dos jovens rurais fica prejudicada, fazendo com que muitos deixem muito cedo de estudar.

Figura 2: Gráfico demonstrativo do crescimento do número de lares chefiados por mulheres no Brasil.



Fonte: IBGE (2015).

Observa-se que os argumentos para a saída desses jovens no campo, em sua grande maioria, são puramente econômicos, uma vez que acreditam que como assalariados nas cidades poderiam ter maior satisfação, porém entende-se que isso não é regra, uma vez que o trabalho assalariado pode ser mais penoso e cerceador de liberdade e criação, uma vez que estes podem estar submetidos a controles rígidos pelas empresas/patrões. Outro aspecto a ser considerado é que a baixa escolaridade ou falta de formação acadêmica pode implicar em uma procura de empregos assalariados na cidade morosa e desgastante. Também esses jovens, aparentemente indicam uma necessidade de melhoria da qualidade de vida, que acreditam encontrar na cidade, o que pode não ser encontrado e pior, como aconteceu durante a Revolução Verde, ficarem em situação de marginalização em grandes centros. Para

mudança dessas visões deturpadas é necessário um trabalho de valorização do modo de vida rural.

Conforme afirma Weisheimer (2004), a migração da juventude está se tornando rotineira, principalmente, dentro da agricultura familiar. Esse afastamento dos jovens do meio rural, não advém da grande oferta de trabalho nos centros urbanos, mas sim das baixas perspectivas de crescimento no campo. As novas gerações transpassam por três terminações: a sucessão profissional, transferência hereditária e a aposentadoria.

Para que a valorização da profissão de agricultor e do modo de vida rural ocorra, muitos são os entraves que podem estar ligados à influência da família, à capitalização da família, à educação que esse jovem teve acesso, às políticas públicas, entre outras situações.

Abramovay et al. (1998) observou que os pais influenciavam de forma positiva a sucessão, quanto mais capitalizada a família, apresentando também valorização da profissão frente a um trabalho assalariado. Entretanto, em famílias mais descapitalizadas há um incentivo para que seus herdeiros procurem a saída do campo para buscar uma melhor escolarização e uma profissão assalariada considerada menos penosa.

Nesta perspectiva, a abordagem da educação que é realizada no campo, geralmente, é pensada a partir da perspectiva urbana, não oferecendo para o seu aprendiz um currículo diferenciado que valorize as especificidades do meio em que vive. No caso do jovem agricultor familiar, que precisa conciliar estudo e trabalho na roça, a situação se torna mais complexa, uma vez que é escassa a oferta de escolas próximas ao local onde vive que atendam às suas necessidades, de modo que possa continuar trabalhando para ajudar na renda familiar. Então, ao fazer a opção por continuar seus estudos, esse jovem terá que se deslocar para os centros urbanos, onde receberá uma educação que dialoga sobre um meio estranho à sua bagagem cultural (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004).

## 2.3 O desafio da Educação do Campo: humanização de uma educação voltada à valorização do modo de vida rural.

*“Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.”*

(PAULO FREIRE, 1991, p. 126)

### 2.3.1 Princípios da aprendizagem humana

Moreira (1999), que aborda as teorias de aprendizagem segundo Rogers (1977), afirma que o ensino pode ter como base três abordagens distintas: a comportamentalista, a cognitiva e a humanística. A comportamentalista compreende o aprendiz basicamente como um ser que reage a estímulos, ou seja, o ser aprende por meio de eventos mensuráveis e observáveis de maneira externa ao indivíduo e responde com uma mudança de comportamento. Quanto à abordagem cognitiva, diz respeito a significação das coisas, ou seja, a medida que o ser aprende ele atribui significados à realidade em que se encontra. E por fim, a abordagem humanística enxerga o aluno como *pessoa*, considerando-a capaz de fazer escolhas para buscar auto realização, ou seja, o crescimento pessoal.

Neste sentido, Moreira (1999), esclarece que Rogers é defensor da abordagem humanística no ensino, uma vez que ele atribui ao ser humano uma propensão de crescer em direção ao engrandecimento de sua existência, levando em conta certos fatores, ele tende a exercer suas potencialidades ao máximo. Para alcançar esta realização é muito importante a percepção que o indivíduo tem da sua realidade.

Outro pensador defensor da abordagem humanista é Paulo Freire, que em todo seu legado foi muito crítico de concepções de educação com viés autoritário, que impede o indivíduo a ela submetido de se assumir como sujeito de sua história, de construir sua utopia.

Para Vasconcelos e Brito (2006), a pedagogia Freireana é humanista, ou seja, voltada para o ser humano em sua essência, seus valores. O humanismo Freireano constitui tendência de pensamento que busca a coerência social e a ética na estrutura da humanidade, sendo o respeito e a valorização indispensáveis para sua prática.

É direito de todo ser humano ser respeitado em sua própria autonomia, ou seja, lhe será necessário ser favorecido para que possa desenvolver-se, respeitando-o no seu próprio processo e liberdade (VASCONCELOS; BRITO, 2006)

Tal afirmativa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas ao nível da escola, mas também da comunidade com a inserção dos sujeitos em sua realidade vivencial, portanto a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação, à medida em que se torna capaz de responder às necessidades, às próprias especificidades culturais, resultado da vida do povo.

Nesse sentido, Paulo Freire, apresenta-se como o educador que ao pensar o ser humano, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e pensar meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando se torna sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Um dos aspectos fundamentais no pensamento Freireano é desenvolver respeito pelos outros e a capacidade de dialogar. Nesse sentido, o processo de educação é formado entres os diálogos do aluno, do professor e da comunidade, levando em conta o ambiente em que ocorre essa interação e as características sociais dos sujeitos envolvidos. Essa concepção do processo de comunicação tem pontos comuns com uma pedagogia conhecida como Construtivismo.

A propósito de um ambiente de ensino seja construtivista é fundamental que o professor conceba o conhecimento sob a ótica levantada por Piaget (1998), ou seja que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto. É substancial que se compreenda que sem uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este não tentará acomodar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento de seu cognitivismo, conforme discutido anteriormente (JÓFILI, 2002).

Outro aspecto primordial nas teorias construtivistas é a quebra de paradigmas que os conceitos de Piaget trazem, a mudança do enfoque baseado no repasse da informação para a busca da formação do aluno; é a nova ordem revolucionária que retira o poder e autoridade do mestre transformando-o de todo poderoso detentor do saber para um "educador - educando", segundo as palavras de Paulo Freire, e esta visão deve permear todo um "ambiente construtivista".

A concepção de ensino construtivista, segundo Jófili (2002, p.10), considera alguns fundamentos:

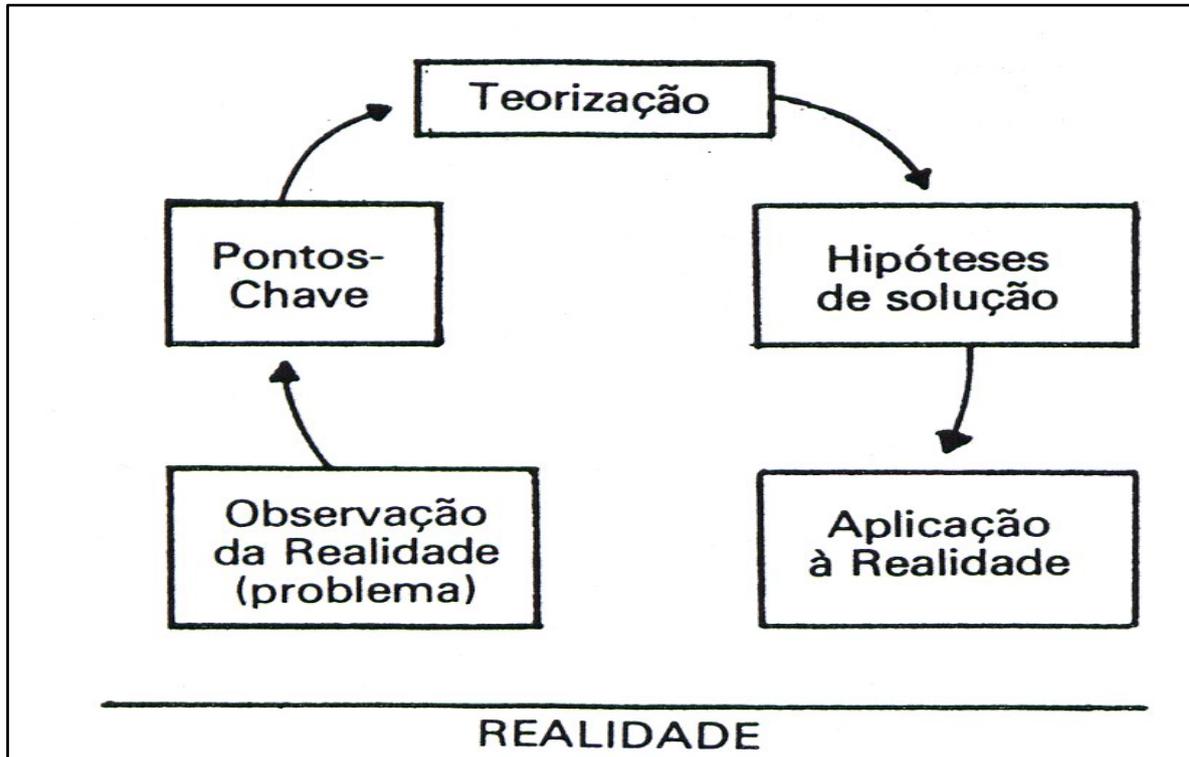
- O conhecimento prévio do aluno é importante e altamente relevante para o processo de ensino,
  - O papel do professor é ajudar o aluno a construir seu próprio conhecimento,
  - As estratégias de ensino devem ser planejadas para ajudar o aluno a adotar novas ideias ou integrá-las aos seus conceitos prévios,
  - Qualquer trabalho prático é planejado para auxiliar a construção de conhecimentos prévios no processo de geração, checagem e reestruturação de ideias,
  - A aprendizagem envolve não só a aquisição e extensão de novos conhecimentos, mas também a reorganização e análise crítica,
    - A responsabilidade final com a aprendizagem é dos próprios alunos.
- (JÓFILI, 2002, p. 10)

A defesa por uma educação mais participativa e “problematizadora ou libertadora” ocorre também por parte de Bordenave e Pereira (1998), que apresentam as seguintes ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem:

- “Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo,
- A solução dos problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre aluno e professores. A aprendizagem é concebida como uma resposta natural do aluno ao desafio de uma situação problema.
- A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão sincrética ou global do problema a uma visão analítica do mesmo, através de uma teorização, até chegar à uma síntese provisória que equivale a uma compreensão (BORDENAVE; PEREIRA, 1998, p. 10).

Bordenave e Pereira (1998) ainda complementam que uma atividade transformadora de realidade é resultado de uma apreensão profunda e ampla da estrutura dos problemas e consequências, aos quais os alunos buscam hipóteses para a sua solução, como ilustrado no esquema que compõe a Figura 3.

Figura 3: Esquema demonstrando a teoria de aprendizagem “problematizadora ou libertadora” de Bordenave e Pereira (1998).



Fonte: (BORDENAVE; PEREIRA, 1998, p. 10).

Essa fundamentação teórica tem aqui o objetivo de mostrar a pertinência de se buscar a conquistar uma educação transformadora da realidade excludente, que preserve a humanização e não seja realizada por “pacotes” educacionais prontos; uma educação que valorize os sujeitos sociais do campo, a partir de suas características próprias, quebrando o paradigma de uma educação rural de baixa qualidade, com falta de acesso à políticas públicas que visualizem o campo como espaço de vida digna, com movimentos sociais legítimos que reivindicam uma Educação do Campo voltada à realidade dos jovens e que revalorize o modo de vida rural e a profissão de agricultor familiar.

### 2.3.2 *É preciso compreender: Educação do Campo*

De acordo com o Dossiê Jovem (2008) nos dados da educação mostram que 2006-2008, a porcentagem de jovens na escola aumentou de 47% para 52%. Atualmente, 57% dos jovens cursam o ensino médio e 14% estão no curso superior. Segundo dados da PNAD (2015), no município de Andradina, esse percentual é de 81,89% de jovens de 15 a 17 anos que concluíram o ensino básico ou estão cursando a escola. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), 30% dos jovens de 15 a 24 anos deveriam estar matriculados nesse nível de ensino, no entanto, essa taxa não passa de 15% (IDEB, 2010).

Em São Paulo, segundo MEC (2017), a taxa de escolarização líquida é de 68,80% entre os jovens de 15 a 17 anos de acordo com o último PNAD (2009).

A variável escolaridade é a mais significativa estratégia para a redução das desigualdades, sobretudo, se esta é desenvolvida de forma contextualizada e integrada com a educação ao profissional (Rangel e Carmo, 2011).

O conceito de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (ARROYO, 2008).

Como retrata Molina e Jesus (2004), as experiências construídas pelos movimentos camponeses e outras organizações interessadas, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis:

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões,

para as comunidades da agricultura camponesa. Esse pequeno histórico demonstra que estamos vivendo um processo de construção do paradigma da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 15).

A concepção de Educação do Campo se insere na reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nesse processo; tem como intuito principal o fortalecimento da identidade e autonomia das populações do campo. E essa reflexão não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra (ARROYO, 2008).

A revalorização do campo como espaço de vida advém da luta da terra e na terra, por uma construção de um modelo de desenvolvimento capaz de garantir aos brasileiros dignas condições de vida. Encontrar alternativas para democratizar a distribuição de renda - indispensável à retomada do crescimento econômico - exige sistemático esforço e investimentos em estudo e pesquisa das possibilidades que o campo representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços (ARROYO, 2008).

O distanciamento de políticas públicas rurais, segundo Molina (2010), associa-se a um paradigma de desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira e a partir do qual - com o processo de modernização - o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade. Uma das mazelas decorrentes dessa concepção é a educação, com pacotes e conceitos voltadas ao ensino tradicional que valoriza as profissões tradicionalmente urbanas e promove uma falsa superioridade do urbano frente ao rural.

O sistema educacional no Brasil, criado pelo poder político e econômico brasileiro, implementou um sistema de significações, a ser inculcado por meio de atos pedagógicos de violência simbólica, de tal modo que as significações, os interesses e a relação de poder pudessem permanecer invisíveis. Assim, independentemente de época e governo, utilizaram-se "atos pedagógicos" para impor um conjunto de valores culturais, sempre arbitrários aos desejos da maioria, por meio da escola (MOLINA, 2010, p. 54).

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica (ARROYO, 2008).

É necessário realizar aqui uma discussão sobre Educação Rural e Educação do Campo, pertinente pois a luta dos movimentos sociais pela mudança na estrutura educacional pelos povos do campo (camponeses, quilombolas, indígenas, etc) é longa, embora tenha somente no final da década de 1990 conseguido, com o apoio das lideranças de reforma agrária, organizarem uma agenda para essa discussão:

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (SILVA JUNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 46)

De acordo com Cavalcante (2003) com o movimento crescente pela democratização na década de 1980, e apoiado no objetivo de erradicar o analfabetismo, que dava mostras de problema “incurável” na sociedade brasileira, foram implantados projetos, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa Educação Rural (EDURURAL).

Como observa Leite (2002), esse quadro da educação rural permaneceu até o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), implementado para o período de 1980-1985, que propôs melhorias na condição de vida, de trabalho e de educação da população do campo, enfatizando a expansão do ensino fundamental e a redução da evasão e repetência escolar. Entretanto, algumas medidas cruciais para a implantação e fortalecimento de condições da educação do campo previstas nesse plano foram desconsideradas, como a formação dos professores para atuação no meio rural, a adequação do material didático e as necessárias melhorias das instalações físicas das escolas.

Nesse sentido, é muito relevante reconhecer as contribuições do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1998, realizado em Luziânia, Estado de Goiás, pois, finalmente, assinala-se que a educação do campo incorpora, em sua concepção, seus fundamentos e seu significado, um projeto político-pedagógico de alcance amplo, que inclui em suas motivações, aspectos que despertam uma crescente atenção nas discussões acadêmicas, movidas pelo interesse na promoção e reconhecimento do expressivo valor de homens e mulheres do campo, com especial atenção à garantia de seus direitos, como: valorização de

seu trabalho; condições de vida cidadã; e educação que atenda aos seus interesses, mantendo-se o mesmo princípio de qualidade social e pedagógica proposta à educação do meio urbano (INCRA, 2017).

A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos (GOMES NETO et. al., 1994).

Para melhor entendimento, construiu-se o Quadro 3 com as diferenças básicas entre educação rural e educação do campo. Demonstra-se aqui que a educação do campo é um termo mais abrangente e resulta de lutas de movimentos sociais que buscaram fugir dos padrões da educação formal e virtude de uma educação por realidade.

A maior abrangência da expressão “educação do campo” também tem um sentido mais inclusivo, contribuindo à maior visibilidade de grupos, como quilombolas e indígenas, e à sua maior consideração social e política.

Espera-se que a perspectiva de ampliar o significado da expressão “educação rural” para o de “educação do campo” possa significar mais do que, simplesmente, uma alteração semântica e contribuir com o desenvolvimento de políticas efetivas em favor de um número significativo de trabalhadores e trabalhadoras que têm sido excluídos do processo de escolarização durante a história sócio educacional brasileira (RANGEL; CARMO, 2011).

**Quadro 3:** Diferenças entre educação rural e educação do campo, a partir de alguns autores selecionados.

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>“[...] transposição empobrecida da educação construída nas áreas urbanas” (BRASIL, 2003, p.12)</p>	<p>Nasce de um movimento dos próprios sujeitos sociais do campo que reivindicam seus direitos à terra, à educação, à cultura, entre outros, em um conjunto de lutas contra hegemônicas (FRIGOTTO, 2012).</p>
<p>“[...] concebe o campo como espaço prosaico de atraso, desprovido de dinamismo e de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana” (ANDRADE, 2004, p.21)</p>	<p>Objetiva a ampliação das escolas do campo, dos cursos de Educação Profissional e Superior, das políticas de formação dos/as professores/as e gestores/as, dos programas de livros didáticos específicos, do apoio técnico e pedagógico, entre outros direitos dos sujeitos do campo, como políticas contínuas e afirmadoras de igualdade (FRIGOTTO, 2012).</p>
<p>“[...] escolarização elementar historicamente oferecida aos filhos dos agricultores” (MOLINA et al., 2010, p.89)</p>	<p>A Educação do Campo se afirma no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e à serviço do mercado (CALDART, 2004, p.5).</p>

Fonte: Próprio autor.

Essa exclusão constitui, atualmente, um especial foco de atenção dos educadores e sua ênfase na “valorização da educação do campo, quilombola e escolar indígena, a partir de uma visão que as articule ao desenvolvimento sustentável” (CONAE, 2010, p. 37).

Propõe-se, nesse mesmo sentido de resgate histórico:

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação e comunicação agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada

para o uso das tecnologias pelos/as educadores/ as, custeadas pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas (CONAE 2010, p. 136).

Ainda, refletindo sobre a valorização da luta pela educação do campo, Souza (2012) acrescenta que há muitos desafios e impactos relevantes para elaboração de políticas educacionais:

Destaca-se que um dos impactos e desafios das lutas da educação do campo e o reconhecimento da diversidade de trabalhadores do campo brasileiro no momento de elaborar políticas educacionais. Afinal, discutir identidades e culturas tão específicas como a dos indígenas, povos das florestas, ribeirinhos, caícaras, ilheus, quilombolas, faxinalenses, assentados, acampados, mulheres camponesas, entre outras, exige esforço pedagógico e político. Corre-se o risco de mascarar as diferenças e diversidades em nome da igualdade. Outros segmentos que tem tido destaque na elaboração das políticas públicas são: jovens e idosos do campo e pessoas com necessidades especiais. Pouco ou nada era dito ou investigado desses sujeitos trabalhadores nas pesquisas educacionais até recentemente. Na luta contra a desigualdade educacional, reconhece-se a existência da diversidade e, com ela, a busca da superação das desigualdades sociais mediante a luta e construção de políticas públicas voltadas a agricultura familiar e a reforma agrária (SOUZA, 2012, p. 759).

Para Menezes (2010), uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, de 1998 a 2010, é a intensa participação dos Movimentos Sociais na sua concepção, implementação; mudanças e ampliação.

Desde o início das primeiras discussões, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em 1997, e em todo seu percurso, passando pela definição dos níveis de escolarização, dos cursos a serem oferecidos e das parcerias a serem feitas com as universidades, sempre houve participação intensa dos Movimentos Sociais e sindicais no Programa. Foi essa presença que permitiu ao PRONERA acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo (MOLINA, 2010, p. 13).

A participação dos Movimentos Sociais e de suas lutas pela igualdade, de acordo com Souza (2006), explicita que a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; mas uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. Esse horizonte de transformação é, aliás, constituinte da noção de sujeitos coletivos.

Para somar a esta reflexão Souza (2012) faz uma importante consideração sobre a educação do campo:

A educação do campo originou-se com o intuito de interrogar os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, entre eles a desigualdade educacional, os processos econômicos e políticos excludentes e a prática tecnocrática e patrimonialista de elaboração de políticas públicas (SOUZA, 2012, p. 759).

Chega-se, portanto, no período recente, com reivindicações expressivas de atenção política à educação do campo, incluindo a de que as previsões que constam do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), assim como as perspectivas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para 2011-2020 traduza-se em ações efetivas para consolidar avanços de princípios, concepções e propostas, e de exercício de direitos de homens e mulheres do campo, com real inclusão dos indígenas e dos remanescentes dos quilombos (RANGEL; CARMO, 2011).

Reivindica-se, sobretudo, que sejam asseguradas condições de qualidade social, política e pedagógica da educação, da escola, do ensino básico – fundamental e médio – no interesse e dever de resgatar os valores e direitos do campo, reconstruindo e superando uma história marcada por descasos, desconsideração e subalternidade (RANGEL; CARMO, 2011).

Para tanto, é oportuno levar em consideração uma discussão sobre a educação do campo como afirmação da identidade dos povos do campo. De um modo geral, as práticas educacionais voltadas para o campo buscam resgatar a cultura e a identidade do povo camponês, que vem perdendo suas características culturais com o passar dos anos. Visto isso percebe-se que as escolas voltadas para o ensino no campo têm de instruir o jovem camponês para a vivência na sociedade atual, que vê no campo o reflexo do atraso.

Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa. (CAMILO. 2008, p. 21).

Com essa postura, evidencia-se a importância de uma educação voltada para os jovens rurais e para a vida no campo, para assim estabelecer um paralelo entre campo e cidade e diminuir o preconceito existente entre ambas as realidades.

Para a formação em alternância produzir resultados satisfatórios, o primeiro e importante passo é considerar a questão da identidade (MARIRRODRIGA; PUIG-

CALVO, 2010). As atividades pedagógicas devem conduzir o discente a estabelecer uma relação de identidade com o meio social a que ele está submetido.

A educação voltada para atender a agricultura familiar deve ajudar a criar nos estudantes relações de identidade, perspectivas e estímulos para a vida no campo, trabalhando a autoestima. Esses vínculos identitários são importantes para que o estudante conceba seu contexto como espaço de aprendizagem, de forma que, auxiliado pela formação proposta pela Pedagogia da Alternância, possa assimilar o conhecimento familiar, acrescentar a aprendizagem advinda do reconhecimento escolar e seus parceiros e, a partir disso, conceber sua autoaprendizagem (BURGHGRAVE, 2011).

Nesse sentido Arroyo (2004) reconhece que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

É oportuno entender que cabe à escola do campo mostrar para os jovens discentes novas formas para o convívio na sociedade atual, visando à manutenção de sua cultura e fortalecimento de sua identidade. Situação demonstrada por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) ao qual ressaltam que a educação do campo é:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

Essa educação promissora vem para cancelar a formação de jovens rurais, para que assim estes possam construir seu pensamento crítico, embasado na sua cultura e identidade, sem que perca a essência do convívio com o campo; aspecto este resultante do processo de formação da sociedade moderna, na qual o ser do campo ainda é discriminado pelo fato de não estar inserido dentro do ambiente urbano. Enfim, percebe-se que a formação voltada para o meio rural é fundamental para manutenção da cultura e para a construção da identidade enquanto agricultor familiar.

Em dados recentes, segundo MEC (2017), existem no estado de São Paulo (IDE, 2013) 358 escolas do campo, 13 escolas em área de assentamento, 3 em áreas de remanescente quilombola e 23 escolas em área indígena.

A relevância dos conhecimentos objetivos e subjetivos na dinâmica da vida social e de trabalho cotidiano, sustentam que os saberes, linguagens, cultura, marcando a atuações destes grupos na sociedade. Para os movimentos sociais, a Pedagogia da Alternância (PA) uma ferramenta pedagógica importante por trazer as marcas discursivas e ideológicas de suas lutas e de suas experiências, visto que trata das relações entre o pensamento e o contexto social dentro do qual os sujeitos vivem (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

## **2.4 Muito além da alternância**

Em um contexto sociológico e pedagógico, segundo Berger e Luckman (2008), o conhecimento pode ser definido como resultado da relação do indivíduo social e a realidade em que vive. Para tanto, pensa-se que a Alternância não é um modelo formatado de educação para os cursos ou programas se adaptarem a estrangeirismos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Pelo contrário, enxerga-se que essa pedagogia contribui para uma apropriação da realidade social através de um conhecimento construído com base em um projeto político-pedagógico estruturado em processos de produção da valorização do meio em que vivem as crianças e jovens, atores sociais beneficiados neste processo educacional.

A pedagogia da Alternância tem como gênese as *Maisons Familiales Rurales* – MFR's que surgiram em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural na França. O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010). A MFR emerge, portanto, num momento histórico composto por uma série de crises enfrentadas no mundo rural francês, que então, percebia como alternativa a promoção do mundo rural por meio da educação e formação de seus jovens (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010; BEGNAMI, 2003).

É, portanto, possível compreender a Pedagogia da Alternância como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural. Para além,

permite-nos visualizar a fase embrionária deste movimento, afirma Begnami (2003), como a produção resultante de um longo processo histórico de movimentos sociais, do meio rural, cujas raízes possuíam modulações inspiradas em processos democráticos e cristãos, e é a partir dos múltiplos elementos componentes desta “bricolagem”, que pode-se discutir sobre a primeira experiência em torno da criação da MFR de Lauzun, na década de 1930, que desencadearia na posterior expansão dos movimentos de formação por alternância.

Vergutz (2011) também descreve esse cenário educacional da década de 30 do século XX, apresentando os fundadores das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR), ou seja, três agricultores e um padre do vilarejo de Serignal-Péboldol, no interior da França, que perceberam que os jovens rurais estavam desinteressados por pela escola tradicional, além de não valorizarem o meio rural em que viviam. Motivados e engajados numa perspectiva de construir algo que possibilitasse que o jovem permanecesse em seu meio e ajudasse a promovê-lo e desenvolvê-lo, criaram, inicialmente, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares, uma estrutura de formação fundamentada em conhecimentos da vida cotidiana, conjuntamente com a agenda educacional comum a época, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico.

Em 21 de novembro de 1935 é fundada, na França, a primeira *Maison Familiale* ou Casa Familiar. Na Itália, em uma localidade chamada Soligo, na região de Treviso, em 1961, é criada a *Scuola Della Famiglia Rurale*, a primeira Escola Família Agrícola. No Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi com a implantação de uma Escola Família Agrícola – EFA no Estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia, no município de Anchieta, a partir da experiência trazida pelo religioso Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande (VERGUTZ, 2012).

Para melhor compreensão da origem das casas familiares rurais é necessário considerar os organismos que influenciaram os seus primeiros responsáveis e facilitaram a difusão das Casas Familiares Rurais (CFR), o movimento “sillon” e a secretaria central de iniciativa rural.

O Movimento “Sillon” criado no final do século XIX, permitiu a formação de militantes, notadamente nos “sillons ruraux”<sup>1</sup>. Segundo Chantier (1997), esses

---

<sup>1</sup> *Sillon* significa ‘sulco’ no Francês. Este Movimento foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista ‘Le Sillon’. O termo remete ao ato de sulcar a terra em preparação ao plantio para uma nova sementeira nova e a ideia era fazer uma analogia ao que o Movimento pretendia fazer: preparar os agricultores,

militantes criaram a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), em 1919, e foi uma dessas seções que serviu de suporte experiência de Lauzun. Esse movimento tem origem quando o estudante Marc Sangnier, estudante de matemática do Colégio Stanislau, em Lauzun, obteve do censor (autorização para organizar em um subsolo da igreja do colégio, realizando encontros no sentido de discutir uma democracia social, levando as classes operárias e camponesas descobrirem a verdade e tornarem-se conscientes de si mesmos, buscando uma educação pautada na consciência de sua dignidade como ser humano e pautada numa democracia em que todos os cidadãos são responsáveis pelo bem público e tem dever cívico e moral.

Nesse sentido, o SCIR tinha por missão um programa centrado na organização sócio profissional com o cuidado de manter a vivacidade do mundo rural (COSTA, 1998). E de acordo com a autora, para que essa missão fosse atingida eram importantes e necessárias a educação de jovens agricultores e a educação permanente do agricultor, em círculos de estudos, porque o modelo educacional da época tinha pouca penetração no meio rural, uma vez que poucos eram os agricultores que deixavam de trabalhar na terra para estudar, sendo que os mais ricos é que tinham acesso facilitado à educação.

Outro ator importante nesta mudança na educação foi o abade Granereau, filho de camponeses, que por ter irmãos mais velhos pode ir ao seminário, trabalhando na propriedade nas férias. Desenvolveu grande preocupação com a situação de seus irmãos e resolveu estudar sobre cooperativismo e sindicatos, o que provocou seu exílio no vilarejo de Serignal-Péboldol, no qual se tornou membro do SCIR (COSTA, 1998).

O papel dos pais não foi menos importante. Jean Peyrat era um competente agricultor em Serignal-Péboldol que costumava discutir sobre os problemas do homem do campo com o abade. Em 1934, seu filho Yves foi estudar em uma escola de agricultura, porém resolveu desistir, pois se encontrava desmotivado. Peyrat foi então convencido que as escolas de agricultura na região não davam boas instruções aos filhos de agricultores, uma vez que valorizavam o meio urbano, e que para não deixar o campo os jovens deveriam permanecer ignorantes. Entretanto o Abade Granereau propôs participar da educação do jovem, mas para criação de uma escola eram necessários mais três alunos. Foram então convidados Callewaert, que decidiu

---

através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo (BEGNAMI, 2003).

não mais mandar seus dois filhos à escola agrícola de Eimet, e Edouard Clavier, que depositou juntamente com os anteriores a confiança no abade para educação de seus filhos (CHANTIER, 1997).

Em 1936, encerrou-se o primeiro ano de funcionamento da experiência proposta e os quatro jovens foram submetidos a uma avaliação pública e examinados por professores da Escola Superior de Agricultura de Purpan, do Sindicato Meridional dos Estudos Agrícolas e com a participação dos membros da comunidade. A avaliação foi individual e coletiva e ao final ficaram todos impressionados com o desempenho dos jovens. Ficaram claras a necessidade e a importância da formação intelectual para jovens camponeses e que a proposta deste modelo de formação atendia tanto à formação técnica como intelectual, sendo realmente adaptada às necessidades do camponês (CHANTIER, 1997).

Segundo Costa (1998), a partir desse momento, muitos outros pais inscreveram seus filhos na escola de Lauzun, a qual foi reorganizada e os pais assumiram a responsabilidade financeira e organizacional, com a criação de uma cooperativa. Estava então criada a primeira Casa Familiar Rural.

Conforme aponta Begnami (2003), o período de maior expansão, concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, época em que se dá a reconstrução do pós-guerra e a revitalização da União Nacional das MFR's. Com suas origens em terras francesas, a proposta educacional da Pedagogia da Alternância disseminou-se pela Itália e depois pela Espanha. Em território americano, chegou inicialmente ao Brasil e à Argentina, nos anos 1960, e espalhou-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

Neste contexto, Vergotz(2012), ressalta ainda:

A Pedagogia da Alternância surge, portanto, como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sujeito que assim pode ser compreendido na perspectiva de "um produtor de singularidades" autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais (VERGOTZ, 2012, p. 4).

Acredita-se que o grande parte do processo global de expansão ocorrido pode também estar associado ao surgimento da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), no ano de 1971, em Dakar (Senegal), órgão representativo das diferentes instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difunde os princípios dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação

em Alternância) a alternância educativa, com vistas à uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pela extensão com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento pelas autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Dentre todos os países do mundo, a França é o que possui o maior número de CEFFAs, 460, seguido do Brasil com cerca de 263 CEFFAs. Em terceiro lugar, está a Argentina com 114, seguida da Guatemala com 104 e da Espanha com 55 CEFFAs. (ANTUNES; MASSUCATTO; BERNARTT, 2014)

Em 2011 os CEFFAs brasileiros estavam distribuídos em vinte estados, sendo 145 EFAs e 118 CFRs, exceto em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul. As Casas Familiares Rurais (CFRs) estão nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão. (ANTUNES; MASSUCATTO; BERNARTT, 2014)

É importante contextualizar que a proposta metodológica intitulada Pedagogia da Alternância é utilizada, em território brasileiro, dentro do movimento internacional denominado CEFFA's3 (Centros Familiares de Formação em Alternância), que no Brasil constitui-se como uma rede que abrange as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) e que ao nível mundial está filiada à AIMFRs (Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais), formando uma rede mundial, nos cinco continentes, em mais de 40 países (ZAMBERLAN, 2003).

No Brasil as Escolas Famílias Agrícolas estão afiliadas à UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) e às Casas Familiares Rurais filiadas à ARCAFAR/Sul (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil) e à ARCAFAR/Norte e Norteste (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil). A caracterização do Ensino Médio e Profissional nos CEFFAs traz à tona um dado impressionante da superação do ensino fundamental pelo médio e profissional em menos de uma década. Hoje, são 171 CEFFAs de Ensino Médio e profissional, e apenas uma CEFFA com apenas o Ensino Médio. Juntas representam 64% do total dos 268 centros educativos. E há uma tendência de aumentar esse número pelas necessidades demandadas de um

contexto social, político e econômico em plena expansão no Brasil rural contemporâneo. A habilitação técnica em agropecuária continua majoritária, mas são 14 tipos de cursos técnicos ofertados, apontando para uma tendência da diversificação profissional, ou seja, da educação profissional em áreas não agrícolas no campo brasileiro (BEGNAMI, 2011).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, identificou oito instituições em 2006 que desenvolvem experiências da Pedagogia da Alternância em 245 unidades educacionais, apresentadas no Quadro 4.

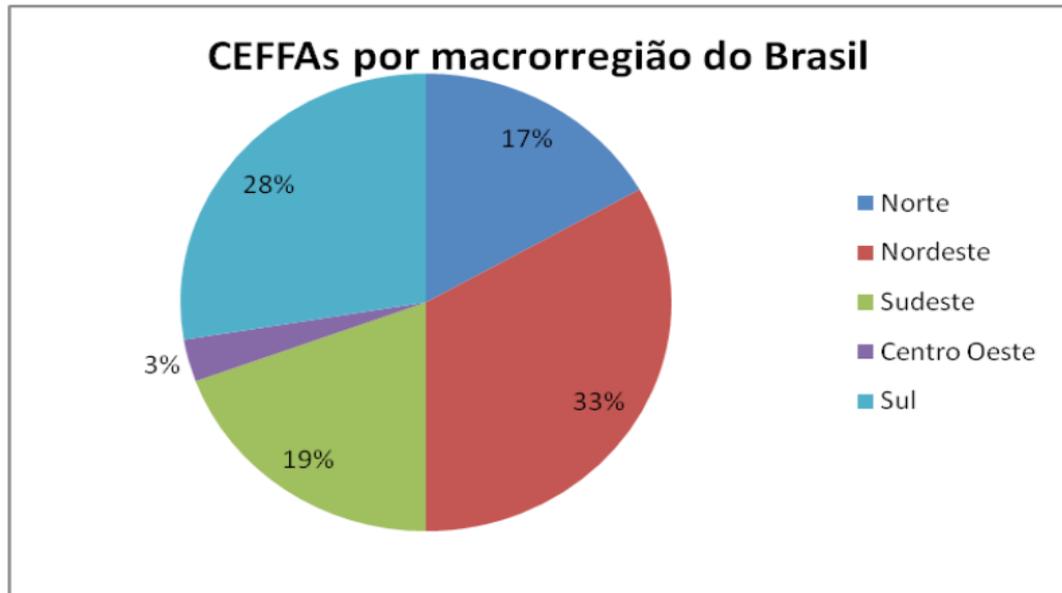
**Quadro 4:** Instituições Brasileiras que desenvolvem experiências em Pedagogia da Alternância.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolas Famílias Agrícolas (EFA)</li> <li>2. Casas Familiares Rurais (CFR)</li> <li>3. Escolas Comunitárias Rurais (ECOR)</li> <li>4. Escolas de Assentamentos (EA)</li> <li>5. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM - SP)</li> <li>6. Escolas Técnicas Estaduais (ETE)</li> <li>7. Casas das Famílias Rurais (CDFR)</li> <li>8. Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR)</li> </ol> |
|--|

Fonte: Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude SECADI/MEC (2017).

Na Figura 4, pode-se observar a distribuição das CEFFAs no Território Brasileiro por Macro Região, em 2010.

Figura 4: Distribuição percentual da CEFFAs por Macrorregião do Brasil, em 2010.



Fonte: Begnami (2011)

Apesar do processo de expansão das CFR's, Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010) e Gimonet (2009) acreditam que o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais está relacionado ao processo de manutenção das Casas Familiares de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica.

No Brasil há fundamentos legais da Educação do Campo que permite o uso da Pedagogia da Alternância nas instituições de ensino. Em primeiro lugar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 - Arts. 23 e 28 (Quadro 5) assegura a flexibilidade dos períodos de estudos, prevendo a possibilidade da alternância, podendo adaptar o calendário escolar às particularidades do ciclo agrícola e/ou das condições climáticas.

**Quadro 5:** Representação dos artigos 23 e 28 da LDB nº 9.394/1996 ao qual faz referência a educação do campo e a pedagogia da alternância.

Art. 23. A **educação básica poderá organizar-se** em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de **educação básica** para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias** à sua **adequação às peculiaridades** da vida rural e de cada região, especialmente: I - **conteúdos curriculares e metodologias apropriadas** às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - **organização escolar própria**, incluindo **adequação do calendário escolar** às fases do **ciclo agrícola** e às **condições climáticas**; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Ainda há o Decreto Federal nº 7.352/2010 - Art. 7º que assegura o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino. Sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados devem propiciar a:

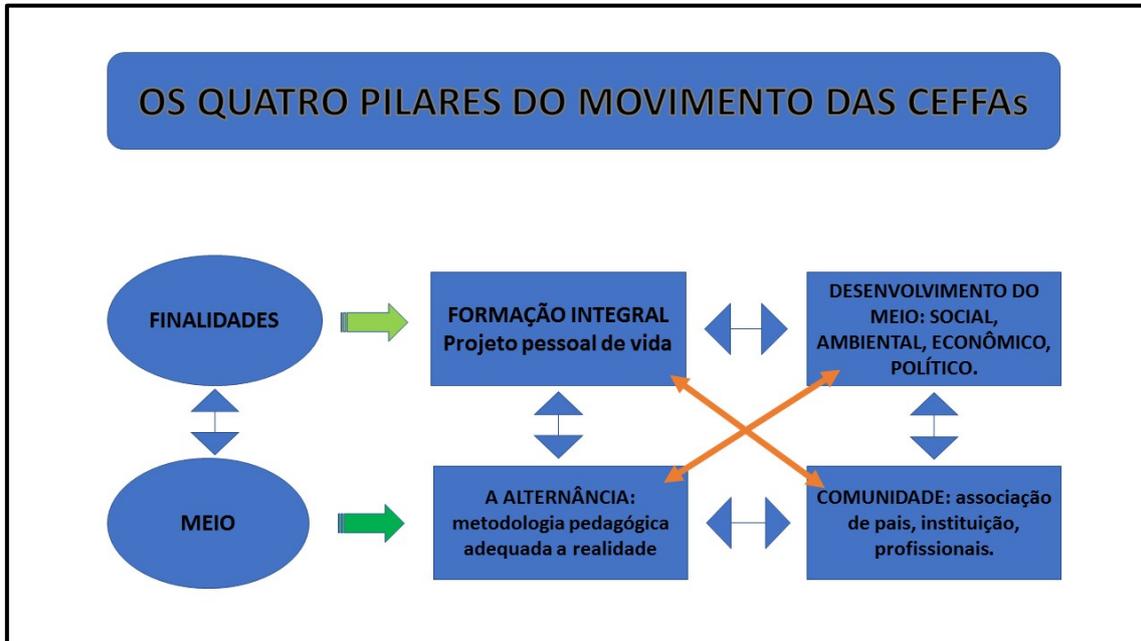
II - **oferta de educação básica**, sobretudo no **ensino médio** e nas etapas dos **anos finais do ensino fundamental**, e de educação superior, de acordo com os **princípios da metodologia da pedagogia da alternância**; e III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (BRASIL, 2010)

Acrescenta-se a esse tema o Parecer CNE/CEB nº 5/1997 o qual define o que deve ser considerado “trabalho efetivo em sala de aula” em atendimento ao Artigo 34 da LDBEN: atividades escolares realizadas dentro ou fora da sala de aula como Leituras, Pesquisas ou Atividades em Grupos, Círculos de Diálogo, Partilha de Saberes, Atividades Culturais, Palestras, Visitas Técnicas, Jornadas Pedagógicas e todas com orientação efetiva dos professores (BRASIL, 2006).

Para discutir alguns conceitos importantes sobre a pedagogia da alternância, será utilizada a perspectiva de García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010). Estes autores apresentam um **Esquema** denominado de os “Quatro Pilares dos CEFFAs” (Figura 3). Esses princípios constituem-se na do Movimento Internacional Educativo e de Desenvolvimento dos CEFFAs e se tornaram suas características irrenunciáveis – aquilo que uma instituição educativa deve ter, necessariamente, para poder ser

considerada uma CEFFA – constituem-se nos fins definidos que se consegue com meios precisos (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ, 2010).

Figura 5: Os quatro pilares constituintes das CEFFAs.



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

Compreende-se com esse esquema que os autores definem o objetivo institucional dos CEFFAs pautado, especificamente, na busca pela promoção e desenvolvimento das pessoas e do meio, via formação integral dos sujeitos. Assim, as **finalidades** são definidas à partir da(o): (a) formação integral da pessoa como técnico e profissional, e de suas capacidades como ser humano; e (b) desenvolvimento local ou do meio, caracterizado pela indissociabilidade entre essas dimensões, com a finalidade e para possibilitar que “os jovens e adultos em formação, convertam-se em atores de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do território onde estão inseridos”(GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65). De acordo com Puig-Calvó e Gimonet (2010) se o meio em que os jovens vivem não progride, não se desenvolve, esses jovens que ali vivem e se formam se veem obrigados a sair.

Como complemento ao quadro, os **meios** para alcançar as referidas finalidades são: a) a metodologia da Pedagogia da Alternância; e b) a comunidade ou associação local “constituída principalmente pelas famílias, junto às outras pessoas que aderem

a seus princípios e que são os gestores do projeto, os atores de seu próprio desenvolvimento” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 65).

Antunes, Massucatto e Bernartt (2014) entendem que a Pedagogia da Alternância compreende uma metodologia de organização do ensino escolar, para a educação do campo, que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Trata-se, pois, de uma proposta pedagógica que procura articular diferentes espaços e tempos formativos, intercalando momentos de atividade no meio sócio profissional do educando e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos alunos.

Desse modo, como pontua Silva (2006, p. 6), “a alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequencias, visa desenvolver na formação dos jovens algumas situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”.

Para Puig-Calvó e Gimonet (2013) as primeiras definições que se tem de alternância possuem um componente binário espaço-temporal e são muito simplificadoras, ou seja, limitadas, como todos os outros processos educativos conhecidos, seja qual for a metodologia aplicada.

Como um dos objetivos desta Pedagogia, segundo Antunes, Massucatto e Bernartt (2014), é a formação integral dos jovens, procura articular o conhecimento dos sujeitos do campo com o conhecimento científico, por meio da alternância do tempo e do espaço. Ou seja, os jovens permanecem uma semana (ou mais) nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) se apropriando de novos conhecimentos e um período igual aplicando-os em suas propriedades, junto à família.

À medida que se aprofunda no conceito da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007) acredita que é necessário relatar outras correntes pedagógicas para ter-se uma compreensão melhor da posição em que se situa a Alternância.

Segundo esse autor a corrente da **pedagogia tradicional** é centrada no programa de ensino e no docente, privilegia a transmissão de conhecimentos, considerando os alunos como sujeitos passivos, adota horários fixos e repetitivos, a relação com a família é baseada na informação unidirecional. Essa orientação pedagógica tem uma perspectiva elitista e grandes limites, como afirma Gimonet (2007):

Ela propulsa 30 a 35% da população escolar, ou seja, aquela que tem a possibilidade de abstração imediata e que não se encontra por demais fora do seu meio cultural. Do outro lado, ela deixa na beira da estrada um grande número de crianças e adolescentes, com todas as consequências nefastas do fracasso escolar (GIMONET, 2007, p. 40).

Na perspectiva de Gimonet (2007) a **Pedagogia Ativa ou Nova Escola** teve como um dos iniciadores Rogers Cousinet, o qual declarava que a educação deve ter a pessoa em formação como prioridade. Os métodos são, essencialmente, ativos e apropriados para ajudar a criança ou adolescente na busca e na construção do seu saber e de suas aprendizagens. Nesse sentido, a sala de aula é uma oficina, um espaço de ação, de expressão e cooperação. Nessa lógica o melhor docente não é aquele que tem mais saber, mas aquele que consegue agir como facilitador e ao mesmo tempo pedagogo.

E por fim, a corrente da **Pedagogia da Complexidade**, na qual se situa a pedagogia da alternância, também chamada de corrente da pedagogia centrada na realidade. Apresenta semelhança com a segunda perspectiva, a Pedagogia Ativa, mas é mais ampla, segundo Gimonet (2007):

A realidade da vida é mais ampla que a realidade da escola. Ela supõe o enfrentamento das dificuldades, das contrariedades...exige do educando seu empenho decidido em atuar onde se encontrar e não se limita apenas a uma observação do ambiente (GIMONET, 2007, p. 41).

Puig-Calvó e Gimonet (2013), tem o discernimento de classificar as alternâncias para clarear os conceitos, levando em conta a ótica de Malglaive (1979), o qual descreve três tipos de alternância:

- a) A Falsa Alternância, que consiste em deixar espaços vazios entre o período escolar sem nenhuma relação com a prática e formação acadêmica.
- b) A Alternância Aproximada, que consiste em um modelo mais elaborado em que existe uma organização didática que une os tempos e espaços de formação, porém proporciona modelos de observação e análise da realidade na qual se vai trabalhar, sem oferecer os meios para atuar sobre ela e nem aprofundar as características que a envolvem.
- c) A Alternância Real que é aquela que pretende uma formação teórica e prática, global, integrada, que permite ao aprendiz ou aluno construir seu o

próprio projeto pedagógico, colocá-lo em prática e efetuar uma análise reflexiva de si mesmo. Ocorre desse modo uma valorização de sua identidade, uma maior identificação com o meio e as instituições.

Pode-se observar que, nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Ou seja, a Pedagogia da Alternância tem um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos denominados de Instrumentos da Pedagogia da Alternância.

#### *2.4.1- As ferramentas na alternância e na experiência das escolas.*

Conceber um método que seja também o instrumento do Aluno e não somente do educador e que identifique o Conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem (PAULO FREIRE, 1989)

Neste item serão apresentados e discutidos os instrumentos ou ferramentas da Pedagogia da Alternância à partir de Monteiro (2000) e Pessotti (1995), que além de apresentarem as ferramentas também fazem uma reflexão sobre a experiência de utilização nas escolas técnicas agrícolas (Etec) de São Paulo e do Espírito Santo (Olivânia), respectivamente.

Para uma escola contribuir de fato para a formação técnica de seus estudantes de forma que, esta atenda a demanda da agricultura familiar, torna-se necessário conhecer os contextos e realidades em que estes jovens vivenciam. Isso se dá em razão da necessidade partir do campo e não ao contrário. Para conhecer essa realidade, as escolas de alternância fazem uso de várias ferramentas pedagógicas de diagnósticos, como por exemplo, o Plano de Estudo e a Folha de Observação (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010).

A primeira ferramenta a ser tratada aqui é a **Alternância Sessão Escola/Sessão Família**. Nesta sistemática, o processo educacional está baseado divisão de aprendizado em dois períodos e locais diferentes: o da escola e o da família. No caso da Etec de Andradina, esses períodos são chamados Sessão Escola e Sessão Família e tem 15 dias de duração (1 semana em cada momento). Essa alternância do espaço educacional, ressalta o Marirrodriga e Calvo (2010) está

centrada na vida do aluno como referencial de aprendizagem significativa, a partir do qual ele poderá intervir em sua realidade e começar a mudá-la.

Há neste caso, uma preocupação com os alunos que fogem ao perfil de “filhos de produtores rurais”, pois sem dúvida encontrarão dificuldades em tornar o aprendizado significativo, uma vez que não encontram, em sua família e realidade, o ponto de apoio de seu aprendizado na escola. Monteiro (2000) indica que a significância do aprendizado é diretamente proporcional à oportunidade de sua aplicação à realidade.

Os professores são ponto chave na aplicação desta ferramenta, pois há a preocupação de uma remodelação didática, o que significa um melhor planejamento de aulas (mais enxutas), mas também uma aula preparada para ir ao encontro das necessidades do aluno, como observou Monteiro (2000) em suas experiências:

Os professores, no curto período de tempo, em que se deu passagem do sistema tradicional de ensino ao sistema de alternância, tiveram que: contextualizar uma aula de modo diferente do que sempre fizeram, mas o que mais ajudou esses professores a entrar no ritmo desse sistema, deveu-se, em grande parte ao rápido retorno que tiveram dos alunos...em pouco tempo gerou-se um aluno mais motivado a aprender e valorizando o profissional educador em uma relação de maior proximidade (MONTEIRO, 2000, p. 75).

Gifre (1974), citado por Monteiro (2000), que faz importantes relatos sobre as escolas rurais familiares na Espanha complementa sentido dessa práxis escolar:

A regra de ouro deste esquema educativo é não encher a vida da escola com atividades e conhecimentos que possam ser obtidos fora dela: o que tem que se fazer na escola – e com isto, no entanto, não estamos desvalorizando, senão enaltecendo seu papel – é preparar os alunos; despertar sua curiosidade; ajudá-los a tirar todo proveito possível do que eles adquiriram fora dela; objetivar, organizar e integrar seus conhecimentos; e além de tudo, conviver e dialogar: aprender uns com os outros (GIFRE, 1974, p.49, citado por MONTEIRO, 2000).

Quanto aos jovens, atores importantes no processo de adaptação, há uma rápida adaptação à pedagogia a partir do momento em que percebem que estão aprendendo com suas realidades. Monteiro (2000, p. 51) retrata a fala de um professor que acredita que os jovens quando iniciam um curso em alternância passam por três “choques” até entender como funciona o processo: “o primeiro ocorre na primeira semana em casa: o que eu vou fazer? Vou ficar só descansando?; o segundo choque é ao voltar para a escola e perceber que ele deveria ter pesquisado, ter trabalhado em casa, usando seu tempo pensando na semana escolar. E por fim, é a dúvida se uma semana na escola é suficiente para seu aprendizado teórico”.

Percebe-se que a alternância criou uma nova dinâmica na relação entre escola, aluno e família. Para esses jovens rurais que passam a trabalhar junto a suas famílias no campo há uma mudança na noção de responsabilidade e passam de mão de obra familiar a trabalhadores pensantes, mesmo que a decisão não esteja em suas mãos. Como resultado dessas observações os pais comentam: “Hoje tem coisas que ela (filha) fala, que vem complementar.” Ou “Hoje ela tem muita influência sobre o que decide aqui dentro” (MONTEIRO, 2000, p. 89).

A segunda ferramenta considerada fundamental são as **Visitas dos Professores às Famílias** (ou Professor Visitador) que tem como objetivo principal estabelecer um canal de interrelação entre os pais e a escola. Esta comunicação promove o conhecimento da realidade do jovem visitado, promovendo a melhor preparação dos professores e permite um engajamento melhor dos pais na formação de seus filhos. Nesse sentido o professor visitador é um mediador entre pais e alunos, papel essencial na construção do diálogo na família.

Cada escola trabalha essa ferramenta de sua forma, porém é importante que cada aluno seja visitado uma vez por semestre pelo menos e sempre se necessário priorizar aqueles alunos que apresentam mais dificuldades na sessão escola. Podem existir até três professores visitantes por escola.

Monteiro (2000) transcreve alguns diálogos importantes com os professores visitantes: “a gente passa tudo o que sabe do aluno para os pais. Se tiver que falar mal, eu falo, para que os pais possam tomar as devidas providências”; “Antes eu conhecia os pais somente na formatura”; “Conhecer a família promove um maior envolvimento nosso com o aluno e a família” (MONTEIRO, 2000, p. 93).

De acordo com Pessotti (1995), o professor visitador faz parte da estruturação da pedagogia da alternância, e tem uma responsabilidade enorme, como representar a escola perante a família, uma doação de tempo e vontade percorrendo grandes distâncias e enfrentando muitas vezes situações complicadas na estrada e na visita. Porém, as informações coletadas são os grandes trunfos desta ferramenta, sendo fundamental para a contextualização adequada do ensino, à partir dos relatórios das visitas, que são lidos a todos os professores e coordenadores, que buscam pontos de intervenção da escola na formação destes jovens.

Monteiro (2000) também reproduz fragmentos das falas dos professores visitantes sobre o que consideram um bom professor visitador:

- Tem que estimular a iniciativa do aluno no planejamento e execução de um projeto (família decide investir em alguma inovação na propriedade), é importante sempre que a família acompanhe e participe;
- Tem que dar sugestões. Propor sem impor;
- Mostrar como catalogar, controlar, registrar;
- Escutar os pais (tirar dúvidas, dar e receber *feedback* sobre o comportamento do aluno, sugestões);
- Ser observador;
- Fazer perguntas para reflexão;
- Saber ouvir, não se impor, dialogar;
- Não falar termos técnicos;
- Ter muita força de vontade (MONTEIRO, 2000, p. 96)

Esse autor ainda discorre sobre os resultados que proporciona essa ferramenta. Acredita que o aluno foi redescoberto por meio dessas visitas, ao conhecer a realidade do aluno os professores passam a enxergar outras dimensões de seu trabalho como educador. Também promove o despertar do papel dos pais na formação dos filhos, que passam atuar mais conscientes de seus papéis nesta formação.

Salienta Pessotti (1995) que essa ferramenta é muitas vezes dificultada nas instituições por problemas operacionais e financeiros e que pode comprometer profundamente não só a qualidade do programa educacional, como também sua identidade.

A terceira ferramenta é o **Plano de Estudo**, um instrumento didático que inspira a escola a nortear seu rumo, uma vez que os alunos elaboram perguntas durante a sessão escola a partir de temas previamente definidos, chamado “tema gerador” que desencadeia então os assuntos abordados em diversas matérias. Esses planos organizam o trabalho que explorará o tema gerador durante a sessão família.

De acordo do Frossard (2014) o Plano de Estudo facilita a abordagem do aluno sobre sua realidade; o coloca em situação de análise de seu contexto de conhecimento e tomada de consciência de sua própria realidade e da comunidade, quando o mesmo deve desenvolver a escrita do texto de sua pesquisa e apresentá-lo a sua classe, ouvindo também o que trazem seus colegas. Facilita ainda a dinâmica do retorno que o aluno deve dar a sua família e à comunidade do processo formativo a que está submetido e vem construindo na escola.

A realização de práticas no espaço escolar (novas técnicas e tecnologias de produtos e boas práticas agrícolas) colabora com o desenvolvimento pessoal do aluno, propondo-lhe vivências e experiências formativas que não somente aquelas do espaço familiar, levando-o a um acúmulo de saber necessário para sua formação profissional (FROSSARD, 2014).

Segundo Pessotti (1995) o Plano de Estudo é a linha condutora que ajuda o aluno a ter uma visão de conjunto da unidade de ensino. Segundo Monteiro (2000) na prática funciona da seguinte forma:

Define-se um tema gerador a ser trabalhado com uma série durante um certo período de tempo (variável de um semestre a um ano). Ainda na sessão escola, os alunos elaboraram com os professores perguntas relacionadas ao tema gerador (é o plano de estudo). Estas perguntas são respondidas junto à família e na sessão escola seguinte, as respostas são discutidas. Os professores, com base nas respostas obtidas, reveem o plano de curso anual e ajudam os alunos a elaborar novas questões do plano de estudo para a quinzena seguinte. Enquanto isso em suas aulas, continuam a trabalhar o tema gerador junto com os alunos, usando-o como referência para o desencadear de outras informações (MONTEIRO, 2000, p.101).

Realizado a cada sessão escola, o Plano de Estudo tem o propósito de ajudar o jovem a estabelecer quais serão seus objetivos de aprendizagem para a sessão família. Segundo Pessotti (1994) e Monteiro (2000) há uma dificuldade dos alunos em entenderem os temas geradores quando esses não são temas diretamente ligados as técnicas agropecuárias, ou seja, são temas comuns ao ensino médio comum, por exemplo, temas ligados à química, fi. Além disso, acrescenta Frossard (2014) sobre o Plano de Estudo:

Analisando o Plano de Estudo - PE à luz dos polos da teoria Tripolar (PINEAU, 2001 e 2003), entende-se que essa é a ferramenta que coloca o aluno diante dos diversos agentes e colaboradores, de diversas dúvidas que apontam para a sua necessidade de aprendizagem e domínio do tema. De reconhecimento e de vivências das questões que cercam o seu mundo, colocando-o na tomada de consciência dos aspectos que envolvem o tema de estudo, ou seja, ter que produzir uma memória: o texto do PE (FROSSARD, 2014. p. 65).

Como resultados alcançados por meio dessa ferramenta está a melhora da aprendizagem dos alunos atuando no processo contínuo, na descontinuidade alternante, e também ganha significância quando as famílias e os alunos são chamados a participar do tema gerador. Como observa Paulo Freire:

Investigação do tema gerador (...) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu modo (...) os temas em verdade existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos aos fatos concretos (FREIRE, 1987, p. 97).

Todas essas demandas, exigidas pela implantação do uso dessa e de outras ferramentas, acrescenta Monteiro (2000), tem levado o professor a rever seu papel, sua didática, sua postura.

A quarta ferramenta são as **Folhas de Observação** que são auxiliares e têm como utilidade ser um guia acessório ao Plano de Estudo. Nada mais são do que páginas com perguntas elaboradas em conjunto por alunos e professores, para que o jovem responda em casa, pesquisando junto a sua família e/ou comunidade.

Segundo Pessotti (1995), as folhas de observação eram originalmente na França, as chamadas fichas pedagógicas, que foram concebidas para assegurar a relação entre a sessão escola e a alternância, dessa forma a autora acrescenta:

Elas objetivam desenvolver o conceito de aprender a aprender, como também acostumar os alunos ao trabalho individual, para adquirir hábitos individuais de estudo e com isso aprimorar a sua aprendizagem. São essas fichas que o auxiliam, a ler, a pesquisar e a sintetizar os conteúdos das diversas matérias do currículo. Isso lhe permite estabelecer relações entre os conhecimentos da educação geral e da formação profissional (PESSOTTI, 1995, p. 74)

Para Monteiro (2000) a grande dificuldade desta ferramenta parece estar na sistematização das respostas dos alunos para encaixá-las no planejamento da aula.

A quinta ferramenta que será descrita aqui é o **Plano de Curso**, que nada mais é do que o plano escolar comum em todos os cursos, mas no caso da pedagogia da alternância recebe um adjetivo: Orgânico. Assim, o Plano de Curso Orgânico é organizado a partir dos temas geradores, em que os conteúdos se desenvolvem progressivamente, buscando respeitar a evolução psicossocial do aluno (PESSOTTI, 1995, p. 55). Ou seja, a organicidade estaria na associação das matérias, disciplinas e respectivos conteúdos curriculares.

De acordo com Monteiro (2000) o Plano de Curso deve ser estruturado de forma interdisciplinar e apresenta como outra vantagem o fato do PC poder ser usado por qualquer escola, bastando que o corpo docente saiba onde quer chegar e esteja disposto a: contextualizar o ensino, aplicar o construtivismo, integrar equipes de educadores e tornar o ensino mais significativo.

O **Caderno de Realidades** é uma ferramenta acessória na pedagogia da alternância e consiste em um documento no qual o jovem registra e anota suas reflexões e ações provocadas pelo Plano de Estudos e Folha de Observações, além de ficarem ordenadas ali boa parte das experiências educativas nas escolas da família agrícola. Segundo Pessotti (1995) ocorre uma resistência do aluno por essa prática, bem como uma pouca utilização, falta de hábito e inconsciência.

Gimonet (2007) explica que o Caderno da Realidade, enquanto registro da trajetória do aluno durante sua formação, é a maneira pela qual ele pode perceber a

evolução do seu saber, registrando a alternância do tempo e do espaço, na construção de sua aprendizagem.

Para Moreira e Begnami (1996), esta memória do processo formativo que se constrói a partir do Caderno da Realidade, permite uma valorização da aprendizagem por Alternância. Isso porque o discente, na semana que estará no meio familiar, deverá se preocupar em analisar seu espaço, dialogar com sua família e produzir um texto referente ao tema que está sendo estudado. Certamente, com uma análise do conhecimento ali registrado será possível, após algum tempo, perceber quanto conhecimento vindo do meio social, físico e natural, interfere em sua vida, e quanto a escola serviu para aprofundar e adicionar conhecimentos para esse aluno. É a partir desta organização do conhecimento, e a vinculação do mesmo em uma lógica de construção e reconstrução permanente do saber, que o técnico em agropecuária vai sendo formado, registrando sua evolução na aprendizagem a partir do caderno da realidade (MOREIRA; BEGNAMI, 1996; GIMONET, 2007; MARIRRODRIGA; CALVO, 2010).

Outra ferramenta estratégica são as **Visitas e Viagens de Estudo**, que são atividades realizadas fora da escola, a fim de criar oportunidades de aprendizado sobre conteúdos e experiências não existentes dentro da escola, por meio das quais o aluno pode confrontar suas informações e experiências com aquele local visitado. (MONTEIRO, 2000). Como acrescenta Pessotti (1995):

As viagens e as visitas de estudo são excursões que devem ser planejadas para lugares diferentes de onde procedem os alunos, para que eles possam confrontar suas informações e experiências com aquelas do local a ser visitado, ou tema a ser estudado. No retorno à escola, de posse dessas informações, eles realizam a colocação em comum: as informações individuais coletadas são discutidas pelo grupo de alunos e uma síntese é redigida. Essa síntese é corrigida e redigida com o auxílio de um professor e arquivada no caderno de realidades (PRESSOTTI, 1995, p. 76).

Monteiro (2000) complementa que essas viagens são importantes para mostrar aos alunos que existem limitações na escola, mas é necessário, de acordo com o interesse, buscar mais informações além daquilo que lhe é apresentado, criando uma geração de proprietários rurais com características mais empreendedoras.

A próxima ferramenta a ser descrita aqui é uma extensão do aprendizado técnico e social, ou seja, o **Estágio**. Considerada uma das ferramentas que os alunos mais valorizam e acreditam ser uma das vantagens da alternância. Esses alunos podem realizar estágios durante a sessão família e é uma oportunidade de estender

seus conhecimentos para fora dos limites da escola ou de sua propriedade. Esses estágios são formalizados, com seguro de vida e certificados.

O mesmo autor ainda discorre sobre a diferença do adolescente que frequenta escola com pedagogia da alternância, que desenvolvem muito cedo a preocupação com o futuro profissional, por essa razão valorizam tanto o estágio durante o curso, ou seja, indubitavelmente a alternância desperta nos jovens essa visão de futuro e preocupação com a qualidade de formação. Monteiro (2000) ainda discute que o estágio:

[...] contribui para que o jovem persista em progredir, busque novas formas de preencher suas lacunas de conhecimento, vá à procura de alternativas de futuro (...) contribui para que ele tenha uma postura empreendedora com relação à profissão de agricultor. Esta consciência tem o poder de romper a barreira que condicionou os pais a quererem, para seus filhos, um futuro diferente do seu, longe da zona rural (MONTEIRO, 2000, p. 130).

E por fim, a **Convivência em Internato e/ou Serões** são descritas como ferramentas sociais, com a utilidade de aprender com o outro. Essa convivência em internato nasceu da ideia do Padre de Lauzun na França. Permite que por um espaço de tempo determinado e recorrente o jovem se concentre somente no processo de aprendizagem e favorece a interdependência e autonomia do jovem, sem no entanto distanciá-lo da família por completo.

Sobre o internato Morais e Monteiro (2012) descrevem que o termo internato é controvertido e exige análises próprias sobre cada um dos contextos em que a instituição apresenta. Nos séculos passados era sinônimo de punição e castigo para se tornar, hoje, no caso específico em análise, sinônimo de privilégio, já que os contemplados por esse regime dispõem de vários serviços, como refeições, moradia e sobretudo, acompanhamento humanizado por parte de todos os profissionais que compõe o campus.

Quanto aos serões, são consideradas atividades destinadas a completar a aprendizagem. As atividades são variadas, que vão desde reforço escolar, atividades esportivas, aulas dadas por voluntários da comunidade, encontros religiosos, etc.

Segundo Monteiro (2000), como ferramenta da alternância, os serões e a convivência em internato tem potencial de transformação social muito importante. Pode nascer o sentido de cooperativismo, de vida em comunidade, ética e conduta moral e pessoal.

Elencou-se neste item as principais ferramentas pedagógicas utilizadas na formação por Alternância nas Escolas Técnicas Agrícolas do Estado de São Paulo, de acordo com o plano de implantação desta modalidade descrito por Monteiro (2000). Destaca-se que a cada unidade de ensino ou casa familiar de formação por alternância, a descrição ou importância de cada ferramenta é descrita com finalidade própria.

No próximo item será discutido o uso da Pedagogia da Alternância voltada ao ensino técnico profissionalizante dos jovens rurais, tratando especificamente, do Ensino Técnico em Agropecuária.

## **2.5 Repassando o Histórico do Ensino Médio Agrícola no Brasil**

Na fase colonial, explica Ribeiro (2003), embora a economia brasileira fosse caracteristicamente agroexportadora, baseada no tripé agrária, latifundiária e escravista, o sistema de ensino jesuítico estava voltado às letras e humanidades e tinha caráter propedêutico, destinada às classes emergentes que identificavam na educação escolar um fator de ascensão social. Assim, a educação colonial estava afastava das atividades práticas ligadas ao mundo do trabalho, excluindo os escravos, as mulheres e agregados, demonstrando o descaso dos dirigentes com a educação profissional, especialmente a do campo.

Ribeiro (2003) ainda comenta que a falta de uma proposta de educação escolarizada básica, voltada aos interesses dos camponeses, deve-se, em parte, pela ausência de uma consciência a respeito da importância da educação e, por outro lado, devido ao fato que o cultivo nos latifúndios era feito por meio de técnicas arcaicas, que não exigiam dos trabalhadores rurais, em sua maioria escravos, nenhuma preparação técnica para o trabalho.

Após a Independência não houve alteração significativa nesse quadro, já que a economia brasileira continuou tendo por base a produção de matérias-primas para abastecer o mercado europeu. Um indicador disso são as constituições brasileiras de 1824 e 1891 que não mencionaram nada sobre a educação do campo (CECCHIN; VIEIRA, 2011).

Sobral (2009) identifica o Decreto nº 8.319 de 1910 como a primeira regulamentação do ensino agrícola no Brasil, que o organizou em quatro categorias:

Ensino Agrícola Superior, Médio, Aprendizagens Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. A preocupação central dos educadores da Primeira República, ligados ao movimento da Escola Nova centrava-se na constatação de que as políticas educacionais estavam direcionadas ao meio urbano, o que contribuía para acentuar o êxodo rural. O autor identifica essa proposta como “ruralismo pedagógico”, que, no entender Paiva, procurava “[...] fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, e para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’”. (PAIVA, 1988, citado por SOBRAL, 2009, p.83)

Pode-se afirmar que o ensino profissional emergiu no país entre as décadas de 1920 a 1930 quando se iniciou o processo de industrialização que passou a demandar uma força de trabalho mais qualificada. Um outro marco importante para o ensino agrícola foi o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola” que instituiu o curso de nível médio (CECCHIN; VIEIRA, 2011).

Segundo Koller e Sobral (2010), um dos grandes diferenciais entre o ensino técnico e o agrotécnico é que o primeiro teve sua onda de crescimento juntamente com a industrialização, enquanto o agrotécnico só teve sua emergência nos anos 1950-1960 com o início da modernização agrícola. Com a crescente onda de êxodo rural por parte dos agricultores, que deixavam sua atividade para servir como mão de obra barata nas indústrias, passou a surgir a visão de que seriam necessárias políticas que mantivessem o povo, ou ao menos parte dele, no campo. Segundo outros autores, começam a surgir às primeiras pedagogias de ensino agrícola, pois o governo disponibilizava subsídios orientados aos produtores rurais, a fim de que adquirissem insumos e maquinário agrícola e havia a necessidade de profissionais que compreendessem essas novas tecnologias e pudessem desenvolvê-las no campo, função que passou a ser desempenhada pelos extensionistas rurais, que eram formados pelas Escolas Agrotécnicas emergentes (CECCHIN; VIEIRA, 2011). As escolas técnicas agrícolas eram destinadas aos filhos dos produtores rurais e a crença era de que ele só seria capaz de aprender se efetivasse algo repetidamente na prática, o que explica o princípio do "aprender a fazer fazendo" e para isso implantou-se o modelo de escola-fazenda, a qual foi consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (Contap II), vinculado ao Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio (KOLLER; SOBRAL, 2010).

Sobre as características desse tipo de escola, Tavares (2004) explica que a escola fazenda apresentava quatro espaços distintos de aprendizagem: sala de aula, onde se desenvolvia o estudo teórico acerca dos conhecimentos gerais e específicos do curso; Laboratório de Prática e Produção (LPP), onde eram realizadas as aulas práticas demonstrativas e os professores coordenavam projetos de produção agropecuária; o Programa Agrícola Orientado (PAO), através do qual os alunos desenvolviam, individual ou coletivamente, trabalhos voltados a produção financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos; e a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), que objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo.

Em relação ao perfil dos alunos daqueles cursos, era constituído majoritariamente por filho de agricultores porque, acompanhando a tendência nacional, havia a crença de que:

[...] jovens oriundos do meio agrícola, com raízes na agricultura e com a mesma formação cultural das populações rurais, possuíam maiores possibilidades de êxito da difusão de novas práticas agrícolas e, nesse sentido as escolas agrotécnicas federais passam a ter uma importante função na formação de agentes da extensão rural no país (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 223).

Esta preferência foi regulamentada pela chamada Lei do Boi (Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968) que a reservava 50% das vagas em escolas federais de ensino médio agrícola e superiores de Agricultura e Veterinária, a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou seus filhos, que residiam em cidades que não possuíam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968). Esta lei somente foi revogada em dezembro de 1985; beneficiou principalmente filhos de grandes proprietários rurais.

É relevante mencionar que em 1971, a Lei 5.692 instituiu no país a profissionalização obrigatória, transformando todos os cursos de 1º (acesso a cursos profissionalizantes para aqueles que tenham o antigo 1º grau, hoje conhecido como ensino fundamental) e 2º graus em profissionalizantes, com vistas a conter o acesso à universidade por parte das classes médias, já que a demanda cresceu 212% entre 1964/68, conforme dados de Guiraldelli Júnior (2000). Essa obrigatoriedade foi revogada por meio da Lei 7.044/82, porque as classes médias e altas não tinham interesse nesses cursos, e buscavam o ensino secundário para preparar-se para o ingresso nos cursos superiores, salienta o autor.

Entretanto, de acordo com Sparta e Gomes (2005) o ensino técnico-profissionalizante de nível médio foi criado para suprir a demanda de profissionalização das classes menos favorecidas da sociedade e embora haja uma tendência de ampliação desse tipo de curso, especialmente com a criação de cursos tecnológicos de nível superior, permanece o estigma de ser o ensino profissional considerado uma formação de segunda classe. Esse preconceito ainda não foi superado e continua sendo um problema atual.

Quanto às legislações mais atuais no âmbito do ensino médio integrado ao profissionalizante serão tratados aqui as leis e os decretos que orientam a oferta de educação profissional técnica de nível médio a partir dos anos de 1990.

O ensino médio é garantido na LDBEN/96, no Art. 10, inciso VI, como uma incumbência do Estado em assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Sob o aspecto jurídico, segundo Cury (2002), assume três funções:

Legalmente, então, o ensino médio – gratuito no âmbito do ensino público – deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se progressivamente obrigatório... Assim, do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

Assim, a LDBEN/96 assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, tornando-o constitucionalmente gratuito, com duração de três anos e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos.

Em relação ao Ensino Médio, a LDBEN/96, em seu art.35, define suas finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 24).

A Lei n. 9.394/96, segundo Tuppy (2007) assegura no art. 35, que o ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, desta forma, tornou-se constitucionalmente gratuito e de progressiva universalização (CF, art. 208, inciso II). Há de se observar, que embora a referida Lei não tenha atribuído ao ensino médio o objetivo de profissionalização técnica, não tirou dele esta possibilidade.

De acordo com a LDBEN/96, no § 2º do art.36 – Seção VI do Capítulo II “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, isto é, a habilitação profissional no ensino médio, seja ela ao mesmo tempo ou em continuidade à formação geral do educando. O § 4º do mesmo artigo estabelece que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”, fazendo jus ao art. 205 da CF no que diz respeito ao preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Destas deliberações apreende-se que o ensino médio tem como objetivo precípua o aprofundamento dos conhecimentos básicos que se iniciaram no ensino fundamental e sua articulação com o mundo produtivo. Portanto a LDBEN deixou aberturas em pontos polêmicos como a educação profissional, possibilitando a regulamentação por meio do Decreto nº2.208/97; que estabelece que a formação profissional só poderá ser realizada pelo estudante, ao término do ensino médio ou simultaneamente a ele (SOUZA, 2007).

De fato, foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e não a LDBEN, que efetivamente regulamentou a educação profissional no Brasil, definindo-a como o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Suas funções foram assim definidas:

- I) qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente, do nível de escolaridade que possuam no momento de seu acesso;
  - II) habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior; e
  - III) atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho.
- Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente, nos níveis básicos, técnico, e tecnológico da educação profissional, prevendo-se, ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização técnica (SOUZA, RAMOS; DELUIZ, 2007, p. 31).

Conseqüentemente, a educação voltada para o ensino técnico profissionalizante, reforça a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual,

mesmo com a nova forma de abordagem de promoção integral do cidadão em formação incluída na LDBEN/96 (TUPPY, 2007).

No âmbito da educação profissional, acrescenta Ramos (2004), sob o argumento de regulamentar a LDBEN/96, o governo edita o Decreto n. 2.208/97, atribuindo ao ensino técnico e profissional uma organização própria e independente. Essas duas leis disciplinaram as bases da reforma do ensino profissional no Brasil. Assim, o Decreto n. 2.208/97, foi implementado pela Medida Provisória 1.549/97 e pela Portaria 646/97, acarretando modificações que influenciaram na essência da educação profissional. Cabe destacar que logo após a publicação do Decreto nº2.208/97 é veiculada a Portaria n. 646/97 que, entre outras determinações, estipula o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento do Decreto. Este decreto regulamenta as disposições da LDBEN/96, os pontos polêmicos e contestados no PL 1.603/96, referentes ao ensino profissional de nível médio, expostas no Capítulo III, na seção V, em quatro artigos, do artigo 39 ao 42 e define em seu art.1º e alíneas os objetivos da educação profissional:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

Assim, é importante ressaltar que os objetivos da educação profissional, definidos pelo Decreto n. 2.208/97 e pela Portaria n. 646/97, revelam o imediatismo, carregados de uma concepção econômica de educação. Desta forma, a educação profissional é vista como um treinamento para o mercado de trabalho ao incentivar o trabalhador a competir por oportunidades de trabalho, portanto, a formação integral é praticamente inexistente (RAMOS, 2004). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), historicamente, as políticas voltadas para o ensino médio têm sido estabelecidas em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral aos interesses do mercado, conseqüentemente aos interesses do capital.

Por outro lado, o Decreto n. 2.208/97 foi importante por abrir a possibilidade de estabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, promover a

extinção do nível básico, que era criticado por aceitar alunos sem qualquer escolaridade e determinar a eliminação do ensino modular que fragmentava e conferia um caráter pontual ao ensino (TAVARES, 2004).

Em 2003, as críticas da reforma da educação profissional, da qual o Decreto nº2.208/97 é parte, ganharam força política ocorrendo a sua revogação pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Este decreto garante novamente a educação técnica vinculada à educação básica no ensino médio, instituindo as formas como se dará essa articulação, que pode ser ofertada de forma integrada, concomitante ou subsequente (TAVARES, 2004).

Ao discutir sobre as perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio, Frigotto e Ciavatta (2011, p.626), reforçam que a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 “contrariou os termos da Lei, e é uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional”. Acentuam, ainda, que a educação profissional determinada pelo Decreto nº 5.154/04, também, responde aos interesses dos setores governamentais, ao diminuir a demanda para o ensino superior e também ao setor produtivo, ao realizar capacitação rápida dos trabalhadores, para inseri-los no mercado de trabalho.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011) a modalidade ensino médio integrado à educação profissional é respaldada no art. 205 da Constituição Federal (CF), que define a educação, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em seu art. 227, a CF define a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do Estado a ser assegurado com absoluta prioridade. Também no sentido de explicitar essa conexão, a LDBEN/96, estabelece em seu art. 1º, § 2º que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social> Há ainda o respaldo nos objetivos contidos em seu art. 36, § 2º que estabelece, “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. No art. 40, da mesma Lei, estabelece que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Entre 1986 e 2001 as escolas agrotécnicas passam por diversos processos de reestruturação, sendo administradas por vários órgãos estatais, porém somente a partir de 2001 com a democratização da gestão destes centros de ensino é que mudanças mais amplas são estabelecidas.

O contexto econômico brasileiro sofreu alterações a partir da década de 1980, com a internacionalização do mercado interno, fruto da globalização da economia, o que provocou transformações em todos os setores, incluindo a agricultura. Graziano da Silva (2005) afirma que os avanços tecnológicos que se processam tanto na indústria como na agricultura alteram profundamente não só as formas de organização do processo do trabalho, mas também reduzem a escala mínima necessária para a atividade econômica e redefinem os requisitos fundamentais de sua localização espacial. Desse modo, Leite (2005) defende que o ensino agrícola precisa suprir seus alunos com as ferramentas para enfrentar os desafios de uma agricultura e um meio rural em constante e rápida transformação, o que exige extrapolar o aspecto produtivo da agricultura e da perspectiva meramente agrícola do meio rural.

Entretanto, Cecchin e Vieira (2011) consideram que, se durante a maior parte de sua história a “escola agrícola” tinha por função a preparação profissional, hoje ela tem dupla função: a educação profissional e a acadêmica. Embora tenha havido, com a Reforma da Educação Profissional realizada pelo Decreto 2.208/97, a separação entre os níveis técnico e médio, o primeiro não habilita os egressos para o ingresso no nível superior, ou seja, os alunos dos cursos técnicos precisam cursar o nível médio previamente ou concomitantemente a estes se quiserem ingressar na universidade.

Em relação ao perfil dos jovens que cursam os cursos técnicos agrícolas, Cecchin e Vieira (2011) ressaltam que existem poucas pesquisas relacionadas aos alunos de escolas técnicas agrícolas, o que os motivou a desenvolver uma pesquisa específica sobre esses estabelecimentos educacionais. Segundo esses autores, a vivência cotidiana com professores e alunos do curso Técnico em Agropecuária da instituição pesquisada permitiu aduzir que houve uma significativa alteração no perfil dos alunos que frequentavam aquele curso porque se, tradicionalmente, atraíam jovens filhos de trabalhadores rurais interessados em conhecer e difundir novas práticas de produção agrícola, na época da pesquisa (2009) era constituído de jovens de procedência de várias áreas geográficas e de ocupações urbanas, muitas vezes mais interessados em concluir o ensino médio que lhe permitia prosseguir nos estudos

do que propriamente atuar na área em que foram formados. Essa parece ser a realidade empírica que deverá ser investigada pela presente pesquisa.

Além disso, é preciso considerar que também houve alterações significativas no perfil dos jovens em cada geração, que é um processo natural e cada vez mais rápido, pois se há algumas décadas os especialistas mencionam o surgimento de uma nova geração a cada 25 anos, atualmente, com o avanço das tecnologias pode-se considerar que surge uma nova geração a cada 10 anos (CECCHIN; VIEIRA, 2011).

Quanto à sua dimensão profissional, em se tratando de jovens procedentes do meio rural é preciso considerar aspectos apontados por estudos realizados por Brumer e Anjos (2008) que expressam que ao se focalizar esses jovens percebe-se claramente a presença de duas questões centrais. A primeira diz respeito à formação de uma imagem que desvaloriza o trabalho agrícola, e conseqüentemente, o homem do campo, que tende a impulsionar o jovem rumo à cidade. Essa imagem pode estar sendo reforçada pela escola, à medida que ela reproduz padrões de comportamento e valores urbanos, acentuando o desenraizamento desses jovens, que, afastados do convívio cotidiano com sua comunidade, com ela rompem os vínculos de sociabilidade. O segundo aspecto refere-se a questões familiares, aos limites impostos pelo processo de transferência dos estabelecimentos agrícolas às novas gerações, já que em sua grande maioria, os processos de sucessão e herança inviabilizariam a produção agrícola, levando à “expulsão” de boa parcela dos jovens rurais para a cidade. Para os autores, a conjugação dos dois fatores apontados reforça a ideia de que só restam no campo os mais velhos e que o campo não seria o lugar do jovem.

Essas duas dimensões, profissional e acadêmica, exigem da escola técnica transcender a profissionalização pura e simples em agropecuária em benefício de uma educação integrada que explore, inteligente e competentemente, as inúmeras possibilidades de contextualização a partir da agropecuária, buscando promover a formação de seres humanos capazes de usufruir plenamente das informações e oportunidades disponíveis (CECCHIN; VIEIRA, 2011).

Maia (2010) estudaram a questão de gênero na Escola Técnica Agrícola da cidade de Jales-SP, e constataram que a escolha da área de formação escolar para os jovens rurais está relacionada com alguns fatores como:

A identificação com a área rural, estar habituado ao modo/estilo de vida rural e a influência de amigos / familiares, entre outros. Para os jovens do sexo

masculino, cursos voltados à área agropecuária podem ser uma opção na melhoria do desempenho das atividades dentro do estabelecimento familiar e um modo de permanecer ligado ao campo. Para as meninas nem sempre esta escolha está ligada a tais fatores. Em muitos casos é a falta de opção ou o fato de não conseguir aprovação no curso da área pretendida, influenciou a decisão de estudar na Etec Jales (MAIA, 2010, p. 69).

Ainda considerando a identificação dos jovens que cursam a escola Técnica Agrícola, constatou-se que poucas garotas procuram cursos na área agropecuária, e essa menor demanda está relacionada ao mercado de trabalho, a aspectos de ordem cultural e à falta de alojamento feminino na Escola estudada (MAIA; 2010).

Ainda é possível identificar entre as meninas e os meninos a motivação da escolha do curso apresenta os motivos são variados:

Para as jovens pesquisadas, os motivos de escolha do curso estão relacionados ao gosto/identificação com as áreas; realização do ensino médio/curso técnico junto; influência de amigos/parentes e outros motivos. É válido observar que a maioria das pesquisadas filhas de agricultores escolheram cursos ligados à área à agropecuária, sendo que optaram pelo curso Técnico de Produção Agropecuária, pelos cursos técnicos em Agronegócios e Alimentos.

Para os jovens do sexo masculino os motivos de escolha do curso e da escola são bastante semelhantes aos das jovens do sexo feminino, ficando em primeiro lugar a identificação com a área do curso. Neste caso, aspectos relacionados com a influência de amigos e parentes, ensino de boa qualidade, entre outros, são comuns aos meninos e meninas (MAIA, 2010, p. 61).

Nesse pequeno relato procurou-se apresentar uma breve revisão histórica da trajetória percorrida pelos cursos Técnicos em Agropecuária desde a sua criação até os dias atuais. Cecchin e Vieira (2011) acreditam que as diretrizes que orientaram a organização desses cursos sempre estiveram ligadas a fatores econômicos e políticos, ou seja, as funções que lhes foram atribuídas estão diretamente ligadas aos modelos produtivos presentes em cada momento na economia brasileira.

Uma característica sempre presente nesses cursos é que, embora tivessem sido criados com fins profissionalizantes, estiveram marcados pela dualidade de funções: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. Essa dualidade parece dificultar a sua estruturação, à medida que, para a escola e o professor, o aluno que ingressa num curso técnico está em busca de oportunidade para ingressar logo no mercado de trabalho e para muitos alunos este parece representar – especialmente o ensino médio integrado - uma alternativa para o ingresso nos cursos superiores (CECCHIN; VIEIRA, 2011).

## 2.6 Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETEPS)

O Conselho Estadual de Educação criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, como entidade autárquica, com o objetivo de realizar a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior. Mediante um decreto estadual de 10 de abril de 1973, recebeu a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", pela Lei Estadual nº 952, foi transformado em autarquia especial e vinculada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP (ALMEIDA, 2001).

Até 1981, o CEETEPS contava apenas com o ensino superior. A partir deste ano foram incorporadas na instituição 12 unidades de ensino técnico de nível médio - as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) (CEETEPS, 2017).

As escolas técnicas agrícolas públicas foram integradas ao CEETEPS, em 1992, pelo Decreto número 37.735/93, sob as diretrizes da Coordenadoria do Ensino Técnico - Cetec. As demais escolas técnicas (não agrícolas) foram incorporadas à Instituição em 1994, sendo anteriormente ligadas diretamente à Secretaria de Ciência e Tecnologia. (CEETEPS, 2017).

As Escolas Técnicas Agrícolas do CEETEPS formam técnicos para trabalhar na agropecuária, agroindústria, administração rural e nas práticas florestais (CEETEPS, 2017).

Devido às mudanças ocorridas no mundo rural, nas últimas décadas, com a introdução de novas atividades econômicas, diferentes das tradicionais, nova oferta de habilitações pôde ser realizada por essas escolas, tais como: Enfermagem, Turismo Rural, Processamento de Dados, assim como o Ensino Médio. Pelo decreto número 44.500 de 8 de dezembro de 1999, foi alterada a redação de dispositivos do Decreto número 38.703/94, parcialmente modificado pelo Decreto 39.213/94 e legislação posterior. Pelo decreto nº 44.500/99, as escolas técnicas agrícolas passaram a denominar-se simplesmente escolas técnicas. (CEETEPS, 2017).

O CEETEPS enquanto instituição responsável pelo ensino técnico e tecnológico gratuito no Estado de S. Paulo agrega 99 escolas técnicas, das quais 35 na área agropecuária, 64 nas áreas industrial e de serviços e 9 faculdades de tecnologia. Além de oferecer o ensino profissional médio, possui o ensino médio e

curso de tecnólogos em nível de terceiro grau, nas Faculdades de Tecnologia (FATECs). (CEETEPS, 2017).

Após a regulamentação da Lei Federal nº 9394/96, a partir do Decreto nº2208/97, que regulamentou o Ensino Técnico, a Coordenadoria do Ensino Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" definiu um projeto pedagógico não só para atender à imposição legal, mas que acompanhasse as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as transformações vivenciadas pela sociedade contemporânea. (CEETEPS, 2017).

O ensino técnico, separado do ensino médio, pode estruturar-se em módulos em seu currículo, módulos esses a serem desenvolvidos semestralmente. O objetivo da modularização dos cursos seria “proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE, 1999).

O curso técnico foi estruturado em módulos de 20 semanas e as matrizes curriculares foram compostas de um mínimo de disciplinas profissionalizantes de acordo com o parecer CNE 45/72 e disciplinas optativas de acordo com o inciso III artigo 60 do Decreto nº 2208/97. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE, 1999).

Dessa forma, o curso de formação de técnicos em nível médio na habilitação de Agricultura foi constituído de 3 módulos de 1.500 h/aulas. O mínimo profissionalizante é constituído de 980 horas/aula e a carga horária das disciplinas optativas 520 horas aula. As disciplinas optativas que constam da matriz curricular da habilitação de Agropecuária são as seguintes: Informática, Estatística, Leitura e Produção de Texto, Tecnologia e Meio Ambiente, Ética e Cidadania, Gestão e Qualidade, Cooperativismo e Associativismo, Processamento de Produtos Agropecuários e Mecânica e Mecanização Agrícola. Constam também da matriz curricular 400 horas de estágio supervisionado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE, 1999).

### *2.6.1 A Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta de Moraes”*

A Escola Técnica Estadual (Etec) “Sebastiana Augusta De Moraes” localiza-se no município de Andradina-SP e é conhecida como “Escola Agrícola”. Iniciou suas

atividades em 1991 vinculada à Secretaria Estadual de Educação e foi transferida para o Centro Paula Souza, em 1993. Em 1998, adotou a Pedagogia da Alternância no ensino Médio e no curso Técnico em Produção Agropecuária, com ênfase em Fruticultura. Encontra-se numa região agropecuária com grande potencial, mas baixo desempenho, conhecido como Território Rural Professor Cory/Andradina.

De acordo com Gonzaga e Sant'Ana (2015) a formação do Território Rural Professor Cory/Andradina resultou da articulação de instituições públicas e organizações da sociedade civil de vários municípios que consideraram a importância de atuar de forma conjunta, visando o desenvolvimento da região, com o apoio direto das políticas públicas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Território Professor Cory/Andradina foi formado devido à marcante presença de agricultores familiares oriundos de assentamentos rurais, sendo um dos cinco Territórios homologados no estado de São Paulo (posteriormente, em 2015, foi homologado o Território Central Noroeste Paulista), por meio do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (Pronat).

De acordo com os dados da Fundação Seade (2017), a renda per capita observada na Microrregião estudada corresponde a R\$ 635,82, enquanto que a média do estado é de R\$ 853,75 (ainda com dados do censo de 2010). O setor agropecuário é responsável por 8,17% dos vínculos empregatícios na região de Andradina, este percentual é mais do que o dobro da média estadual, que corresponde a 2,5% (SEADE, 2017). Com base nos dados do último Censo Agropecuário (IBGE, 2006), na Microrregião Geográfica de Andradina, que corresponde ao Território Prof. Cory/Andradina, a agricultura familiar abrange 4.580 estabelecimentos agropecuários, representando 78,68% do total.

Porém, Gonzaga (2015) salienta que a área ocupada por esses agricultores corresponde a 82.538ha (18,12% da área total ocupada com estabelecimentos agropecuários). Já a agricultura não familiar detém 1.241 estabelecimentos, o que representa 21,32% dos estabelecimentos agropecuários da Microrregião, ocupando 372.942ha (81,88% da área total). Esses dados demonstram a prevalência da má distribuição da propriedade da terra, embora, na década passada, tenha ocorrido avanços no que diz respeito às iniciativas voltadas para a desconcentração de propriedades, devido à forte presença de movimentos sociais de luta pela terra.

Os assentados desta Microrregião enfrentam muitas dificuldades para se fixarem na terra, tais como: falta de infraestrutura, contratempos no acesso ao crédito,

assistência técnica incipiente, baixo nível de organização dos agricultores e alta vulnerabilidade no momento de adquirir insumos e realizar a comercialização da produção. Porém, conseguem alcançar uma produção significativa, tanto em produtos de origem animal como também nos de origem vegetal. Os produtos são destinados ao autoconsumo das famílias e para o mercado local (GONZAGA, 2015).

A principal atividade nos assentamentos desta Microrregião é a pecuária leiteira, sendo que esta propicia uma renda mais regular aos assentados. O leite produzido é entregue a pequenos laticínios e à Nestlé ou, ainda, um pequeno percentual é vendido diretamente nas cidades do entorno pelos próprios agricultores. A principal atividade geradora de renda nesses assentamentos são os produtos de origem animal (SANT'ANA et al., 2007).

Neste contexto reveste-se de grande importância a Etec de Andradina com o oferecimento de dois Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio, um deles na Modalidade de Alternância, e o Curso de Informática para Internet. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Alternância é o único existente no estado de São Paulo.

Deve-se reconhecer que a Alternância como ferramenta pedagógica não capaz, isoladamente de frear a expulsão dos jovens do campo como, às vezes, se tem dito, mas propiciar o desenvolvimento por meio de um ensino crítico e contextualizado. É certo que grande parte dos estudantes e jovens formados - na vida para a vida - descobriu algumas potencialidades em seu próprio território e empreenderam projetos que contribuíam para o desenvolvimento de suas comunidades. Mas em nome da liberdade, um direito da pessoa e uma característica da educação nos CEFFAs, deve-se respeitar sempre a vontade dos educandos de buscar realizar seus desejos e/ou buscarem melhores alternativas em outros lugares.

Porém, essa pedagogia deve sim proporcionar a todos seus formandos a aprendizagem do uso legítimo de sua liberdade, assim como, as capacidades que lhes permitam viver com dignidade, tanto no meio rural, como no urbano. O problema - o fracasso - seria que esses jovens engrossem os bolsões de pobreza nos subúrbios das grandes cidades ou que não fossem capazes de ganhar a vida na grande cidade.

### **3 A VOZ NO CAMPO: COMO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA TEM AUXILIADO O JOVEM RURAL A (RE)ENCONTRAR SEU LUGAR NO PROCESSO DE SUCESSÃO HEREDITÁRIA DO LOTE EM ASSENTAMENTOS RURAIS.**

#### **3.1 Quem são os jovens estudantes do Curso Técnico Agrícola em alternância da Etec Andradina?**

Foram entrevistados cerca de **92%** dos jovens que cursam o 2º e o 3º ano do Curso Técnico Agrícola na Modalidade Alternância integrado ao Ensino Médio. Os jovens do 1º ano não foram entrevistados pois iniciavam ainda esse período de vivência na instituição e poderiam não acrescentar grandes informações à pesquisa, lembrando que a pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2016.

Do total de jovens entrevistados, foi realizado um recorte, como já explicado na metodologia, com o intuito de entendermos como a pedagogia da alternância pode influenciar no processo de sucessão hereditária dos lotes em assentamentos rurais, bem como a valorização do modo de vida rural e a profissão de agricultores. Esse recorte representa, portanto, **55,5%** do total dos alunos entrevistados, ou seja, são moradores de assentamentos rurais da microrregião geográfica.

Como a pedagogia da alternância a primeiro momento foi desenvolvida para atender a um grupo de crianças, jovens e adultos do campo, assegurando a continuidade da educação, em tempos espaçados e voltada a realidade desses atores, foram construídas perguntas referentes às atividades e cotidianos agrícolas, além das relacionadas à escola, e a família. Porém durante as entrevistas observou-se que **44,5%** dos entrevistados embora mantinham algum contato com a vida no campo em princípio, moravam neste momento na cidade por motivos inúmeros como venda dos sítios, separação dos pais, mudança de cidade por emprego dos pais, acontecendo assim uma quebra do sentido da alternância do curso.

Nessa perspectiva, em alguns momentos, há perguntas que se respondidas por esses jovens apresentam a falta de importância à aplicabilidade da pedagogia estudada, não fazendo sentido como por exemplo: relativas à produção agrícola, à participação destes nas atividades agrícolas, a relação familiar e participação dos pais na educação, visitação dos professores no campo, embora possa somar nas informações referentes à escola. Para isso, o mais claro a se fazer foi selecionar as perguntas que eram pertinentes a esse grupo e analisa-las separadamente do grupo

que ainda vive no campo. Por isso, a seguir é demonstrado as avaliações pertinentes aos gênero e idade dos entrevistados de maneira geral.

À princípio observou-se que apenas 18,5% dos entrevistados são meninas. Dado um pouco semelhante aquele encontrado por Maia (2010), que realizou uma pesquisa na Etec de Jales no curso técnico agrícola daquela instituição. Os autores então encontraram que os alunos do sexo masculino formavam a grande maioria dos estudantes da Etec de Jales, sendo que dentro do universo pesquisado, são mais de 80%, enquanto estudantes do sexo feminino são apenas 18,8%. De acordo com esses autores, este diferencial é um indicativo de que a preferência e/ou as condições de acesso e permanência nos cursos da área agrícola apresenta um viés ligado ao gênero:

Os jovens filhos de agricultores do sexo masculino preferem os cursos da área agrícola, numa perspectiva de permanência no meio rural, já que os pais almejam que esses sejam seus sucessores no estabelecimento familiar, já as jovens possuem certa preferência pelos cursos de outras áreas (Informática, Alimentos, etc.), pela falta de perspectivas/motivação de permanecerem no meio rural, pelas relações de trabalho desiguais, pelas dificuldades encontradas na atividade agrícola e não participação nas discussões referentes ao futuro da propriedade, entre outros fatores que desestimulam a permanência da jovem mulher no meio rural (MAIA, 2010, p. 41)

Porém o número de meninas é maior quando consideramos os estudantes que moram em assentamentos, uma vez que a porcentagem sobe para 31%, ainda menor mas contrasta com a maioria das pesquisas, como a de Maia (2010), onde discute que a maior parte das jovens geralmente não procuram os cursos das áreas de agrárias.

Em estudos de Guerra (2004) a autora conclui que o espaço das mulheres no campo profissional agrícola é ainda muito limitado:

Por muito tempo, difundiu-se a ideia de que “escola agrícola não era lugar para mulher”, uma vez que a esta estava associada a ideia de fragilidade, passividade, docilidade, atributos incompatíveis com a rusticidade necessária para o trabalho no campo. Trabalho este ainda muito associado com esforço físico braçal. Por ser uma atividade voltada para o uso e exploração da terra, criação e manejo de animais, plantio, colheita e pós colheita de diferentes culturas, a agropecuária tem sido associada culturalmente à ideia de força física, o que historicamente contrapõe-se à representação da mulher como um ser frágil, delicado, sensível. Tal associação, ainda hoje permeia o imaginário local (GUERRA 2004, p.110).

As autoras ainda acrescentam que:

A inserção do técnico agrícola no mercado empregador é fruto de uma política sexista que tem privilegiado os homens e excluído as mulheres do exercício efetivo da profissão de técnica/agrícola. Nesse ponto, constatou-se a existência de nexos entre o espaço da formação – que indica somente homens ex-alunos para os empregadores, os quais, por sua vez, solicitam às escolas que - lhes mande “bons técnicos” para cumprir estágio ou então para serem funcionários das suas empresas/fazendas. Sob a alegação de só possuir alojamento para homens, todos os empregadores admitiram já ter contratado homens técnicos agrícolas, mas nenhuma mulher técnica agrícola. A ausência de alojamento feminino, tanto nos colégios quanto nas fazendas, reflete o preconceito de que o trabalho agropecuário é “serviço de homem”, como disseram e demonstraram na prática vários sujeitos do universo pesquisado (GUERRA, 2004, p. 112).

Diversos estudos no Brasil e em outros países apontam para uma forte tendência, no período recente, de abandono do campo por parte dos jovens, rumo às cidades, principalmente as jovens mulheres. Este processo tem mostrado que os rapazes que permanecem no campo encontram maior dificuldade em constituir família, causando problemas sociais conhecidos, como a masculinização e o envelhecimento das comunidades rurais, que dificultam a reprodução da agricultura familiar (BRUMER; ANJOS, 2008).

A idade dos jovens entrevistados apresenta uma variação de 15 a 20 anos. Quanto a composição familiar, esta é bastante variada, iniciando-se em 3 pessoas até 12 pessoas por domicílio, porém a média é de 5 pessoas por casa, bem acima do que constatado pelo Censo Demográfico do IBGE (2010) que refere-se a composição familiar brasileira uma média de 3,3 pessoas por domicílio.

Dos entrevistados que atualmente residem na cidade, a grande maioria é de Ilha Solteira-SP(6), seguido dos municípios de Andradina(4) e Mirandópolis(2). Porém, os entrevistados que residem em assentamentos têm localidades de moradias mais variadas. A maior parte dos jovens são residentes no município de Castilho – SP (7), os demais são de Itapura (3), Murutinga do Sul (2), Pereira Barreto (2) e Guaraçá (1) e, como já salientado, todos residentes no campo e em assentamentos rurais. O tempo de moradia variou de 5 a 15 anos nos locais. Dado importante pois, denota que esses jovens vivenciaram a luta pela Terra, o início dos projetos de assentamento e a consolidação dos mesmos (principalmente os jovens que moram há mais tempo nos assentamentos) demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1.** Indicação dos assentamentos aos quais pertencem os jovens e tempo em que as famílias se encontram assentadas no local.

Nome do Assentamento	Município	Número de Jovens Entrevistados	Tempo que família é assentada no local.
Nossa Senhora Aparecida II	Castilho	3	11 anos
Celso Furtado	Castilho	2	5 anos
Pendengo	Castilho	2	6 anos
Roseli Nunes - Itapura	Itapura	2	11 anos
Zumbi dos Palmares	Itapura	1	9 anos
Orlando Molina	Murutinga do Sul	2	16 anos
Aroeira	Guaracáí	1	15 anos
Frei Pedro	Pereira Barreto	2	6 anos

Fonte: Próprio autor.

Quanto às atividades agrícolas presentes nos lotes, de acordo com os jovens filhos de assentados, as mais frequentes são as culturas do Pastagem, milho, hortaliças, feijão, mandioca. No caso da pastagens, que é a atividade mais citada, decorre do fato da maioria das famílias agricultoras (60%) serem criadoras bovinos de leite. É importante o conhecimento da produção destas famílias para começarmos a compreender as estratégias de manutenção da família no campo. Por isso em alguns trabalhos se faz necessário a tipificação da produção, embora neste caso fez-se de maneira bem simplificada.

Segundo Sant'Ana e Tarsitano (2009), após realizar um trabalho de tipificação da produção em assentamentos da região de Andradina, concluíram que muitas vezes a produção agrícola não é capaz de suprir as necessidades monetárias das famílias envolvidas, atingindo muitas vezes valores inexpressivos, mesmo buscando a diversificação (além da produção de leite), mas faz-se importante na composição da renda destas famílias, uma vez que como estratégia de manutenção da família no campo realizam atividades não agrícolas e externas ao lote, como foi questionado posteriormente aos entrevistados desta pesquisa.

Um aspecto importante está relacionado à força de trabalho dentro do lote: 40% dos entrevistados respondeu que apenas uma pessoa trabalha exclusivamente no lote, geralmente o pai, mas em quase todos os casos esqueceram-se da função da mãe, pois esta muitas vezes atua no trabalho doméstico e do quintal, tão importante quanto aquele que trabalha diretamente com as criações e culturas. Fato esse que caracteriza sutilmente falta de valorização de gênero por parte dos jovens entrevistados que desconsidera ou entende essa atividade como coadjuvante na estrutura e força de trabalho do campo, como esclarece Maia:

Mesmo que a maior participação da mão-de-obra na propriedade seja masculina, as atividades da mulher no meio rural tendem a ser mascaradas pelas relações de gênero, uma vez que muitas mulheres desenvolvem atividades iguais aos homens dentro dos espaços do trabalho produtivo, no entanto, não há o reconhecimento de seu trabalho até mesmo pelos filhos (as) e geralmente quem define o que será feito na propriedade é o homem (MAIA, 2010, p. 57).

Quanto a isso, dados do IBGE revelam que em torno de 36% da população economicamente ativa no mercado de trabalho rural são de mulheres, mas elas não desfrutam dos benefícios e resultados sociais desse modelo de desenvolvimento. A mão de obra feminina tem sido absorvida nos trabalhos temporários, sem garantia de direitos e sem investimentos na formação profissional; quase dois terços das mulheres rurais engravidam entre 15 e 21 anos de idade e, quase a metade, não utiliza qualquer método contraceptivo (IBGE, 2006).

Em apenas uma situação mencionou-se que nenhuma pessoa da família trabalhava fora do lote, e em 30% dos casos, as pessoas que costumam trabalhar fora do lote consideravam-se desempregadas (ou seja, mesmo com o trabalho no lote, ainda buscam trabalho remunerado externo). Parte das famílias não consegue viver apenas da produção agropecuária obtida no sítio e organizam várias estratégias para obtenção de renda, como o trabalho externo agrícola ou não agrícola, aluguel de casas na cidade, acesso a benefícios governamentais (bolsa família) e aposentadorias.

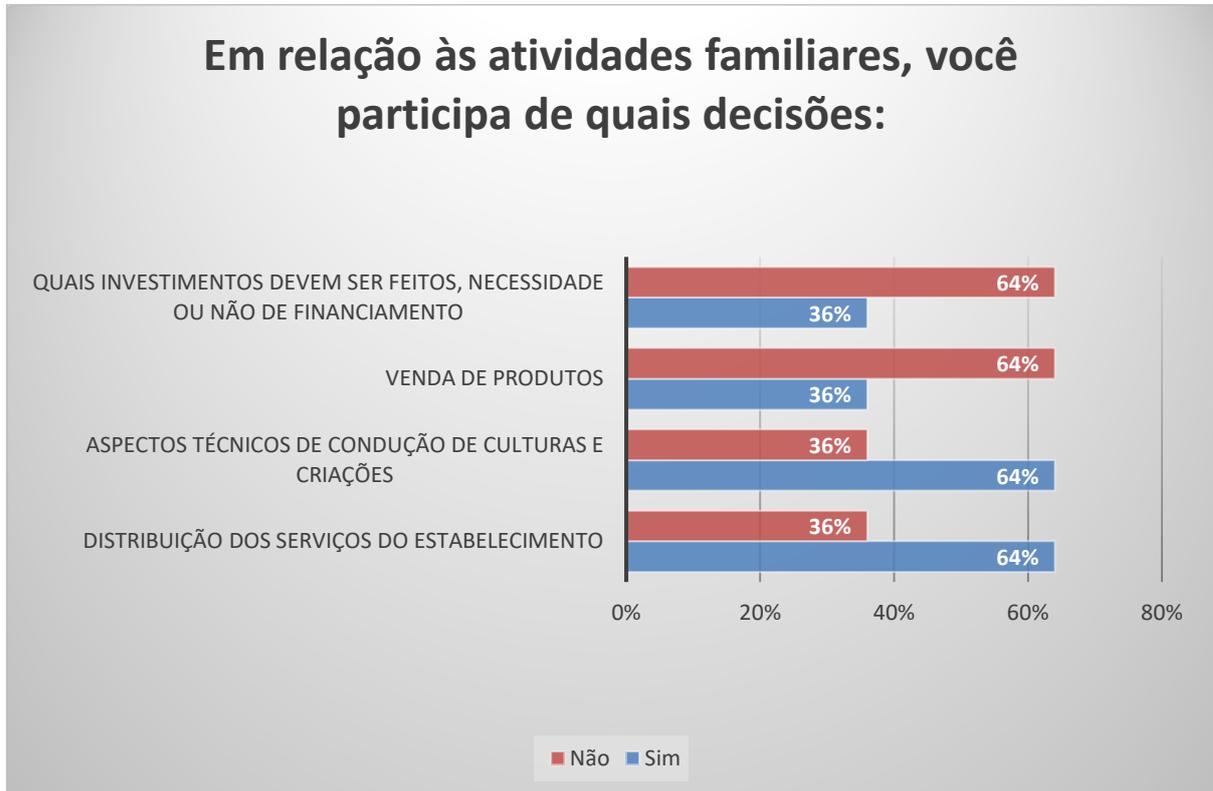
### 3.2- Arranjos familiares dos jovens assentados

Acerca das relações familiares, Silvestro et.al. (2001) entende que a participação do jovem no trabalho diário e nas decisões cotidianas dentro da família é extremamente importante para criar os laços de valorização do modo de vida rural e proporcionar a preparação de um sucessor:

A passagem das responsabilidades sobre a gestão da propriedade, se dá em um processo de transição em que os pais gradativamente vão passando as tarefas de gestão da propriedade...o caráter rigidamente hierárquico da organização familiar tradicional centrado no poder quase absoluto do pai está definitivamente desaparecendo, dando lugar a um ambiente de maior participação de todos os membros da família (SILVESTRO, 2001, p. 72).

Neste contexto tivemos como resultado deste diálogo na figura 6, que demonstra de forma positiva a participação dos jovens em importantes decisões familiares, denota para tanto, um momento de grande importância para a agricultura familiar, uma vez que se observa uma valorização da opinião dos jovens entrevistados, bem como uma vontade inerente a juventude de participação e mudança, principalmente no que se refere aos conhecimentos adquiridos na escola técnica (aspectos técnicos de condução de cultura e criações) e distribuição de tarefas do lote. Mesmo que nos outros aspectos há menor participação, ainda ocorre uma valorização da opinião dos jovens em mais de 30% dos casos.

Figura 6: Distribuição percentual da participação nas decisões familiares dos jovens entrevistados do Curso de Técnico Agrícola em Alternância da Etec Andradina, moradores de assentamentos rurais.



Fonte: Próprio autor.

Brumer e Anjos (2008), em pesquisa realizada com jovens filhos de agricultores familiares do Rio Grande do Sul, verificou que suas reivindicações para permanecer no campo envolvem dois aspectos principais: acesso a uma renda própria, cujos recursos eles possam decidir como utilizar e autonomia em relação aos pais.

Em contraponto à nossa pesquisa Costa e Ralish (2013) descrevem que os jovens do assentamento Florestan Fernandes de Floresta no Paraná foram questionados sobre a participação nas decisões referentes às atividades desenvolvidas na propriedade. Dentre estes jovens, 70,3% relataram não haver qualquer tipo de participação, acatando apenas o que os pais decidem fazer. Os outros 29,7% afirmam que os pais solicitam opiniões sobre determinados investimentos ou serviços, mas que a decisão final é dos pais. Os autores complementam ainda se esses jovens teriam pensado em propostas de melhoria do lote e quando questionados se conversavam com os pais sobre estas propostas, 89%

disseram que não. Diversas foram as respostas: “Porque meu pai não me ouviria”; “São apenas eles que decidem”; “Acho que ele não faria estas coisas”.

Esta situação encontrada no assentamento Florestan Fernandes demonstra o que Castro (2009) afirma, que ser jovem carrega a marca da pouca confiabilidade na hierarquia das relações familiares, ainda que assuma posição de destaque nos discursos sobre a continuidade dos assentamentos. Essa autoridade patriarcal cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens através das relações familiares e demais redes sociais.

De acordo com Costa e Ralish (2013) o sentimento da necessidade de autonomia pelos jovens do assentamento Florestan Fernandes de Floresta (PR) em relação aos pais é percebido, uma vez que acreditam que sem a hierarquia definida, eles conseguiriam desenvolver estratégias próprias de melhoria na produção agrícola. A solução para este anseio, de acordo com Brumer (2006), requer mudanças nas relações familiares, através da participação maior de todos os trabalhadores familiares no processo de tomada de decisões e de um maior espaço para a atuação dos jovens.

Em complemento à essas observações, foi questionado aos jovens se haveria alguma barreira para a maior participação nas decisões familiares. A grande maioria (80%) acredita não haver nenhuma barreira, em contrapartida aqueles que acreditam haver barreiras (20%), muitas vezes não o fazem em respeito à hierarquia *natural* dentro da família ou à própria falta de vontade em participar, fazendo assim, parte da barreira.

No meio rural, a juventude está presente na agricultura familiar por meio de sua inserção no trabalho familiar no estabelecimento agrícola, uma vez que essa caracteriza-se pela “unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família” (LAMARCHE, 1993, p. 15). Para Silvestro et al. (2001), na agricultura familiar:

Os filhos e filhas integram-se aos processos de trabalho - auxiliando a conduzir os animais, acompanhando os pais em algumas tarefas, ajudando na casa – desde muito cedo. Aos poucos vão assumindo atribuições de maior importância e chegam à adolescência não só dominando as técnicas observadas durante sua vida, mas os principais aspectos da própria gestão do estabelecimento (SILVESTRO et al., p. 280).

Silvestro et. al. (2001) comenta ainda que a maior perspectiva de permanência destes jovens na propriedade paterna, a intensificação dos sistemas de produção (maior número de atividades formadoras de renda) e uma certa divisão de trabalho

podem estar fazendo com que os pais sejam obrigados a criar este espaço de participação para os filhos, sob a pena de colocarem em risco, em função da saída do jovem, a própria continuidade da unidade de produção.

Aguiar et al. (2008) observaram que o grau de participação das filhas nos processos de tomadas de decisão é maior, menor ou nulo conforme a sua maior, menor ou não participação em atividades consideradas “produtivas” para a unidade familiar. Isto sugere segundo as autoras, que os sistemas de produção adotados na unidade familiar, podem favorecer mais ou menos a maior ou menor participação das jovens mulheres nos processos de decisão e provocar alterações na maneira de se fazer a gestão da propriedade.

Nas famílias dos jovens entrevistados observou-se (tabela 2) que a grande maioria (80%) obtêm a renda familiar de atividades agrícolas, entretanto há outras fontes importantes como o recebimento de Bolsa Família (27%) e o trabalho informal e eventual (20%). Observou-se nestes casos que as aposentadorias só colaboram na renda em 13% das famílias, um percentual bem menor do que aquele que se observa entre os assentados em geral. Em pesquisas realizadas por Gonzaga (2015) em assentamentos do município de Pereira Barreto-SP, o autor constatou que dos dados levantados, 50% dos agricultores declararam ter alguma renda não agrícola, e os outros 50% dependem unicamente da renda produzida pelas atividades agropecuárias dos lotes pesquisados. As fontes de renda não agrícolas citadas pelos agricultores entrevistados foram: aposentadorias, outros benefícios previdenciários e empregos formais (os assentados que trabalham fora geralmente estão empregados nas Usinas Sucroalcooleiras circunvizinhas e em uma fazenda produtora de grama para jardinagem).

Ainda, Carvalho e Sant’ana (2013) verificaram que 64,3% dos agricultores entrevistados da Microrregião de Andradina – que é foco desta pesquisa – recebem algum tipo de benefício, seja aposentadoria rural ou urbana, auxílio doença, auxílio maternidade, ainda que por um período curto. Além disso, há pensões e programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, por exemplo. Os autores apontam que esse tipo de renda, previdenciária ou assistencial, é a garantia destes agricultores obterem uma entrada monetária regular que é revertido, em períodos mais difíceis da produção, para a saúde e/ou para situações adversas que necessitam de um aporte extra de recursos.

O Bolsa Família (BF)<sup>2</sup> é um programa de transferência de renda condicionada que está integrado à estratégia Fome Zero e tem como objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional, contribuindo para a erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável à fome.

**Tabela 2.** Principais fontes de renda das famílias dos jovens pesquisados.

<b>Principais fontes de renda da sua família</b>	<b>%</b>
Produção agrícola	80%
Trabalho informal e eventual (Bicos)	20%
Aposentadorias/pensões	13%
Emprego fixo não agrícola	13%
Outra fonte: Bolsa Família	27%

Nota: \*Dados com repetição, pois as famílias indicavam todas as fontes de renda a que recorriam.  
Fonte: Dos próprios autores, 2016.

Muitas vezes a descapitalização das famílias é ponto importante que influencia a visão dos jovens sobre a continuidade da profissão paterna. Pode-se observar que pelo menos 27% das famílias estão em situação de pobreza, uma vez que recebem auxílio governamental, neste caso o bolsa família. A interpretação segue-se então na linha de que somente a posse da terra não é indicativo de condição econômica satisfatória, o que pode provocar os jovens, ainda mais, o desejo de buscar melhores condições fora do ambiente rural, promovendo assim o enfraquecimento das relações sociais no campo e a desvalorização da profissão de agricultor.

De acordo com Sant'Ana et.al.(2009), os produtores rurais assentados muitas vezes desenvolvem estratégias de diversificação de produção e de trabalho como modo de permanência no campo, costume já trazido do tempo em que eram trabalhadores rurais sem terra e necessitavam migrar de localidade, mudar de emprego e casa até que se engajaram em movimentos sociais e conseguiram através de lutas o tão sonhado pedaço de terra.

Após esta breve descrição das famílias dos jovens entrevistados, será abordado em seguida o acesso à educação e ao método diferenciado conhecido como

<sup>2</sup> LEI Nº 10.836, DE 9 DE JANEIRO DE 2004.

Pedagogia da Alternância que visa reforçar o processo de valorização do jovem rural e suas perspectivas de futuro.

### 3.4 Vivência escolar e alternância

No que tange ao processo de escolarização, é importante salientar que a esta não se refere apenas à inserção e permanência dos sujeitos no universo da educação escolar/educação formal, mas diz respeito principalmente aos aspectos sociais que perpassam a questão, repercutindo diretamente na formação social e construção de trajetórias de vida de crianças e jovens (LIMA, 2010).

Alguns estudos revelam que a escola pode ser vista pelos jovens como um espaço extremamente importante para superação das condições existentes, sobretudo no que diz respeito ao trabalho no campo. Segundo Carneiro (2005, p.2) “(...) a valorização do estudo como condição para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande parte, associada ao abandono da atividade agrícola”.

Para Piaget (1970) o conhecimento se origina de etapas sucessivas descritas como *equilíbrio*, assimilação e acomodação, sendo que é o indivíduo é quem conduz esse processo.

Essas considerações vistas no universo da educação escolar indicam como Piaget compreende o processo educativo. Piaget (1970) afirma que o ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades.

Nesse sentido, Piaget (1970) é enfático na orientação de que o aluno deve conduzir a sua aprendizagem e para o professor os métodos ativos é que são os responsáveis pelo desenvolvimento livre dos indivíduos. Assim, eles devem desenvolver o máximo de experimentação, pois, se os indivíduos não passarem pela experiência será adestramento e não educação.

A educação destes jovens, como já foi comentada, é pautada no método de pedagogia da alternância, ou seja, cursam então o ensino médio conjuntamente com o ensino técnico agrícola, mas o diferencial é a mudança de ambiente escola-família (casa).

Para Oliveira e Campos (2012), a Alternância não busca a homogeneidade e o engessamento de sujeitos em sua realidade social, pelo contrário, é uma forma pedagógica de uma apropriação de realidade social, através da construção de um currículo que considere a “subjetividade dos indivíduos”.

Desse modo, o projeto educativo vincula a educação formal à preparação **para** e **no** trabalho e a profissionalização com qualificação e profissionalização legal, inserção na agricultura familiar e outras profissões no campo, possibilitando a continuação dos estudos (GNOATTO, 2012).

Tem-se uma educação tomada como um todo, não se resumindo ao tempo que se passa na escola. “A alternância se estabelece pela ponte que faz com o meio social, familiar e escolar”, conforme cita Rocha e Martins (2009, p.4).

Para tanto, ao iniciarmos a pesquisa sobre a alternância na Etec de Andradina, foi necessário o entendimento inicial pautado na escolha do curso. Foi então perguntado aos jovens o que motivou a escolha do curso técnico agrícola, e se o fato de ser oferecido em alternância favoreceu ou não sua escolha.

Constatou-se que 46% citaram a indicação de um familiar ou amigo que já cursou/cursa esta modalidade e avaliava positivamente esta vivência; outros 33% fizeram a escolha por apreciar a vida no campo e suas atividades, sendo assim capaz de aprimorar seus conhecimentos em agricultura e pecuária. Outras respostas pertinentes foram o fato de terminarem o ensino médio e concomitantemente já adquirirem uma profissão e o incentivo dos pais pela valorização do estudo:

Eu escolhi esse curso pelos meus pais, eles trabalham nessa área agrícola e resolvi então fazer esse curso para poder ajudar (Aluno DCM).

Os meus pais me motivaram porque desde novinho eu gosto dessas coisas de roça (Aluno RJS).

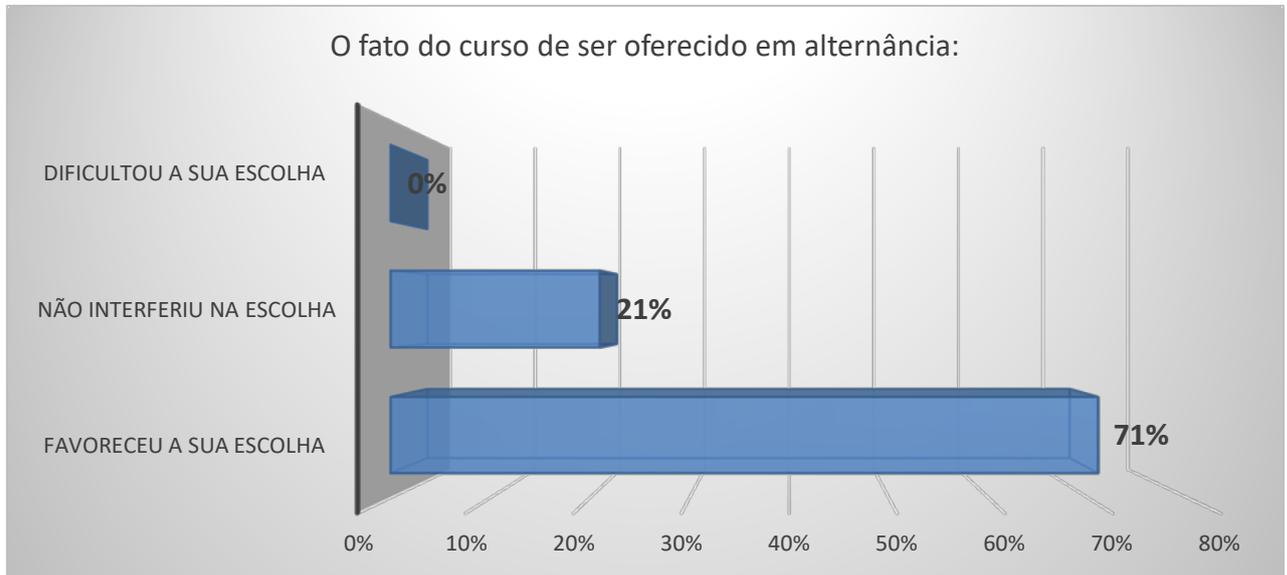
O que me motivou foi a vontade de ajudar no sítio, eu também já conhecia uns parentes que estudaram aqui e me motivaram (aluna TOM).

Eu já gostava do campo ai fui informada por ex alunos que o curso era bom e então vim prá cá (aluna ACB).

E quanto ao curso ser oferecido na modalidade de alternância observou-se (figura 7) uma diferença entre os alunos filhos de assentados rurais com os demais alunos, uma vez que 71% dos jovens assentados acredita que o fato de o curso ser ofertado nesta modalidade favoreceu sua escolha, enquanto que 80% dos outros jovens (moradores das cidades) acreditam que não interferiu em sua escolha, no caso

dos jovens assentados apenas 29% acredita que não houve interferência em sua escolha. Nenhum aluno considerou que o fato do curso ser alternância causou-lhe dificuldades.

Figura 7: Resposta dos jovens assentados quanto ao favorecimento de sua escolha pelo curso técnico agrícola na modalidade alternância.



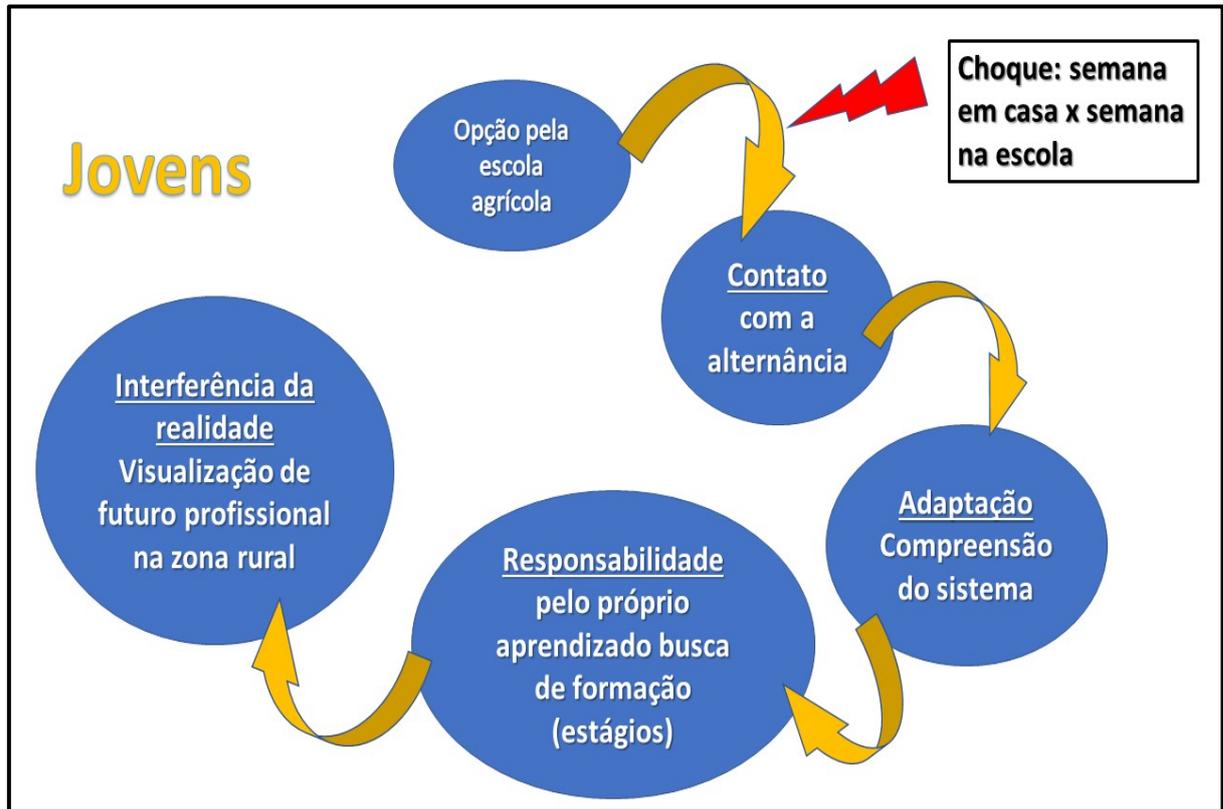
Fonte: Próprio autor.

O processo de educação na modalidade alternância pressupõe-se acontecer com o uso dos instrumentos pedagógicos próprios que fazem o chamamento para a realidade pessoal, familiar, comunitária, enfim, global, que Freire (2005, p.90) considera ser uma contribuição para desenvolver no educando a crença “no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater, discutir os seus problemas, os de sua comunidade, os de seu trabalho, mas também os problemas mais gerais, afetos ao plano global”. Dessa forma, permite que o educando construa o seu conhecimento a partir da busca, que exige o seu esforço de realização e de procura, exigindo reinvenção do que foi conhecido.

De acordo com Monteiro (2000) há a partir da escolha pelo curso em alternância a formação de um círculo virtuoso na vivência dos jovens (figura 8), a partir do momento que ocorre o contato com a alternância, sua adaptação à partir de um choque de nova realidade, tendo como resultado uma mudança na postura desse indivíduo de forma que este adquire responsabilidade com o próprio aprendizado e melhor visualização de sua condição como profissional no campo e a necessidade de

interferir em sua realidade, buscando a melhoria das condições de sua família na zona rural.

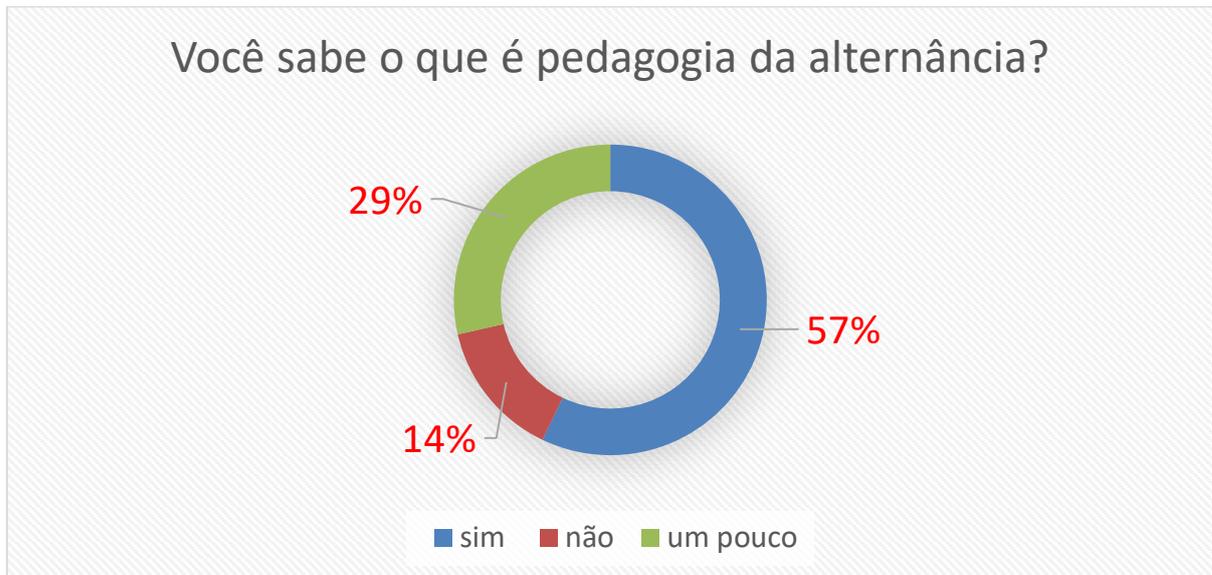
Figura 8: Círculo Virtuoso da pedagogia da alternância aos jovens.



Fonte: Adaptado de Monteiro (2000).

A título de aprofundar o diálogo sobre o conhecimento destes jovens sobre suas vivências, foi perguntado se tinham conhecimento sobre o que é pedagogia da alternância (figura 9), observou-se então um resultado negativo para o desenvolvimento desta pedagogia na instituição uma vez que 57% dos jovens assentiram conhecer o que é a pedagogia da alternância, seguido de 29% que acreditam conhecerem pouco sobre o assunto e uma boa fatia dos entrevistados (14%) foram enfáticos em afirmar não conhecerem a de verdade o significado da alternância.

Figura 9: Respostas dos jovens entrevistados quanto ao conhecimento da pedagogia da alternância.



Fonte: Próprio autor.

Entretanto, não se afirma aqui que a falta do conhecimento teórico da pedagogia utilizada pela escola seja um empasse na vivência deste jovem dentro deste modelo. A base da pedagogia freiriana é a relação dialógica do aluno com seu próprio mundo. Na Pedagogia da Alternância, esse mundo é pretensamente mediado pelos instrumentos pedagógicos, como o Caderno da Realidade e do Plano de Estudo, que guardam um potencial para que os educandos tenham uma visão da sua própria vida, para, depois, partilhar com seus colegas, na atividade chamada de “colocação em comum”, em que comunicam o seu conhecimento ampliando-o do saber individual para o saber coletivo do grupo (MONTEIRO, 2000). Portanto, entende-se que mesmo os alunos da Etec estudada não compreendam bem a teoria, eles vivenciam a prática no dia-a-dia escolar e colhem os frutos do conhecimento da realidade deles e dos companheiros de jornada.

A Pedagogia da Alternância guarda nos seus instrumentos pedagógicos o potencial para fortalecer as relações homem-natureza, de produção do camponês, podendo mediar ações educativas em que educando e educadores se vejam como seres históricos, capazes de autobiografar-se, problematizando a realidade e nela se inserindo enquanto sujeito da transformação freiriana, no entanto, essa problematização pode vir a ser limitada, na medida em que o seu uso seja limitado

(TONET, 2005). É portanto, a alternância, uma pedagogia pautada nas teorias construtivistas, inicialmente descrita por Piaget e muito utilizada por Paulo Freire (1987; 2005).

Considerada uma das teorias mais importantes na educação, a Teoria Construtivista, surgiu no século XX, a partir das experiências de Jean Piaget, o qual observando crianças desde o nascimento até a adolescência - como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente ao mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, na qual já tem-se o início de operações de raciocínio mais complexas - percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que este vive. Para Piaget (2007, p.1) o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.

No sentido de aprofundar-se nos conhecimentos dos jovens sobre a educação que vivenciam, foi perguntado a eles sobre o conhecimento deles do construtivismo na educação (figura 10). Novamente, constatou-se que é necessário um maior comprometimento dos discentes na ênfase do modelo educacional escolhido pela escola durante todos os anos do curso técnico agrícola na modalidade em alternância, pois sabe-se que os ingressantes participam nas primeiras semanas de aula de uma palestra sobre os assuntos pertinentes ao processo educacional que irão vivenciar, porém acredita-se que esses jovens ainda não consigam absorver essas informações na chegada à escola, talvez seja necessário novas palestras durante o curso ou o trabalho individual do discente dentro das salas de aula para ilustrar melhor esses conceitos.

Figura 10: Respostas dos jovens entrevistados quanto ao conhecimento do construtivismo na educação.



Fonte: Próprio autor.

Segundo Becker (1994), o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Assim, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimento, que insiste em ensinar algo já pronto por meio de inúmeras repetições como forma de aprendizagem. Na concepção construtivista a educação é concebida, segundo Becker (1994, p. 89), como “um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Nesse contexto, Macedo (1994) alerta para a importância de uma análise cuidadosa relativa à aplicação pedagógica da obra de Piaget. O autor destaca as semelhanças e diferenças entre os objetivos de Piaget e os objetivos da escola. Embora o interesse comum seja o desenvolvimento da criança, as orientações de ambos são diferentes. Assim, enquanto para Piaget o interesse maior sobre os níveis de desenvolvimento é teórico e epistemológico, para a escola o interesse é prático, ou seja, o enfoque está nos resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no aprendizado da criança. Assim, para evitar uma interpretação apressada e a tentação de transformar uma teoria em receituário, Piaget (1973, p.

301) afirmou que “a pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico”. Portanto, cabe à Pedagogia, como um saber de fronteira, desenvolver pesquisas que contribuam para a inovação das práticas pedagógicas à luz das teorias de diferentes áreas, em busca de um agir pedagógico que leve os educadores e educandos a questionarem-se sobre a construção, desconstrução e a provisoriedade do conhecimento. A partir da concepção dialógica e emancipadora de Freire (1987) pode-se acrescentar que essa construção deve permitir que o educando supere sua consciência ingênua e forme uma consciência crítica em relação a sua realidade e à sociedade em geral.

A escola técnica, no entanto, tem conquistado os jovens de tal forma que todos os alunos consentem de forma positiva a frequentar a escola, bem como se consideram alunos bons e regulares. Outra vantagem nesta relação aluno-escola está em que 72% dos jovens se diz confortável em procurar seus professores para esclarecerem dúvidas construídas no momento familiar (Figura 11). Os 21% dos entrevistados que as vezes se sentem confortáveis na mesma situação creditam o problema à própria inibição, situação comum e inerente à idade em que se encontram. E os 7% restantes acreditam que não se sentem à vontade na procura por não manter um bom relacionamento com o professor.

Figura 11: Resposta dados pelos alunos entrevistados quanto a trazer dúvidas ao professores da Etec.



Fonte: Próprio autor.

Segundo Begnami (2003), que há uma diferença em relação ao perfil dos profissionais educadores que atuam no movimento italiano da pedagogia da alternância (chamados de monitores e não professores), diferentemente do professor, esse profissional não pode reduzir-se à sua disciplina, sem contato com os demais saberes, ao contrário, nas Escolas Família Agrícolas, o educador deve ir além, interagir com outras disciplinas, atuar como animador e organizador dessa articulação.

Gimonet (1999), salienta alguns pontos em que o monitor deve estar apto a encontrar e confrontar com os jovens: todo o seu contexto de vida, saberes, experiências, cada qual com suas características próprias, e seu projeto de vida e aquilo que precisa ser aprimorado; as questões que permeiam a realidade desse jovem, sejam elas econômicas, culturais, sociais, profissionais, entre outras; os demais atores que participam do processo de formação; os conhecimentos populares e teóricos que devem ser disponibilizados; o regime de internato que deve ser animado e acompanhado por eles; a equipe pedagógica; a vida na EFAs e sua associação gestora. O monitor é visto também como o propulsor das interações entre os atores e as instâncias da EFAs.

Begnami (2003) apresenta a partir de Gimonet (1999), quatro funções fundamentais do monitor na EFAs:

- a) *Funções de articulação e animação*: caracteriza-se pela animação da vida associativa planejando reuniões do conselho administrativo; articulação e animação dos parceiros (secretaria de educação, municípios envolvidos, lideranças sociais) e co-formadores (locais conveniados para estágios, fazendas, sítios, empresas, institutos de pesquisas, universidades e família) que consiste em articular e instigar os atores desse processo; e ainda a animação e acompanhamento da vida de grupo e das diferentes turmas, que se trata de tornar o internato um ambiente educativo propício a construção do conhecimento;
- b) *Funções educativas e formativas*: o monitor enquanto formador deve auxiliar o jovem na construção de sua identidade, do conhecimento em sua auto-formação, a tornar-se agente em seu meio;
- c) *Funções técnicas*: o monitor precisa dominar os conhecimentos teóricos da disciplina em que atua, em especial os conhecimentos práticos e ter a capacidade de integrar teoria e prática;
- d) *Funções Pedagógicas*: conhecer e aplicar instrumentos pedagógicos específicos dessa modalidade de ensino.

Gimonet (1999) destaca que, para ser monitor de uma EFAs é preciso atender a alguns critérios: ser maduro; ser competente em relação à disciplina que pretende atuar, já ter trabalhado com o ensino rural e obviamente ter formação adequada. É imprescindível saber trabalhar em equipe e estar preparado para práticas interdisciplinares, visto que, se desenvolvem inúmeras atividades, sempre em conjunto com educadores de outras disciplinas. Outro ponto é em relação ao tempo que deve ser organizado de modo a cumprir todas as atividades que a profissão exige. Uma formação pedagógica inicial e de forma continuada é primordial para que o educador possa fazer um trabalho ideal a essa modalidade de ensino.

Begnami (2003), ainda completa que se bem formado e munido de todos os atributos necessários, o monitor pode superar um professor tradicional tornando-se educador/formador.

Em relação às Escolas Família Agrícolas, segundo Begnami (2003), a preocupação com uma formação específica para os monitores, vem desde as origens de sua implantação, com o processo de expansão dessa modalidade, houve o impulso para se refletir uma formação adequada aos profissionais que atuariam nessa realidade, é nesse contexto que surge o Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1971.

Lorenzini (2007) aponta que o real papel dos monitores, só surge, quando estes passam a buscar o diálogo com outros saberes, na construção do conhecimento de modo coletivo, quando se tornam “agentes de relação, de comunicação”. Conhecer a fundo a trajetória da PA e todos os seus tencionamentos é fundamental para o sucesso como educador, corroborando com tal assertiva, o autor evidencia:

O monitor deve se sentir envolvido no processo de aprendizagem para poder gerir as aulas e atividades propostas para uma formação geral do sujeito, sempre com a visão de entendimento de todos os instrumentos da PA para que o grupo esteja animado e contar com o envolvimento dos pais, familiares, lideranças e parceiros (LORENZINI, 2003, p. 31).

Nesses diversos momentos de reflexão, a PA é trabalhada sob diferentes aspectos, olhares distintos, de maneira que, propiciem uma formação também integral. Assim, é imprescindível, que o educador aproveite ao máximo esses momentos de formação, visto que, o permitem de estar em contato com diversos públicos, sejam colegas de outras EFAs, sejam parceiros de instituições de ensino superior, ou outras entidades.

Para impulsionar esta discussão, dentro da temática da relação de aluno-professor, foi indagado os jovens sobre a ferramenta da PA: Professor Visitador.

Quando o aluno da Etec Andradina está em seu meio familiar, recebe a visita de professores visitantes (as). A espontaneidade desse momento é fruto de uma troca de ideias, sobre questões sócio pedagógicas e técnicas agropecuárias, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do jovem.

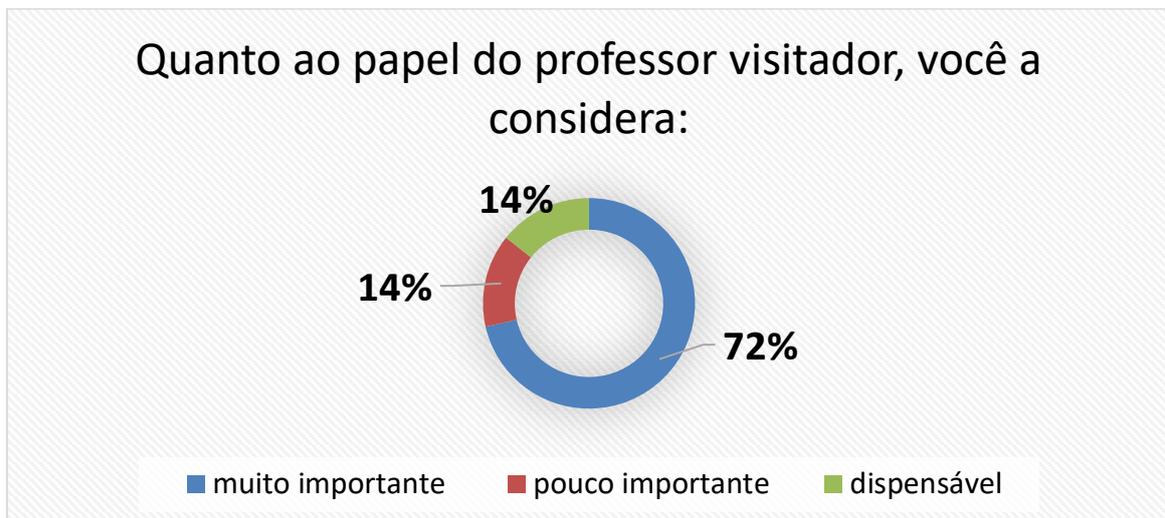
A visita à família é mais um instrumento para integrar os espaços e os tempos diferentes: escola e a família. Devidamente planejadas pelos (as) professores (as) com seus respectivos objetivos, e realizadas de forma sistematizada, a visita objetiva de acordo com o Plano de Trabalho do curso, a troca de informações entre professores e familiares sobre o cotidiano escolar do aluno dentro da instituição (sessão escola) e no período familiar (sessão família).

Todavia, esta visita tem se tornada cada vez mais escassa, uma vez que acontece no máximo uma vez por semestre, não por falta de comprometimento do professor, mas pela falta de recursos financeiros da própria instituição que com o passar dos anos tem recebido cada vez menor prioridade por parte das ações do

governo do estado de São Paulo, informações essas colhidas em entrevistas aos alunos.

O papel relevante desta ferramenta (professor visitador) pode ser corroborado pelas respostas (figura 12) dadas pelos alunos ao qualificarem a visita do professor onde 72% dos alunos consideram muito importante essa prática, seguido de 14% que acredita ser pouco importante, enquanto que 14% dos jovens relata ser dispensável essa ferramenta. Salienta-se aqui que muitos dos alunos que cursam o ensino técnico agrícola nesta modalidade são moradores da área urbana, por isso refletem em seus comentários a pouca importância desta ferramenta em seu cotidiano, ou seja, nas condições destes (em 100%) ela é dispensável. Tem-se também uma visualização que o professor visitador é a ligação entre a escola e a família, e muitos adolescentes interpretam essa ação como uma invasão à sua privacidade e como um empecilho à sua vivência escolar, pois além de serem tratados assuntos técnicos referentes aos projetos que eles devem conduzir, o professor visitador também leva informações aos pais sobre as atitudes cotidianas dos filhos dentro da instituição.

Figura 12: Resposta dada pelos alunos em consideração ao papel do professor visitador.

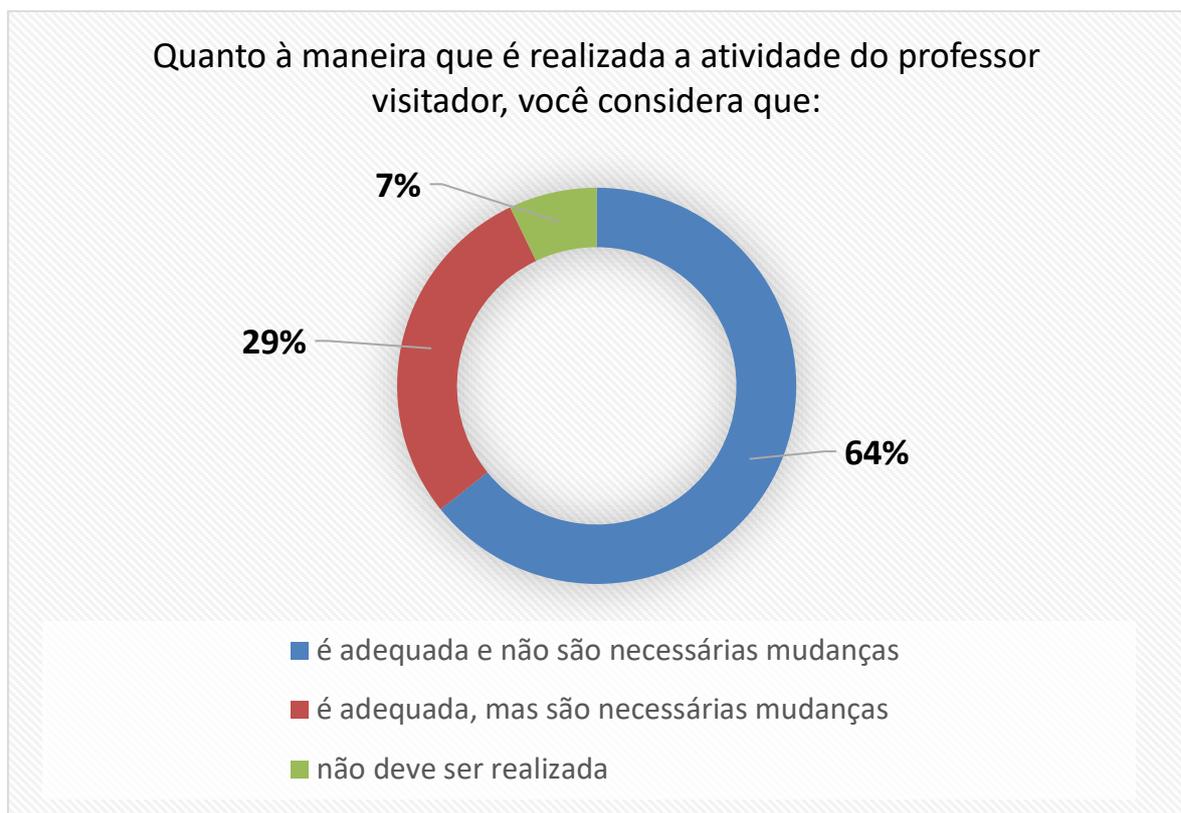


Fonte: Próprio autor.

Para completar a opinião dos jovens sobre essa ferramenta dentro da Pedagogia da Alternância, foi perguntado aos jovens se então a visita dos professores era realizada de maneira adequada (figura 13). As opiniões foram um pouco diversas, mas conclui-se que a maioria assente que a visita é adequada e não são necessárias mudanças (64%). Quanto ao percentual caracterizado pelas respostas que acreditam

que a visita é adequada e são necessárias mudanças, essas respostas estão ligadas ao fato de que essas visitas ocorrem com pouca frequência devido à falta de recursos que a Instituição dispõe. Muitas vezes, como comentado por Monteiro (2000), os alunos e as famílias muitas vezes carentes de assistência técnica, esperam desta visita uma ajuda na condução de culturas e animais. Não sendo essa a tarefa do professor visitador, fica a critério do professor visitador buscar uma alternativa para essa situação.

Figura 13: Opinião dos jovens entrevistados quanto a forma que é realizada a atividade do professor visitador.



Fonte: Próprio autor.

Monteiro (2000) discorre sobre o valor do professor visitador como ferramenta indispensável na pedagogia da alternância:

Os papéis de mediador na relação entre o aluno e sua família, e de parceiro dos pais na formação do filho, resultam em algo inesperado: o resgate daquele orgulho de ser respeitado por ser um professor, aquele status histórico que se perdeu no tempo. As visitas têm um efeito marcante sobre esta relação, porque colocam o professor no âmbito familiar, abrindo espaço para o jovem se utilizar desta aproximação (MONTEIRO, 2000, p. 96).

Com essa mediação, o papel do professor visitador é redescoberto, além disso, o próprio professor ganha com as visitas, pois há uma nova visão do aluno ao conhecer sua realidade, agregando valor e qualidade ao processo educacional do aluno.

A respeito disso foi perguntado aos jovens sobre a relação com os professores. Observou-se que há uma ótima relação dos professores com os alunos, uma vez que mais de 79% acredita ter uma boa relação e o restante (21%) uma ótima relação. Denota-se novamente um grande diferencial da instituição, promovendo o respeito mútuo entre esses diferentes atores e ainda estendendo essa relação com os pais.

Outro aspecto relevante quanto à relação professor-aluno-família, levantado por alguns autores diz respeito ao conhecimento do local onde se está atuando, conseguir compreender a fundo aquela realidade, a fim de, contribuir para seu desenvolvimento, essa reflexão acerca da própria prática, além de, colaborar para uma maior aceitação em relação a mudanças, também permite que o profissional possa repensar sua atuação, buscando aprimorá-la. É mais do que claro que uma educação para o campo necessita atender a todas as questões que permeia a realidade desses jovens, por essa razão, conhecer tais aspectos é primordial para que o educador cumpra seu papel, é nessa perspectiva que a PA valoriza a parceria entre os educadores e as famílias, esses diálogos mais aprofundados que contribuem para a compreensão do meio (MARRIRODRIGA; CALVÓ 2010).

Por conta das especificidades do método, é determinante que o educador compreenda a proposta da PA antes mesmo de ingressar em tal contexto. Do contrário, este não será capaz de realizar um trabalho coerente a essa proposta.

Entretanto, além de conhecer o método, Marirrodriga e Calvó (2010), relatam a existência de algumas condições que o educador precisa atender em suas diversas áreas de atuação, a saber:

- Pessoal: compreender as situações e problemas do meio e estar preparado para buscar soluções de forma objetiva, com visão, e de maneira a contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo;
- Em relação às pessoas e ao grupo: ser capaz de trabalhar em equipe, lidar com os jovens, estar em contato com o meio social, assim, é importante que o monitor seja ativo na comunidade;

- Com relação ao meio: conhecer profundamente o meio ao qual está inserido, bem como, estar disposto a viver e trabalhar nesse contexto, contribuindo para a expansão da PA;
- Com relação ao trabalho: possuir formação adequada, viver em constante formação, ser capaz de pensar para além de sua formação específica, atuando de forma interdisciplinar, e finalmente, seguir as orientações das diretrizes legais no que diz respeito a suas aulas.

Lorenzini (2007), também discute a questão da formação docente nos CEFFA, o autor enfatiza que quando o profissional inicia suas atividades nesse ambiente, ele necessita buscar uma formação específica, independentemente de sua formação, pois precisa compreender o movimento educativo dos CEFFA. Ele acrescenta a importância de conhecer cada instrumento pedagógico da PA para auxiliar na formação dos jovens.

Pensando nessa perspectiva, o movimento tem adotado uma estratégia de formação pedagógica inicial de extrema importância para os educadores em início de carreira. Essa formação pedagógica, segundo Lorenzini (2007), necessita seguir os princípios da PA, dessa forma, o monitor poderá compreender melhor essa modalidade de ensino.

Destaca-se aqui que há uma diferença entre os movimentos de PA sobre a formação do professor/monitor para trabalharem na educação do campo na modalidade alternância que pode fazer toda a diferença na atuação dos profissionais.

É evidente a importância da PA, e, principalmente, de um educador bem direcionado, na formação do jovem rural, visto que, um dos objetivos dessa metodologia, é formar jovens protagonistas em seu meio, sujeitos empoderados que sejam capazes de refletir sobre os problemas do lugar em que estão inseridos e buscar meios de modificar sua realidade contribuindo para o desenvolvimento regional.

Freire (1987), enfatiza que o empoderamento envolve o ato de conscientizar-se, isto é, passar da ingenuidade para um posicionamento crítico, além disso, essa tomada de consciência só é possível, através da ação-reflexão, ou seja, ir além da compreensão teórica, mas, trabalhar teoria e prática de forma conjunta.

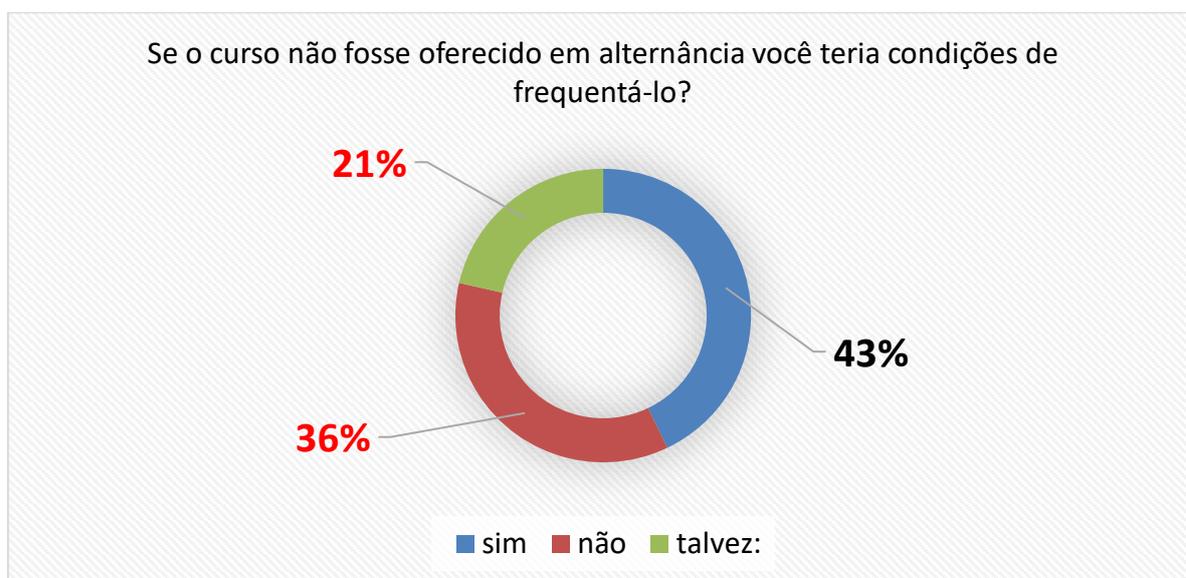
Observa-se nesse contexto, uma possibilidade de emancipação social dos povos do campo, isso porque, esse método está pautado na aliança entre saberes teóricos e vivências práticas.

Para tanto, nesta pesquisa buscou-se saber também sobre a prática desses ensinamentos no campo. Sabe-se que essa situação é complicada para os alunos que moram na cidade, buscam estratégias para esse desenvolvimento, utilizando-se de áreas de parentes e conhecidos quando possível. Nesse sentido, procurou-se dar enfoque então aos filhos de assentados rurais.

O primeiro questionamento deve-se ao fato que muitos jovens trabalham conjuntamente com seus pais, sendo considerado parte da força de trabalho no campo, e por assim ser é que o movimento da PA foi criado na França, para atender esses jovens, que não poderiam se ausentar por longos períodos da lida diária do campo e muitas vezes se sentiam desmotivados (quando conseguiam estudar) com um modelo de educação que não considerava suas vivências.

Foi então questionado aos jovens assentados se eles teriam condições de cursar o Técnico Agrícola se este não fosse oferecido na modalidade alternância (figura 14). Em 43% dos casos, os alunos assentiram que cursariam da mesma forma o ensino técnico, porém observa-se que a 36%, uma fatia considerável, não poderia continuar os estudos sem o auxílio desta modalidade. E ainda 21% dos casos haveria algum empecilho para continuar os estudos que talvez o impedisse de prosseguir no curso técnico agrícola integrado ao ensino médio, nestes casos, os jovens acreditam que apenas cursariam o ensino médio tradicional nas escolas mais próximas ao assentamento. Em contrapartida, todos os jovens moradores da zona urbana acreditam que poderiam cursar o ensino técnico tradicional.

Figura 14: Resposta dada pelos alunos sobre a possibilidade de frequentar um curso sem a modalidade alternância.



Fonte: Próprio autor.

Ao valorizar a experiência, a pedagogia da alternância defende a ideia do trabalho como prática educativa. Partindo desse pressuposto, pode-se entender que tal atividade é motivada, carrega vivências prévias à própria escola e traduz, em si, os saberes de um determinado grupo social e, por isso, deve ser estimulada (FRIGOTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005). Esse ideal sustenta a lógica das atividades da alternância, a qual prevê a aprendizagem por meio da prática, atrelada ao trabalho, e que possibilita, por meio de sua organização tempo-espço, a continuidade dos estudos do jovem rural, como acrescenta Passador (2006):

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo (PASSADOR, 2006, p. 77).

Desse modo, pode-se constatar que essa formação, além de estar associada a ideias pedagógicas inovadoras, é uma necessidade para o cotidiano da vida no campo.

O tempo de alternância entre internato e sessão família na escola estudada é de uma semana, diferente do que é encontrado nas CEFFAs e EFR, que normalmente são duas semanas. Por isso perguntou-se aos jovens se esse período de

permanência na escola era suficiente para a formação teórica do ensino médio e do ensino técnico. Em 86% dos casos, os alunos afirmam ser suficiente o tempo de internato, enquanto que 14% acredita ser insuficiente, porém destacam que esse tempo deveria ser maior para obterem mais aula práticas dentro da instituição, ligadas ao ensino técnico e não ao ensino médio.

Como sabe-se esse processo de aprendizagem estudado tem como princípios a relação de teoria e prática, ou seja, a medida que os jovens pesquisam o universo da vivência da família, da comunidade e do trabalho, trazem elementos dos saberes da prática para dialogar com os saberes das teorias discutidas na sessão escola. Por isso foi questionado aos jovens se o que eles aprendem na escola é suficiente para suprir a necessidade de conhecimento técnico no seu dia-a-dia no campo (figura 15). Nesse sentido, em 47% dos casos há a afirmação que quase tudo o conhecimento que necessitam é adquirido durante o curso, e 33% a maior parte, destaca-se que 20% acredita que o que aprende é pouco para atender suas necessidades do dia dia.

Figura 15: Resposta dada pelos jovens quanto ao conhecimento adquirido no curso.

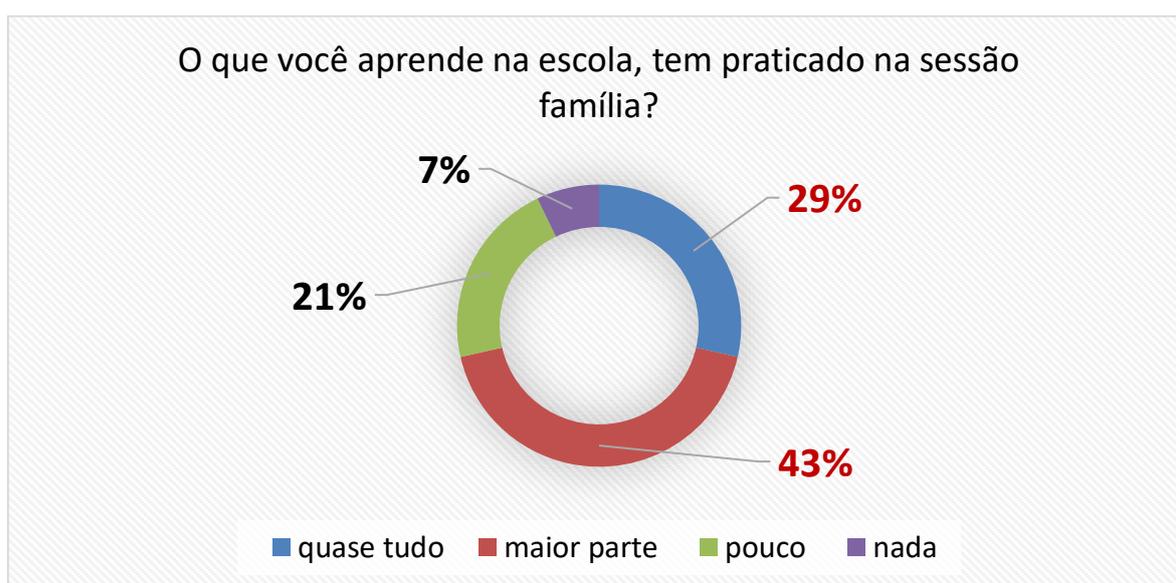


Fonte: Próprio autor.

Pode-se dizer, segundo Gimonet (1999), que Pedagogia da Alternância e Educação do Campo se aliam, desenhando uma proposta educacional articulada na Educação com uma concepção de formação integral, ultrapassando a concepção de treinamento e preparação para o trabalho, e aportando na concepção de uma proposta de formação para o mundo do trabalho no campo, buscando superar a

concepção do sujeito como ser produtivo, unindo a reflexão com a ação, tornando-o partícipe do desenvolvimento do seu contexto local e familiar no qual pode aliar os saberes técnicos com os saberes empíricos. Para isso, este aluno inserido neste sistema tem que encontrar nesse espaço de tempo a prática dos projetos com a família, promovendo assim o melhor aprendizado técnico e a integração da família com sua educação. Sendo assim pergunta-se a esses jovens se o que eles aprendem na escola tem sido colocado em prática na sessão família (figura 16).

Figura 16: Resposta dada pelos jovens quanto a prática na sessão família.



Fonte: Próprio autor.

Observa-se que 43% dos entrevistados filhos de assentados conseguem colocar em prática a maior parte daquilo que aprendem, segundo esses jovens essa porcentagem só não é maior pela falta de recursos financeiros para implantar seus projetos, falta de tempo ou de área disponível, em nenhum dos casos foi observado que a família servia de empecilho a esse desenvolvimento. Em 29% dos casos, observou-se positivamente que quase tudo que aprendem esses alunos conseguem colocar em prática o que aprendeu na escola, são jovens filhos de assentados que já praticam em seus lotes uma maior diversidade de produção e estão inseridos em programas de compra do governo municipal por exemplo.

Muitas linhas educacionais convergem entre elas em um ponto comum: o meio ao qual os indivíduos e instituições se tornam aprendizes permanentes (Monteiro et.al., 2000). Na pedagogia da alternância não deve ser diferente, ela deve ser

trabalhada para atingir resultados como conhecimento, habilidade e atitudes, os CHAs, descritos por Peter Senge citado por Monteiro et.al (2000), esses CHAs são designados no mercado de trabalho como Competência, ou seja, aquele que consegue desenvolver as CHAs é um indivíduo competente em sua função, porém entende-se aqui que na formação de uma educação crítica há a formação de cidadãos e não somente mão de obra para o mercado.

Trazendo essas informações ao campo da alternância, o desenvolvimento das CHAs é considerado uma nova prática pedagógica, não pautada somente no aprendizado técnico mas também no desenvolvimento de habilidades e atitudes que o fortaleçam como indivíduo dentro do trabalho no campo, na auto-valorização como agricultor e na sua inserção na sociedade em geral. Os conceitos de CHA's , de acordo com Monteiro et. al.(2000) são descritos no quadro 7.

**Quadro 7:** Definição dos elementos constituintes dos CHAs.

CONHECIMENTO OU CONCEITOS	São os aprendizados relacionados ao campo cognitivo. Os conceitos estão relacionados ao conhecimento, à aquisição de informação, compreensão, aplicação de conceitos, capacidade analítica, capacidade de síntese e de avaliação. São aquelas ideias que mudam quando temos mais informações, quando encontramos uma teoria que nos abre novas perspectivas de compreensão do mundo, quando visualizamos através do intelecto novos elementos que incorporam.
HABILIDADES	São as capacidades que adquirimos de praticar e fazer algo de forma diferente. O aprendizado de novas habilidades está relacionado não só com o campo psicomotor, mas também com o desenvolvimento de confiança e de competências que nos preparam para agir de forma diferenciada.
ATITUDES	São aquelas que ligam as competências às habilidades, são os aprendizados relacionados ao campo afetivo. Para dar início ao processo de mudanças, não é suficiente que tenha em mente novos conceitos. Tem -se que mudar algo no nosso modo de agir, de incorporar valores, de ser, sentir e pensar para que isso consigamos colocar em prática novas habilidades.

Fonte: Adaptado de Monteiro et.al. (2000).

A partir desses conhecimentos, buscou-se nesta pesquisa indagar aos jovens se eles ao longo do curso conseguiram adquirir habilidades e atitudes esperadas por alunos que cursam a modalidade alternância.

Quanto as *habilidades*, os alunos ouvidos, em sua maioria acreditam ter desenvolvido habilidades importantes para seu cotidiano escolar e para sua vivência no campo (figura 16), destacando habilidades como dividir tarefas, trabalhar em equipe e ouvir o outro, habilidades essa de enorme importância no convívio familiar e no trabalho no campo. Acrescenta-se ainda um olhar sobre a comunicação oral e escrita que em grande parte foi melhorada ao cursarem a Etec de Andradina.

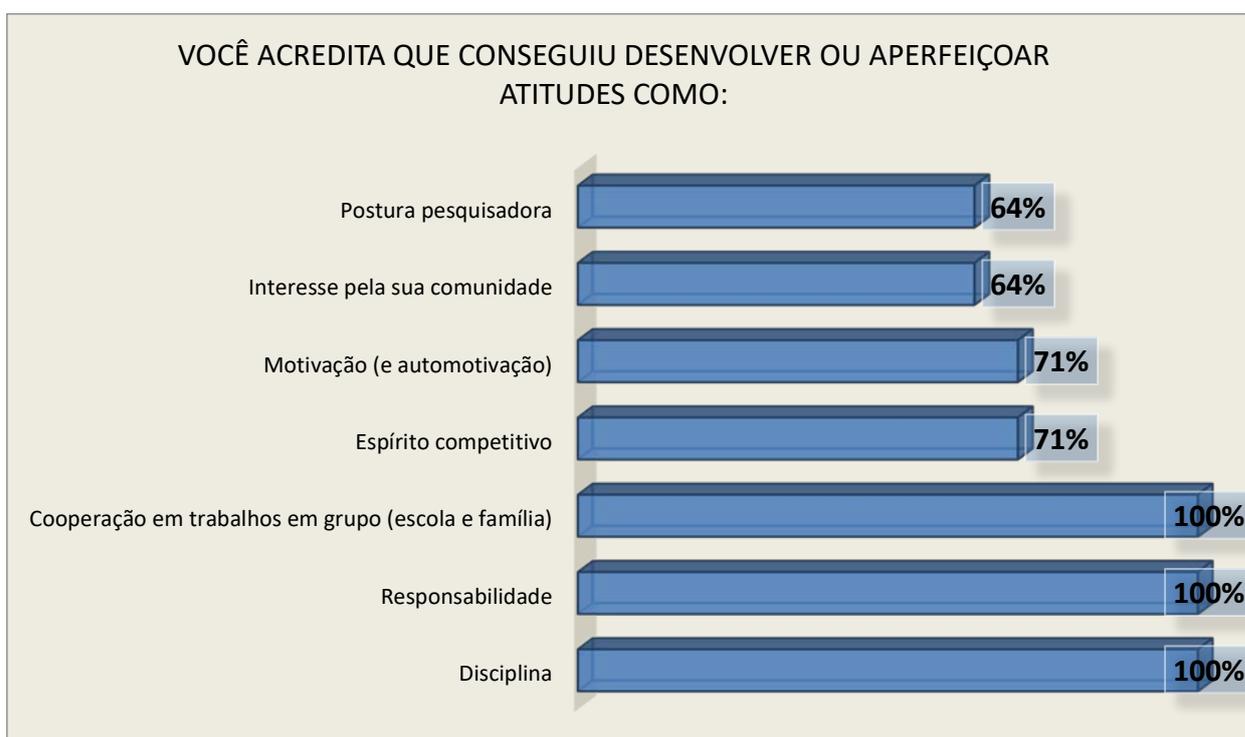
Observa-se que a maior parte da *atitudes* esperadas para um bom desenvolvimento do aluno na escola (figura 17), de acordo com Monteiro et. al.(2000), foram conquistadas de acordo com as respostas. Ainda destaca-se atitudes como responsabilidade, disciplina e cooperação em trabalhos em grupo em 100% das respostas. Atitudes essas muito esperadas para o trabalho em comunidade, em associações e cooperativas, promovendo assim a união dos agricultores familiares rurais nas lutas diárias por seus direitos e por políticas públicas, embora atitudes menos destacadas como espírito competitivo, aparecem por relações naturais entre jovens adolescentes saudáveis, que como citado, em maioria do sexo masculino, mesmo que pareça desfavorável na proposta dessa educação, é natural nesta etapa da vida.

Figura 17: Habilidades desenvolvidas pelos alunos que cursam a Etec de Andradina.



Fonte: Próprio autor.

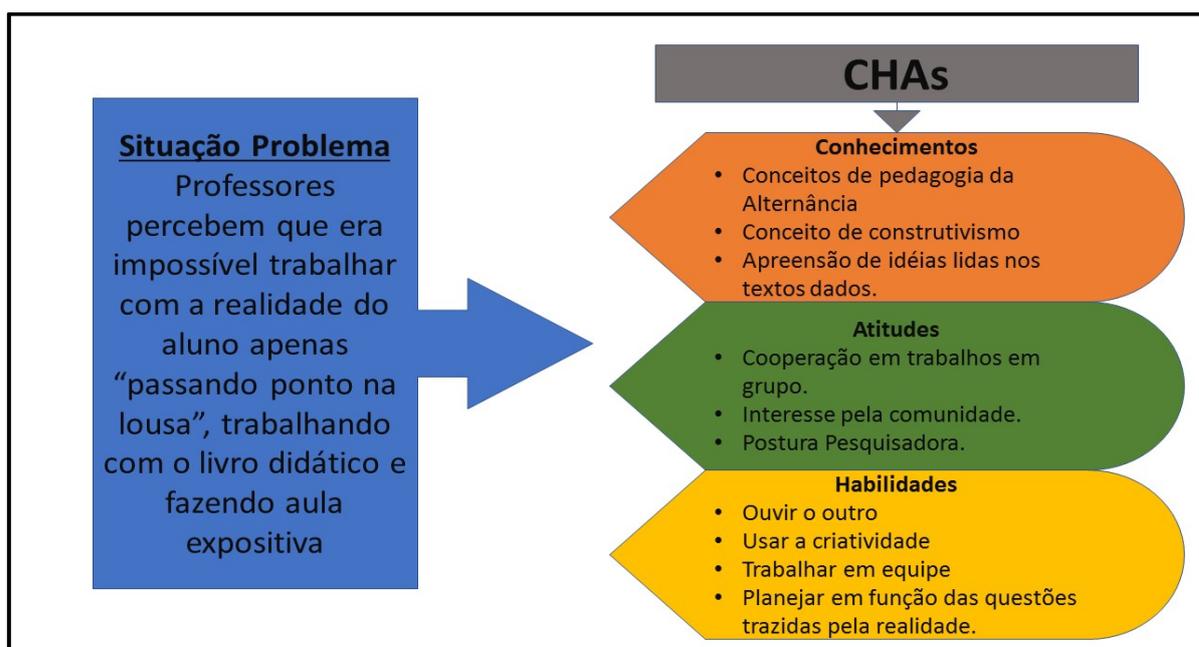
Figura 18: Atitudes que segundo os entrevistados conseguiram desenvolver durante o curso.



Fonte: Próprio autor.

Segundo Monteiro (2000), os professores das Etec que iniciariam os cursos na modalidade de alternância, após um treinamento perceberam que não conseguiriam trabalhar conceitos “apenas passando ponto na lousa”, que essa idéia não era nada semelhante a ideia construtivista da modalidade em alternância. Então, havia uma situação problema que deveria ser mudada. Escolheram para essa transformação o método pedagógico das CHAs, situação essa descrita na figura 4.

Figura 19: Esquema explicativo sobre uma situação problema durante a implantação dos cursos na modalidade em alternância e o uso da CHAs para resolução.



Fonte: Adaptado de Monteiro et. al.(2000), p. 63.

Nesse sentido, o processo pedagógico que buscou-se para ser utilizado dentro do desenvolvimento dos alunos, também foi usado nas Etec's como parâmetro de transformação para o próprio professor, como esclarece o autor:

Havia uma situação problema que precisava ser mudada, havia um conceito em mente (o “C” de CHA). Teve-se que rever o presente e o pessoal dentro do compromisso com a alternância para então se adotar uma nova atitude (o “A” de CHA). E até hoje os professores estão desenvolvendo as habilidades (o “H” de CHA) condizentes com este conceito e esta atitude para trabalhar em sala de aula (MONTEIROet.al., 2000, p. 62).

Esse autor vem a somar nesta discussão quando ele aponta a reação dos alunos a essa nova didática, que ao manda-los para a casa durante alguns dias letivos para pesquisar sobre suas realidades, ao voltarem para escola, vão se deparar com um

professor que trabalha mostrando importância da matéria a partir das necessidades que o aluno traz para a sala de aula na procura por respostas trazidas para a sala de aula. É, portanto, um aprendizado que se constrói “usando perguntas” ao invés de respostas (MONTEIRO et.al., 2000).

Como já comentado um dos objetivos desta pesquisa, está no diálogo com esses jovens estudantes sobre a pedagogia da alternância em sua vivência e as transformações que possam ter graças à essa metodologia de ensino. Diante disso, buscou-se identificar junto aos alunos possíveis mudanças (positivas ou negativas) ocasionadas pelo ensino em alternância (tabela 3). É necessário destacar que obteve-se resultados bastante positivos nestes questionamentos, como influência positiva no seu desenvolvimento escolar, moral e social, bem como interesse em aprender para colocar em prática denotando que o currículo escolar está bem alinhado às realidades do cotidiano desses alunos, solucionando um dos problemas descritos por Monteiro et. al. (2000).

Tabela 8: Benefícios atingidos através do ensino na modalidade em alternância.

Você sente que o ensino em alternância trouxe:			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Pouco</b>
Influência positiva no seu desenvolvimento escolar, moral e social	100%	0%	0%
Interesse em aprender para poder colocar em prática com a família	100%	0%	0%
Valorização pessoal (em família, com os amigos)	100%	0%	0%
Experiência e oportunidade de testar seus conhecimentos	92%	0%	8%
Maior envolvimento da família em sua educação	71%	8%	21%
Maiores conflitos devido às mudanças de pensamento (em família)	21%	71%	8%
Distanciamento dos amigos do local onde vivia	21%	71%	8%
Outra	0%	0%	0%

Fonte: Próprio autor.

O maior envolvimento da família em 71% é um resultado marcante. É uma característica que as instituições buscam ao se utilizarem da pedagogia da alternância, a maior participação desses atores, no caso das escolas familiares rurais, essas são geridas pela associação de famílias que a compõe e buscam projetos, parcerias e convênios para a sua sustentabilidade, no caso da Etec que é uma escola estadual, a participação dos pais vem por meio do diálogo com a escola e os jovens. O que mostra esse resultado é que a escola tem conseguido com a modalidade pedagógica escolhida uma participação maior do pais. Segundo pesquisa realizada por Paliot na escola rural de Massaroca:

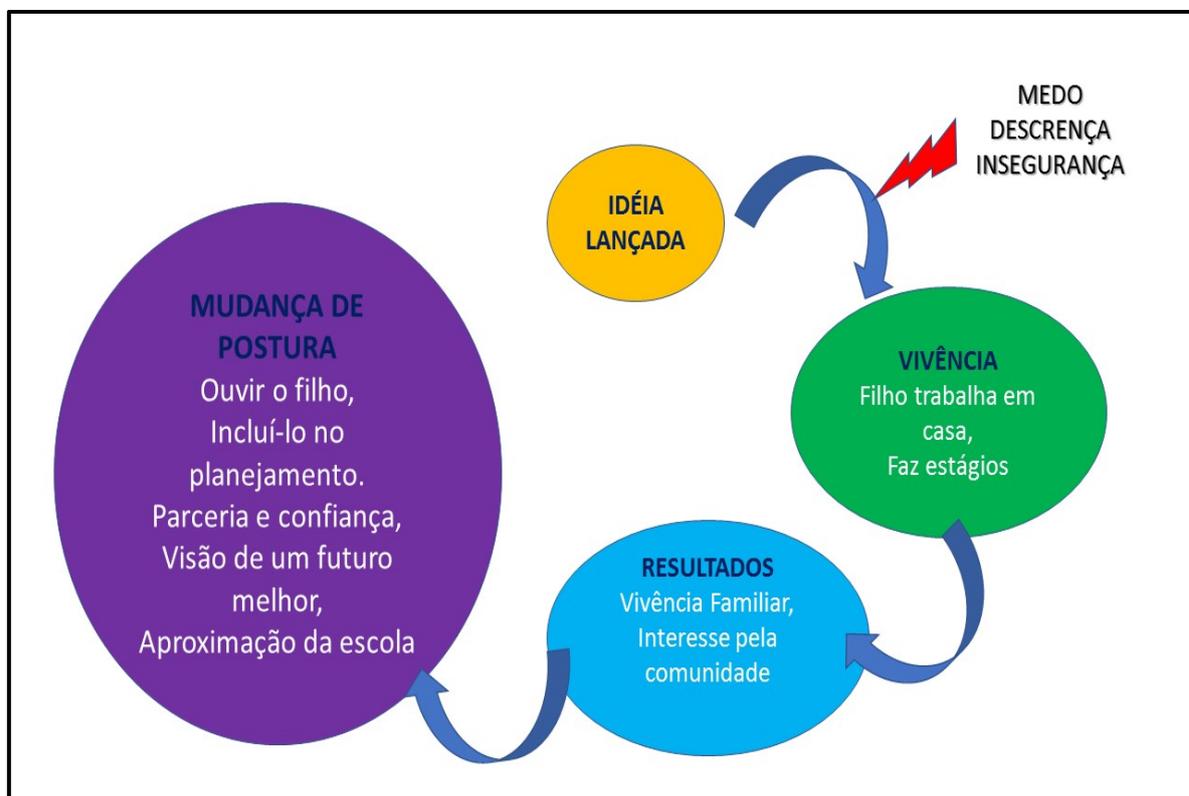
Para os pais, a pedagogia da alternância relaciona-se com a realidade ou com a comunidade na qual os estudantes convivem e a questão familiar também aparece como de grande importância, bem como na visão dos estudantes, funcionários/ monitores e educadores. Para os pais, mostrar o que aprendeu, participar, conviver e interagir com a família em conjunto com a escola é o que caracteriza a alternância. É, portanto, o que a diferencia de outras propostas educativas que estão acostumados a vivenciar, sendo para eles de grande relevância, pois possibilita relacionar a prática com a teoria. Um dos pais também entende que a alternância é uma forma de favorecer a permanência do jovem no campo, o que poderia contribuir para possíveis transformações locais, o que se afina com fala de um dos estudantes que também aponta para essa questão (PALIOT, 2007, p. 87).

Outra informação importante contida na tabela 8 é que 71% dos jovens indica que não houve maiores conflitos com a família graças a mudança de pensamentos, muitas vezes sobre a agricultura, inovações, fato esse relativo também a boa participação dos pais na educação, bem como a participação da escola no círculo familiar, fazendo com que os pais aceitem melhor as mudanças que possam vir graças ao novo. Importante destacar que o distanciamento dos amigos também não ocorreu, uma vez que o fato da alternância ocorrer semana a semana não interrompe definitivamente a relação dos jovens com os amigos locais e nem a relação com os amigos da escola.

Observou-se também uma grande melhora na relação familiar desses jovens (87% dos entrevistados), pautada na valorização dos pais frente a opinião que esses alunos, sobre a mudança de conduta destes com mais responsabilidade e mais vontade de aprender para poder colocar em prática, para ilustrar melhor essa mudança de postura dos pais.

Monteiro et. al. (2000) fez a ilustração, chamado por ele de ciclo virtuoso da pedagogia da alternância, que explica bem essa mudança de relação entre pais e filhos.

Figura 20: Círculo Virtuoso da Pedagogia da Alternância nos Pais.



Fonte: Adaptado de Monteiro (2000).

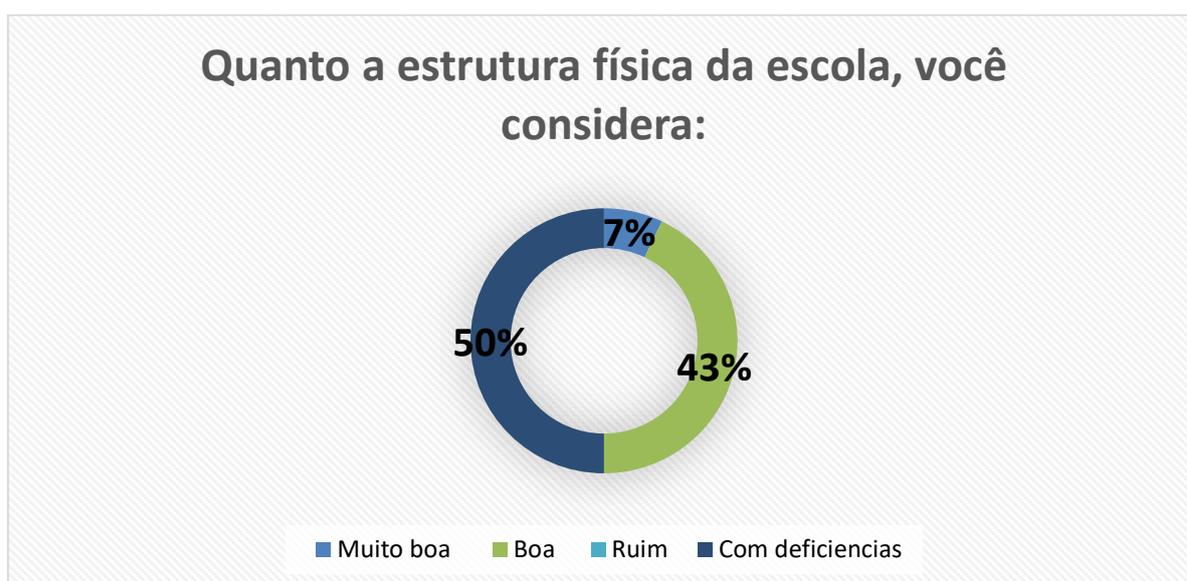
Verifica-se que de acordo com o autor, há uma mudança positiva de postura frente aos filhos assim como percebe-se nesta pesquisa, resultado da melhor vivência familiar e da aproximação destes pais com a escola (Etec).

Os jovens estudados na semana escola podem ficar alojados em sistema de internato na escola, entretanto alguns vão e voltam todos os dias com transportes municipais. Geralmente são os jovens entrevistados que tem moradia nas cidades. Os outros, permanecem na escola, ou seja, nos alojamentos durante toda a semana. Apresentado pelos jovens como uma problemática, ao indagar esses jovens sobre a estrutura física da escola, destacando-se as condições do alojamento. Entretanto em conversa posterior a pesquisa com o coordenador da cooperativa educacional, o mesmo informou que foram utilizados recursos para a reforma do alojamento como

pintura, portas e banheiro, entretanto ressalta que não há recursos para construção de novos quartos ou alas, recurso esse que deveria vir do governo estadual.

Quanto a estrutura da escola (figura 21), a metade (50%) dos jovens aponta deficiências como as salas de aulas com ventiladores e carteiras quebradas, banheiros com alguns problemas, falta de equipamentos para aulas práticas, necessidade de manutenção das estruturas dos viveiros, mas o que mais chamou a atenção foram as observações quanto ao alojamento. De acordo com os entrevistados, são alojados em um único quarto cerca de 20 estudantes.

Figura 21: Resposta dada pelos jovens entrevistados quanto a estrutura física da Etec.



Fonte: Próprio autor.

Segundo Santos e Monteiro (2012), a presença de escolas públicas técnicas, de nível secundário, que formam uma rede e se localizam, sobretudo, no interior do país, pode ser apresentada como uma das raras políticas positivas no atendimento às necessidades de educação. Esses mesmos autores acreditam ser importante considerar que a pulverização populacional é grande no interior do país e que, apesar disso, as escolas de nível secundário presentes na zona rural se localizam em cidades entendidas como centros regionais (como é o caso de Andradina-SP) e muitas vezes ainda estão distantes de onde vivem ou trabalham os produtores rurais. Afirmam ainda que esse fator obriga aos jovens a deslocamentos incompatíveis com a vida escolar de qualidade.

Compreende-se então a real necessidade da disponibilização de vagas em regime de internato e principalmente do sistema pedagógico de alternância, que vai

além da perspectiva de oferecer educação. O internato é então uma estratégia de inclusão social destes jovens filhos de agricultores familiares e sua qualidade essencial para o bom aproveitamento escolar do educando.

Salienta-se ainda que esse processo é relativamente recente, pois somente no ano de 2004 que foi editado o Decreto nº 5.154 de ordem federal, que resultou na implantação de modalidade de ensino e de composições curriculares que apontam para o internato como direito do aluno e como uma forma de promover inclusão social. A partir desse momento, as escolas ampliaram a oferta de vagas, melhoraram instalações e estabeleceram políticas de bolsas estudantis para favorecer o acesso dos filhos dos agricultores aos cursos agrícolas.

O Centro Paula Souza, mais especificamente a Etec Sebastiana Augusta de Moraes, de Andradina, já oferecia esta modalidade antes mesmo da edição do referido Decreto. Mas de acordo com todos os jovens entrevistados a Escola, em geral, possui uma boa estrutura física, mas há algumas dificuldades, sendo que ressaltaram a precariedade do alojamento estudantil, além disso o alojamento é pago, segundo os coordenadores do curso com um valor de R\$ 80,00 reais mensais, mas ressaltam que ainda assim depois do corte de auxílio estudantil pelo governo do estado de São Paulo muitos alunos ficaram inadimplentes (pois usavam este recurso para o pagamento do alojamento). Há, porém, uma cooperativa dentro da Etec onde tudo que os jovens produzem é vendido e esse retorno financeiro é utilizado para manutenção e melhorias da escola, principalmente do alojamento, que recentemente foi pintado e reformado os banheiros.

Salvador e Gonçalves (2012) realizaram uma pesquisa com jovens que cursavam o ensino técnico agrícola no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* de Itapina que consideravam seus quartos com elevado número de ocupantes, que variava de 7 a 10, bem inferior ao encontrado na Etec de Andradina. Os jovens do IFES gostariam que o número fosse diminuído para quatro pessoas para facilitar o convívio e melhorar a qualidade de vivência e a privacidade.

Seguindo ainda neste contexto, esses mesmos autores, relatam ter encontrado relatos de conflitos oriundos da convivência do dia a dia nos quartos lotados e nas dependências que compartilham, causando mal-estar e influência negativas para as relações interpessoais.

Gutierra (2003) destaca que em suas pesquisas os professores dos cursos técnicos agrícola observaram uma diferença entre os alunos internos e aqueles que

voltavam para a casa todos os dias, como por exemplo, maior valorização do professor que se torna um confidente, amigo na ausência da família e também quanto ao desempenho em sala de aula. Para tanto, Salvador e Gonçalves (2012) acreditam que saber ouvir o aluno em regime de internato é um processo de fundamental importância para a compreensão de como sua subjetividade e seu desenvolvimento se configuram a partir da experiência de vida neste contexto particular e de sua interação com os outros indivíduos no ambiente escolar de internato.

Sabe-se como já comentado, que os alunos da Etec de Andradina são adolescentes, e que esse período é considerado crítico no desenvolvimento do ser humano, nesse sentido é necessário saber se nessa fase de transição importante para a vida adulta, o que eles fazem no tempo livre, fora do horário de aula já que vivem no alojamento. Por isso pergunta-se aos jovens se lá opções de lazer na Etec. Como resposta, 64% dos jovens afirmam não haver opções de lazer na Etec, considerado por eles como falta de monitores para esporte, jogos de tabuleiro, gincanas ou outros estímulos. Nesse sentido, 36% dos entrevistados apresentam que há opções de lazer na escola, ao qual se referem como internet e televisão, ou seja, o lazer passivo.

De acordo Marcelino e Gonçalves (2012) o lazer pode reunir várias atividades prazerosas que ocupam o tempo livre. Entretanto, no lazer, há duas modalidades de participação: por um lado o lazer ativo, aquele que as pessoas se exercitam, praticam esportes, interagem e vivenciam a atividade, por outro lado, o lazer passivo, aquele que compreende ocupações em que apenas se recebe estímulo ou informações.

A grande diferença entre lazer ativo e passivo, apesar de ambos proporcionarem prazer e satisfação, é que o lazer ativo proporciona várias formas de gratificação para os indivíduos, desde os relacionamentos até a saúde física em contrapartida, em atividades de lazer passivo, não há gasto de energia e o relaxamento é uma fonte de prazer. Assim, em geral, as pessoas que passam mais tempo em atividades de lazer passivo tendem a sentir-se menos felizes, não estando preparadas para o ócio, como é o caso dos adolescentes (MARCELINO; GONÇALVES, 2012).

Em relação aos alunos da Etec de Andradina, enquanto estão envolvidos em atividades de produção como aulas teóricas e práticas, não há muito tempo livre, por outro lado, uma vez cumpridos os afazeres habituais constatou-se que não há muitas opções de lazer (como verificado na figura anterior).

Sarriera et.al. (2007), afirmam que as atividades e os interesses dos adolescentes constituem um fator importante para a compreensão de seu mundo

social, bem como das necessidades individuais. Além disso, as atividades de lazer em ambiente escolar podem compensar o desgaste pelas tarefas escolares, criar oportunidades de aprendizagem e interação social.

Marcelino e Gonçalves (2012) salienta que sem opções de lazer ativo para propiciar satisfação, prazer e gratificação no tempo livre, a energia comum no período de adolescência, fica acumulada e pode causar patologias físicas e psicológicas, bem como a procura de entorpecentes.

Percebeu-se então que a importância em escutar os alunos, jovens ainda em formação, está na necessidade de conhecer a realidade que vivenciam nos diferentes espaços de vivência na modalidade alternância, ou seja, em família e na escola. À partir desses relatos pode-se auxiliar as instituições, os professores, os pais e os próprios alunos a desenvolverem estratégias para melhorar o ensino, o convívio e descobrir aquilo que funciona positivamente e pode ser mantido.

Pode-se dizer que essas discussões alertam para a concepção de que os alunos são sujeitos com subjetividades próprias, atravessadas por suas capacidades cognitivas, sua história de vida e pelas interações que realiza. Essa percepção induz essa pesquisa a permear os anseios futuros desses sujeitos em formação profissional, o que esperam alcançar já que os entrevistados em sua grande maioria (93%) acreditam estar preparado para o futuro com o ensino que obtiveram na modalidade alternância.

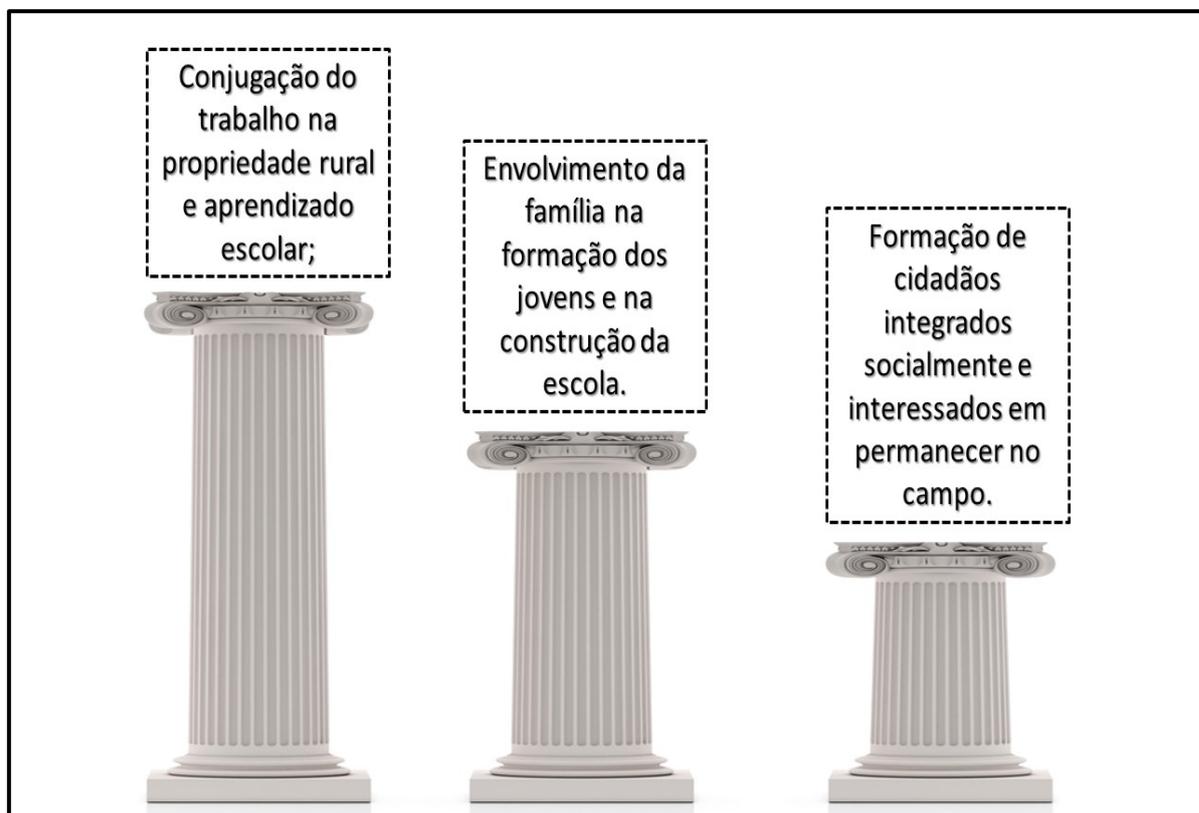
### **3.5 A família como ponto básico da pedagogia da alternância**

Monteiro (2000) traz a discussão sobre a pedagogia da alternância os 3 pontos básicos para o funcionamento desta teoria (figura 22), onde a falta de um deles, pode comprometer o resultado da educação dos jovens.

Um dos aspectos importantes é a participação da família no processo de formação do jovens, a integração da família com a escola e com os professores. Nas CEFFAs os pais são coordenadores, construtores da escola, entretanto na Etec, que é uma escola estadual, a representação dos pais na educação fica a critério da família como em uma instituição educacional comum. Mas neste ponto ocorre uma diferença considerável em relação à maioria das escolas estaduais, situação reforçada por Lopes (2011), onde a autora demonstra dados de sua pesquisa realizada em Municipal Noeme Lustosa Barros, no município de Dueré -TO, onde a participação dos pais em

reuniões bimestrais, palestras, encontros é de 29% dos pais, ela ainda acrescenta que foi pedido que os pais dos jovens respondessem um questionário que envolviam informações sobre a família, cotidiano do jovem e aprendizagem, nesse caso apenas 25,8% responderam voluntariamente em tempo hábil, e o grupo 2 com 74,2% que responderam, após intervenção da escola, ou seja, ligações, visitas domiciliares, entre outros. Nesta pesquisa observa-se que os pais entrevistados na presente pesquisa são participativos, compreendem melhor a teoria educacional e ainda auxiliam, na medida do possível, os jovens no trabalho do campo, incentivando-os nos projetos e vivências.

Figura 22: Os três pontos básicos da pedagogia da alternância segundo Monteiro et.al. (2000).



Fonte: Adaptado de Monteiro et. al. (2000, p. 28).

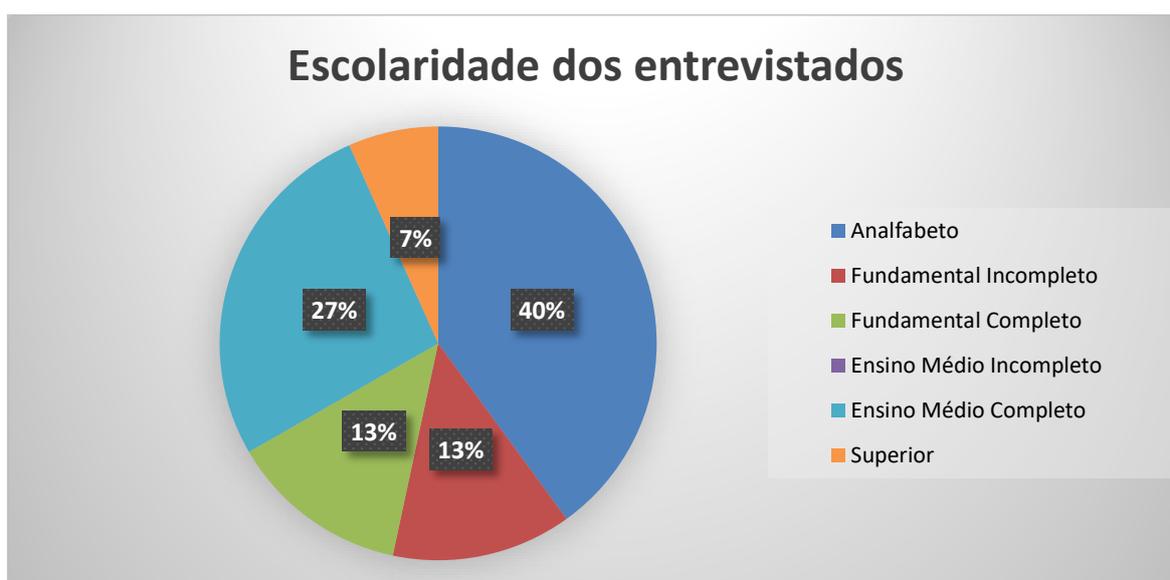
Foram localizados nos assentamentos para entrevistas em loco 11 familiares dos jovens assentados, novamente destaca-se aqui que foi realizado um recorte pois muitos jovens que cursavam o Curso Técnico Agrícola integrado ao Ensino médio na Modalidade Alternância não moravam no meio rural e, portanto, nesse caso suas informações não corroboravam para o entendimento desta ferramenta estudada.

As idades dos entrevistados são variadas, mantendo-se de 29 a 53 anos, com exceção de uma avó de aluno, bastante idosa que brincando não quis falar sua idade.

Foram entrevistadas as mulheres em 82% dos casos, embora muitas vezes os pais, os tios e avós estivessem assistindo, as respostas eram dadas pelas mães (ou avós) responsáveis por esses jovens.

Quanto a escolaridade dos entrevistados observou-se que 40% são analfabetos e 60% são escolarizados (figura 23).

Figura 23: Grau de escolaridade dos familiares entrevistados.



Fonte: Próprio autor.

O Analfabetismo é um indicador social segundo o IBGE, que conjuntamente com outros indicadores como renda, acesso a saneamento básico nos municípios compõe o desenvolvimento humano de uma sociedade.

De acordo com Censo Demográfico 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) os resultados mostram que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 39,2% desse contingente eram de idosos. Entretanto, a maior proporção de analfabetos estava nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste: cerca de 28% da população de 15 anos ou mais. Nessas cidades, a proporção de

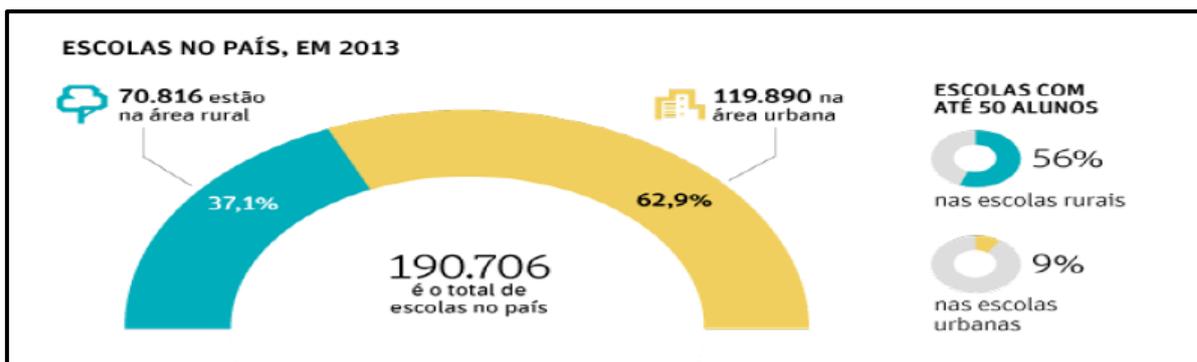
idosos que não sabiam ler e escrever girava em torno de 60% (IBGE, 2010). No município de Andradina, de acordo com a fundação SEADE, o percentual de analfabetos com mais de 15 anos é de 5,8% em comparação ao Estado de São Paulo que é de 4,33%

Portanto observou-se aqui uma taxa superior à média nacional, e salienta-se que 40% de analfabetos é uma porcentagem bem alta para ser encontrada dentro dos municípios paulista, taxa comparada apenas aos municípios no norte e nordeste de nosso país em populações mais idosas.

De acordo com o censo escolar realizado pelo ministério da educação em 2015 foram fechadas cerca de 37 mil estabelecimentos de ensino rural nos últimos 10 anos (restam cerca de 80 mil ainda e funcionamento) e salienta-se que a média nacional de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos no campo era de 23,3% em 2015, ou seja três vezes à média urbana. Esses dados são melhor ilustrados na figura 24 e 25.

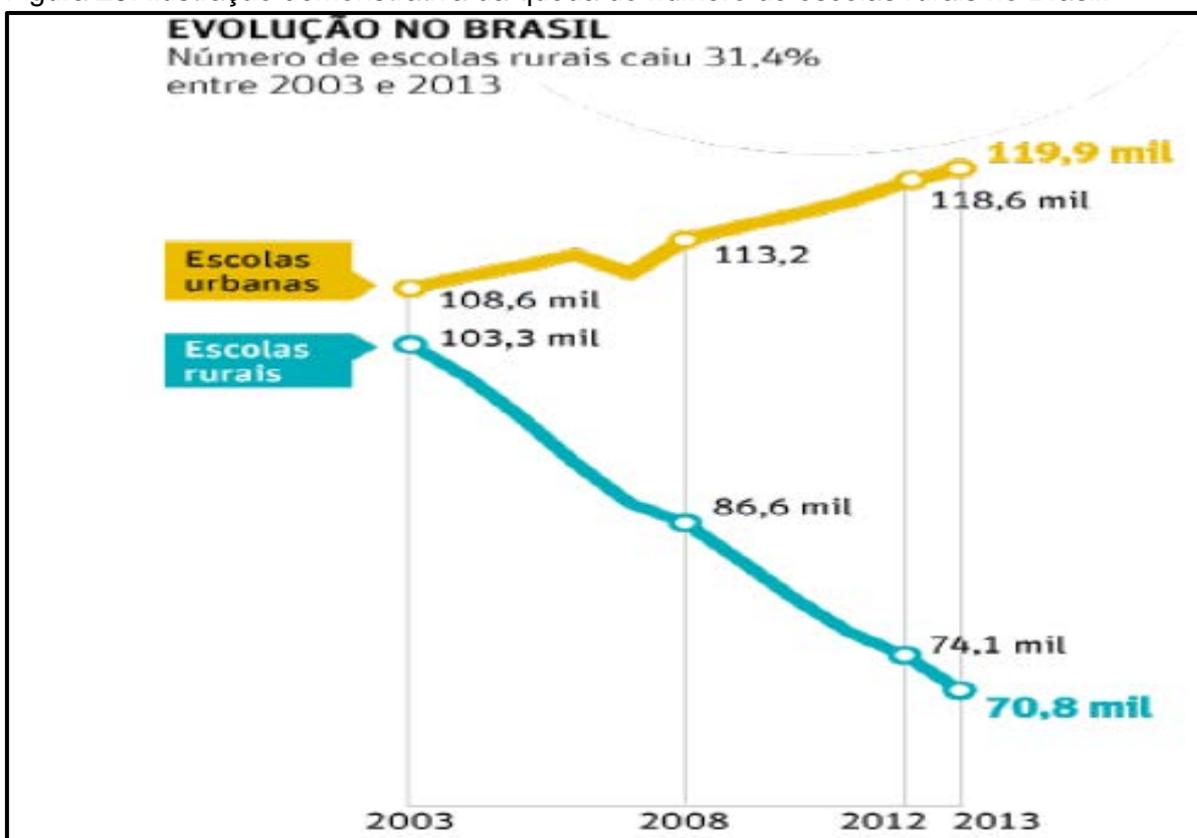
Observa-se então a importância da educação para essas famílias, uma educação do campo voltada para quebrar esse círculo de analfabetismo, esses jovens tendo acesso à cursarem o ensino médio integrado com um curso profissionalizante e ainda voltado à valorização do seu modo de vida é algo bastante surpreendente na realidade dos assentamentos rurais.

Figura 24: Ilustração comparando o número de escolas no campo e nas cidades, bem como a quantidade de alunos na instituição.



Fonte: Mariano e Sapelli (2012).

Figura 25: Ilustração demonstrativa da queda do número de escolas rurais no Brasil.



Fonte: Mariano e Sapelli (2012).

Todos os entrevistados moram em assentamentos de reforma agrária há tempos variados, demonstrados de acordo com a ordem das entrevistas: 11 anos; 10 anos; 20 anos; 8 anos; 6 anos; 5 anos; 11 anos; 7 anos; 19 anos; 6 anos.

Quanto as atividades agrícolas presentes nos lotes, em sua maioria há a presença de criação de gado de leite, porém observou-se algumas variedades quanto as plantações:

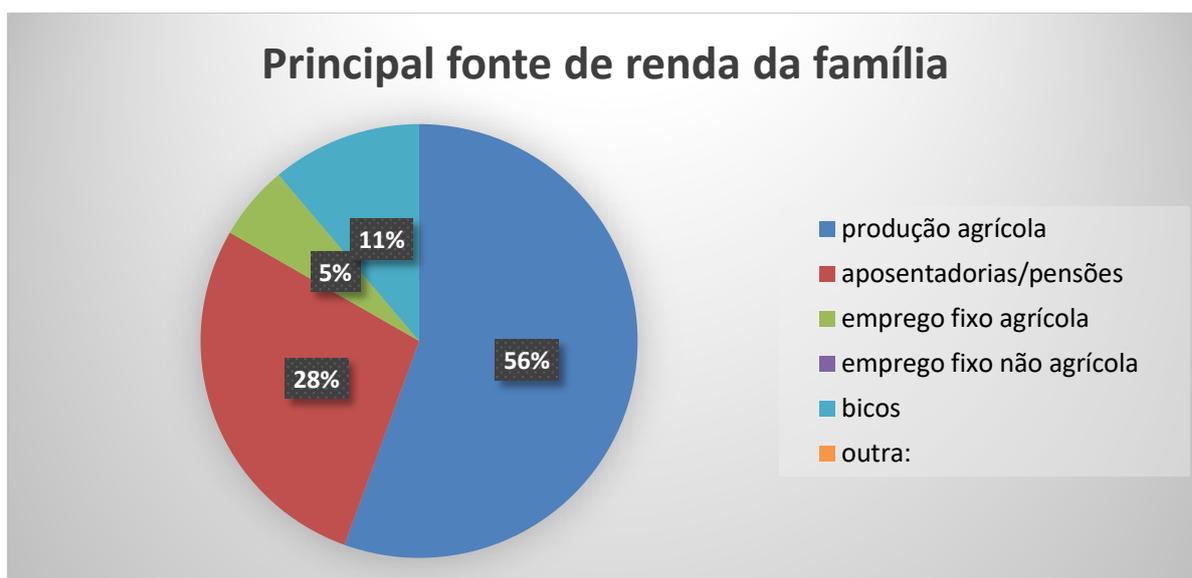
“Aqui a gente planta de tudo, o que tem de semente a gente vai plantando, mas plantamos mais feijão”(M,1)

“Plantamos aqui para o PAA, feijão catador e berinjela, tem jiló também, mas esse a gente vende na feira”; (M,2)

“As culturas que temos aqui é mandioca, abobrinha, feijão catador, tudo pra comer e vender né.” (M,3)

Quanto a principal fonte de renda da família (figura 26) 56% responderam que são as atividades agrícolas, 28% aposentadorias e pensões, principalmente em famílias com elevado número de pessoas na moradia, 11% bicos realizados na cidade como servente de pedreiro ou faxina e apenas 5 % emprego agrícola fixo.

Figura 26: Principais fontes de renda das famílias entrevistadas.



Fonte: Próprio autor.

A atividade rural no Brasil inclui a lavoura, a pecuária, a atividade florestal, o extrativismo e a pesca artesanal. Os trabalhadores do campo estão inseridos em distintos processos de trabalho e em relações de produção que acontecem no âmbito da família, em pequenas propriedades e em grandes empresas agropecuárias.

De acordo com Siqueira (2009), o trabalho rural no Brasil é marcado pela coexistência de grandes disparidades, no que se refere ao acesso à terra, às relações

de produção, à tecnologia utilizada e o valor e destino da produção. A agricultura de subsistência, por exemplo, bem como atividades extrativistas e a pesca artesanal, cujos produtos são responsáveis pelo abastecimento de uma parcela significativa da população, continuam baseadas no trabalho familiar e informal, nos limites da sobrevivência, não dispendo de apoio e facilidades por parte do poder público. O *agrobusiness* é caracterizado pela agricultura mecanizada de alta produtividade, na qual um trabalhador chega a produzir o equivalente a 500 toneladas de cereais, em contraposição a uma tonelada produzida por trabalhador na agricultura manual. No entanto, cabe destacar que os grandes estabelecimentos patronais produziam, em média, metade do valor da produção por hectare dos estabelecimentos familiares (IBGE, 2006).

Quanto ao número de pessoas que moram no mesmo lote ou trabalham no estabelecimento dentro e fora, podem em algum momento distinguir da resposta dos jovens alunos entrevistados anteriormente, entretanto é compreensível que possa haver uma discordância uma vez que os jovens foram entrevistados em fevereiro de 2016 e os pais em julho de 2016, ocorrendo assim tempo suficiente para eventuais mudanças.

O número de pessoas que compõe então as residências em média de 4,9 pessoas por residência. No Campo é comum que ocorra na moradia, além dos filhos solteiros, arranjos familiares como filhos casados, netos, avós, afilhados morando na mesma residência, segundo IBGE (2010). Ao que tange a força de trabalho dentro do lote, percebe-se que em maioria o trabalho agrícola familiar é expressivo. Porém ainda há em algumas famílias a necessidade do trabalho fora, como já comentado acima, para complementação de renda das famílias.

Tabela 9: Número de pessoas que compõe a residência, Número de pessoas da família que trabalham no estabelecimento e Número de pessoas da família trabalham fora do estabelecimento.

Entrevistados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
Número de pessoas que compõe a residência	3	4	4	3	5	7	12	4	5	4	3
Número de pessoas da família que trabalham no estabelecimento:	3	4	4	1	1	4	4	1	1	4	3
Número de pessoas da família trabalham fora do estabelecimento:	0	0	0	0	4	0	1	1	1	0	0

Fonte: Próprio autor.

Segundo Del Grossi e Graziano da Silva (2002, p. 9), “o rendimento médio das pessoas que trabalhavam na agricultura era pelo menos a metade do rendimento das que viviam de atividades não-agrícolas”. Segundo os autores, a redução da renda se deu em função da queda dos preços dos produtos agropecuários, da elevação dos custos do trabalho e do crédito e da redução do ritmo de inovação no setor agropecuário. Portanto, a queda da renda agrícola aliada à liberação da força de trabalho para a realização das atividades agrícolas tem estimulado a busca de outras formas de ocupação das pessoas e novas fontes de renda, dando origem ao que tem se convencido chamar de o “novo rural brasileiro”.

Nesta mesma direção, Schneider (2006) apresenta outros fatores que explicam as mudanças nas formas de ocupação e obtenção de renda e que caracterizam o avanço da pluriatividade, quais sejam:

As políticas de estímulo as atividades rurais não-agrícolas e contenção das migrações, como por exemplo, o turismo rural e as agroindústrias familiares; as mudanças nos mercados de trabalho, pelo efeito simultâneo da oferta de emprego para pessoas do meio rural como pela instalação de indústrias no meio rural; e pelo reconhecimento da importância crescente da agricultura familiar no meio rural.(SCHNEIDER, 2006, p. 5).

Para Schneider (2006, p. 8), a pluriatividade, embora seja uma “[...] nova denominação de um fenômeno antigo”, evoluiu e passou a integrar as estratégias de reprodução social e econômica dos indivíduos e das famílias buscando auferir remuneração monetária. O autor caracteriza a pluriatividade sob cinco diferentes formas:

- a) Intersetorial: verificada quando algum membro da família exerce ocupação não agrícola no setor de serviços ou indústrias locais;
- b) De base agrária: verificada quando algum membro da família realiza prestação de serviços como subcontratado (como plantio, colheita, etc.) ou quando realiza atividades ou empregos gerados pela dinâmica do setor agroindustrial (como tratoristas, motoristas, inseminação artificial, etc.);
- c) Sazonal ou informal: verificada quando algum membro da família realiza atividades esporádicas, tais como o artesanato, serviços especializados (de profissionais liberais) e estacionais (plantio, poda, colheita, etc.);
- d) Pára - agrícola: ocorre quando algum membro da família exerce atividade ou ocupação com transformação, beneficiamento ou processamento da produção agrícola destinada à comercialização (agroindústrias familiares);
- e) Tradicional ou camponesa: ocorre dentro da propriedade visando a produção, transformação e artesanato de utensílios para uso próprio. (SCHNEIDER, 2006, p. 174)

Sendo assim, no ambiente pesquisado, os familiares que trabalham fora do estabelecimento se caracterizam pela pluriatividade intersetorial e sazonal.

A estrutura de produção pluriativa refere-se ao exercício de múltiplas atividades por pessoas que pertencem a uma mesma família que vive na unidade produtiva. Assim, o campo não é mais concebido simplesmente como local de produção agropecuária, de culturas de espécies conhecidas e criação de animais, mas também se constitui em uma das formas para promover estratégias sustentáveis de diversificação dos modos de vida das famílias rurais (SCHNEIDER, 2006).

Perondi (2007), utilizando dados de agricultores familiares do município de Itapejara d'Oeste (PR), identificou que a renda é maior nas famílias que mais diversificam suas fontes, sobretudo quando ocorre de forma intersetorial, ou seja,

passam a atuar fora da unidade de produção. Silva (2008) analisando agricultores familiares da Serra Catarinense observou que o extrativismo de produtos típicos da região e a realização de atividades não-agrícolas participam de forma significativa na formação da renda.

Com base nos microdados do IBGE do censo de 2000, Ney e Hoffmann (2008) concluíram que as atividades não-agrícolas participam de forma expressiva na composição da renda domiciliar e contribuem para aumentar a desigualdade de renda rural. Essa participação é de 32,2% no rural oficial, de 49,7% no meio rural como um todo, e de 63,9% nas cidades rurais e apresenta uma relação direta com a renda do domicílio.

Compreendendo-se um pouco das estratégias da família para permanência no meio rural e garantir o mínimo confortáveis condições de vida, neste momento buscou-se então discutir sobre a relação da família com os jovens estudantes, sabendo-se que parte da estratégia de permanência no meio rural como agricultores familiares é a estratégia de reprodução.

Bourdieu (1994) estabelece que a reprodução familiar é composta de um sistema de estratégias (tais como a de reprodução biológica, educacional, matrimonial, econômica, dentre outras) que estão intimamente relacionadas entre si. Tais estratégias são empregadas dependendo de como os mecanismos de reprodução se apresentam (como por exemplo, o estado atual do mercado de trabalho) e suas respectivas possibilidades de ganho que a família ou seus membros individualmente podem obter.

No curto prazo, a família se reproduz em um ciclo anual por meio da utilização dos fatores de produção objetivando atender as necessidades de consumo e para reiniciar o processo a partir de uma lógica econômica. No longo prazo, a família se reproduz no ciclo geracional, com a lógica de parentesco objetivando a perpetuação (ALMEIDA, 2006).

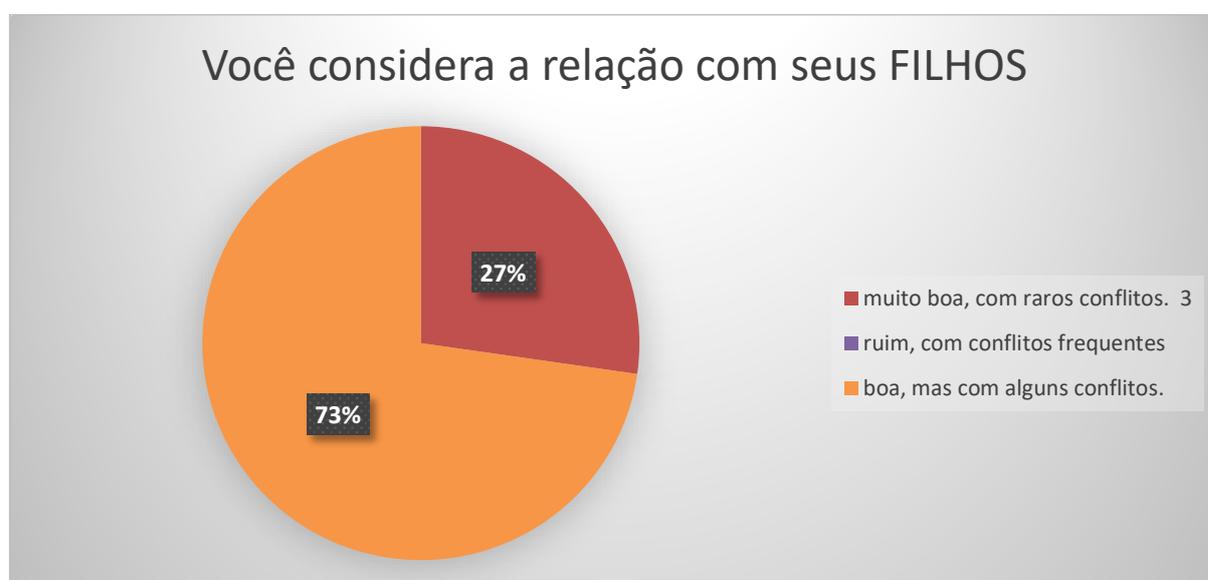
Conforme destaca Ellis (2000) citado por Silvestro et. al. (2001), as estratégias definidas pela família podem ser alteradas conforme se dá o acesso aos meios de sustento (conjunto de bens naturais, físicos, financeiros, humanos e sociais), que sofrem influências de um conjunto de fatores do meio externo, podendo alterar e causar diferentes impactos sobre o nível de renda e a qualidade de vida da família. Por sua vez, quanto maior o nível de rendimento da família, maior é a capacidade de ter acesso aos meios de sustento e de transformá-los em renda e qualidade de vida.

A partir desta visão, a ampliação da diversidade produtiva caracterizada pelas crescentes oportunidades de ocupações não-agrícolas, tem representado um aumento das possibilidades de renda para o sustento das famílias, o que levou a uma alteração das estratégias tornando-as mais pluriativas. Para tanto, Silvestro (2001) acredita que em famílias mais capitalizadas, as relações familiares entre pais, avós, filhos são mais harmoniosas, bem como, a participação dos jovens no trabalho é mais frequente.

Nesta pesquisa, quando perguntado aos pais sobre a relação com os filhos (figura 27), todos asseguraram terem boas relações familiares, sendo que 73% consideraram a relação como “boa, mas com alguns conflitos” e 27% como “ muito boa, com raros conflitos”.

De modo geral, percebeu-se que a boa relação familiar está intimamente ligada com a participação dos jovens nas decisões familiares e na condução das atividades agropecuárias (figura 28), uma vez que 100% dos filhos participam da distribuição dos serviços no assentamento, 90% tem a liberdade de opinar sobre aspectos técnicos da condução das culturas e animais, destacando que em nenhum momento os familiares responsáveis por esses jovens indicam a não participação deles no cotidiano do lote.

Figura 27: Resposta dada pelos familiares sobre o relacionamento com os filhos.

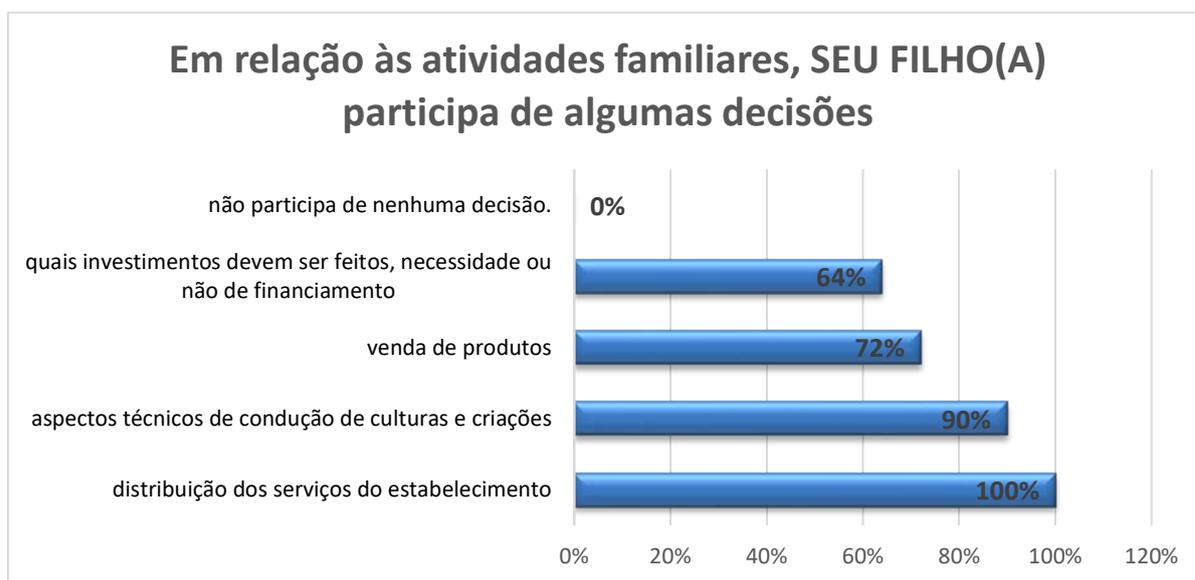


Fonte: Próprio autor.

Portanto, percebe-se que a boa relação familiar está intimamente ligada a participação dos jovens nas decisões familiares e na condução das atividades

agrícolas, influenciando a valorização do jovem frente aos seus conhecimentos adquiridos no ensino técnico agrícola e assim conduzir este aluno a valorização do meio em que vive e a profissão de agricultor familiar, indicando mais uma vez que a educação voltada a realidade familiar tem efeito benéfico no mínimo ao relacionamento familiar.

Figura 28: Participação dos filhos nas decisões familiares.



Fonte: Próprio autor.

Dados muito importantes encontrados nesta pesquisa pois se contrapõe as discussões encontradas em muitas pesquisas realizadas por Castro (2008) no qual a hierarquia dentro das famílias assentadas é muito grande e de certa forma cerceadora de liberdade de opinião entre os mais jovens, como discorre a autora:

O peso da autoridade paterna no espaço doméstico é reproduzido nas relações de trabalho familiar e na organização do lote. Essa autoridade cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens através das relações familiares e demais redes sociais, principalmente mulheres, que se estendem para os espaços que freqüentam. Mas essa relação de autoridade não se restringe ao âmbito doméstico, se estendendo para contextos coletivos do assentamento. Uma fala recorrente dos entrevistados é a afirmação de que são tratados com descaso por parte dos adultos em determinados espaços, principalmente nos espaços de decisão política do assentamento, como assembleias e reuniões de associação de produtores. Essa “queixa” não é localizada, pois a encontramos nos relatos dos jovens do acampamento pesquisado, e mesmo em relatos em outros contextos, como em eventos nacionais de juventude, e, ainda, na fala de lideranças reconhecidas de movimentos sociais rurais. (Castro, 2008, p. 3).

Complementa-se a esta discussão a pergunta feita aos familiares entrevistados, ou seja, se há alguma barreira que dificulte a participação dos jovens nas decisões familiares, e novamente observou-se que os jovens são participativos dentro da estrutura familiar uma vez que em 90% das respostas não há barreira, e em 10% a barreira relatada é a própria falta de interesse do jovem em participar mais das conversas e trabalho no lote.

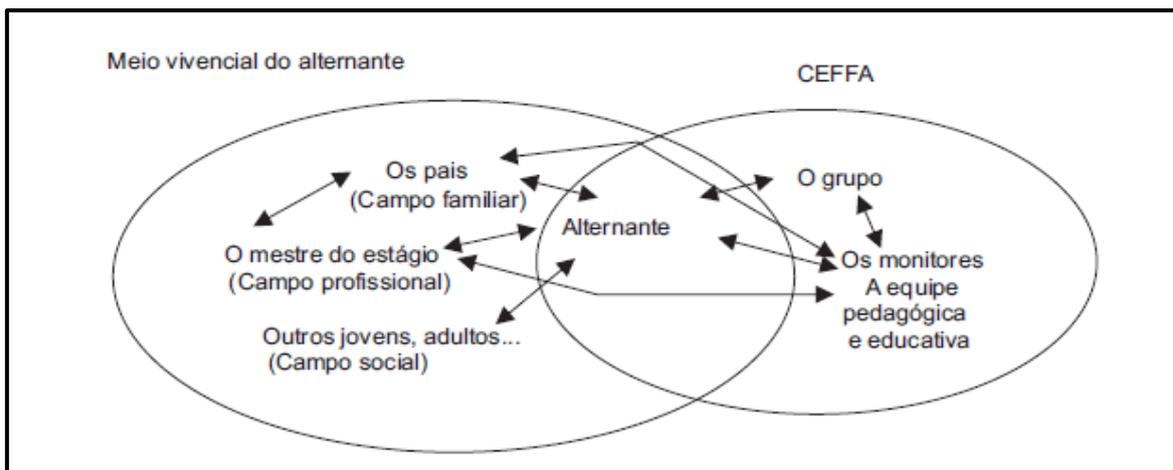
Dados como esses podem significar que o fato desses jovens estarem cursando uma escola que facilita a interação dos pais com a educação e promovendo a valorização desses jovens no meio familiar, através da busca de conhecimentos que proporcionem uma melhoria da qualidade de vida da família.

De acordo com Gimonet (2007) a pedagogia da alternância melhora qualidade nas relações humanísticas dos jovens que se desenvolvem através dessa prática:

A alternância cria um sistema relacional amplo e denso, constituído de pequenas ilhas relacionais no seio das quais os contatos humanos se multiplicam. O alternante torna-se o ator privilegiado de tudo isto. A rede é mais ou menos complexa na medida dos campos de vida investidos para a formação. Se só o setor profissional está sendo considerado, encontra-se num sistema de formação mais simples, mas menos rico que se considerar a vida global do jovem, o dia-a-dia feito de momentos familiares, profissionais e sociais. Uma visão educativa e de formação geral convida a prestar atenção ao conjunto do meio de vida, com seus diferentes componentes, porque “a educação é um todo e só vale pela unidade que sabe estabelecer-se entre os diferentes meios: família, escola, exterior...” (GIMONET, 2007, p. 86).

O mesmo autor apresenta uma representação da rede relacional ao qual o aluno alternante está envolvido e discorre da importância da participação dos pais na construção das CEEFAs.

Figura 29: Meio vivencial do alternante.



Fonte: Gimonet (2007, p. 86).

Segundo o Gimonet (2007), o alternante está no coração do processo relacional e suas relações são múltiplas: relações com os pais e os membros da família, relações no setor profissional com o mestre de estágio, os empregados da empresa ou do serviço e os clientes, relações no setor social com outros jovens e outros adultos, relações no CEFFA com os membros de seu grupo de formação, com cada monitor e membro da equipe educativa, com o diretor e outros membros da estrutura. Para cada um a possibilidade relacional é ampla. E um ou outro relacionamento pode se tornar preponderante e influir de maneira positiva ou negativa sobre os demais e sobre o desenvolvimento de cada um. Por isto é da responsabilidade da escola ajudar a manter o equilíbrio dessas relações.

Como os jovens estudados se situam no período de adolescência a família a os jovens podem encontrar problemas e dificuldades em decorrência deste período, mas o autor ressalta que muitas ferramentas dentro da pedagogia da alternância podem auxiliar na harmonização deste processo (GINOMET, 2007).

Buscou-se neste momento escutar os responsáveis sobre a escola, sobre o método de ensino e relação deles com algumas práticas.

A primeira indagação é sobre a alternância entre tempo e espaço que vivenciam essas famílias, ou seja se eles consideram vantagem ou desvantagem seu filho (a) estudar (INTERNATO) e depois passar um tempo trabalhando com a família (SESSÃO FAMÍLIA)? Em 82% dos casos os familiares acreditam ser uma vantagem e em 18% uma desvantagem,

A reprodução das falas desses familiares vem a somar nesta discussão, uma vez que, representa em sua maioria as vantagens do método e sua funcionalidade, ou seja, aprendizagem continuada e o trabalho com a família, mesmo que muitas vezes a visão dos pais indique uma valorização do jovem como mão de obra, percebe-se anteriormente que essa relação faz parte do cotidiano familiar dos homens e mulheres do campo, neste sentido, as falas positivas:

Ele ajuda aqui então eu preciso que seja assim. (M6)

Bom demais, o que aprende pode já praticar.(P1)

Ele trabalha aqui e com o pai durante esse tempo, é importante. (M1)

Uma semana ele aprende e a outra ele ajuda aqui, eu gosto.(P2)

Muito bom. Participa bastante.(P3)

Ele ajuda a família. (AV1)

Pratica bastante. Faz horta. Esse ano ele quer criar frango. (M2)

E, porém, as falas negativas em relação ao sistema:

Deveria ficar mais na escola para aprender mais matemática, física, química e as questões do campo. As notas são necessárias para o futuro dele. (AV2)

Acredito que não funciona, porque ele fica aqui e não ajuda em casa.(AV3)

Em relação aos pais, Gimonet (2007) acrescenta que deve-se vivenciar um duplo processo de ligação-relação e de distinção-distanciamento. Neste caso as relações são ambivalentes, mas o essencial é o diálogo. O autor cita que a alternância pode contribuir nisto diversificando os campos de experiência do jovem, permitindo-lhe viver situações de trabalho fora da família, como em estágios por exemplo, mostrando o jovem uma nova visão diferente do trabalho rural com a família. Estas experiências externas constituem mediadores de discussão, suportes concretos para a conversa no seio da família a respeito das atividades, das dificuldades, dos sucessos, do relacionamento com os colegas, do empreendimento, etc.

A mesma coisa acontece em relação às atividades na escola, ou seja, tendo vida própria, o jovem logo terá algo a dizer, a trazer para o seu entorno e para os outros. Mas ao mesmo tempo em que relações com a família se desenvolvem, impõe-se o distanciamento que pode ser benéfico no momento intenso que é a adolescência. Nesse sentido Gimonet (2007) acredita que esta sucessão de lugares e tempos

favorece as relações familiares. Entra aqui o papel do internato que garante um distanciamento suave e uma aprendizagem da vida coletiva.

Outro autor, Begnami (2004) afirma que além da família, a alternância oferece ao adolescente uma possibilidade de encontros, de diálogo com outros adultos e conseqüentemente de confronto das gerações entre a experiência existente e aquela a ser feita. O repasse entre as gerações, a transmissão da memória e da cultura, a ligação entre o passado, o presente e o futuro, ou seja, a situação no tempo como no espaço representam dimensões essenciais da construção da pessoa.

Inicia-se neste momento uma discussão sobre a relação que ocorre entre a família e a pedagogia da alternância, demonstrando em primeiro lugar a impossibilidade de muitos jovens em cursar a Etec de Andradina em alguns casos, se o curso em questão não fosse oferecido na modalidade alternância. Embora 55% dos pais acreditam que os filhos frequentariam o curso mesmo se não houvesse essa possibilidade, as falas se contrapõem, uma vez que eles salientam novamente as vantagens da alternância:

Ele fazia outro curso noturno "meio ambiente" e estava ficando direto, mas se não fosse o curso ser semanal não dava para fazer dois cursos, bom, né. (M6)

Teria complicado. (P3)

Seria ruim, pois ele ajuda bastante. (P1)

Ele tem que se sustentar e ajudar os pais, então é bom estar por aqui sempre. (M1)

Bom ser assim, porque ele gosta bastante de ficar com a gente. (M2)

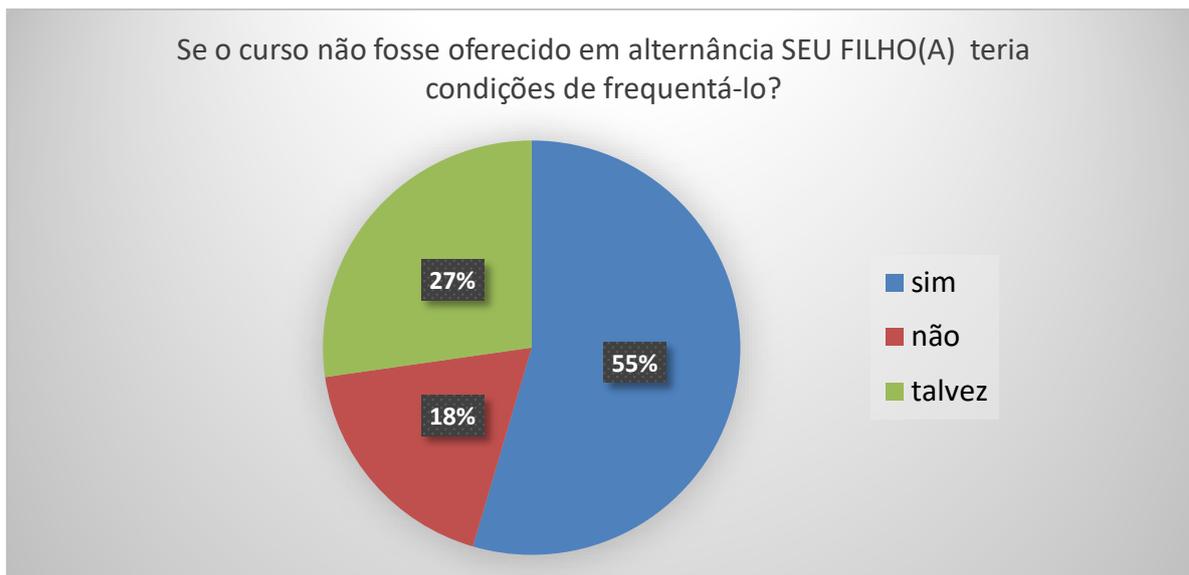
A alternância facilita bastante. (P2)

Ela já faz curso de florestas junto, vai ser formada em dois curso, isso é importante. (AV1)

Assim é muito melhor. (M4)

Seria melhor porque não trabalharia em casa, porque quando tá aqui as vezes num dá tempo de estudar né. (M5)

Figura 30: Resposta dada sobre a condição dos filhos frequentarem o curso sem a possibilidade da modalidade alternância.



Fonte: Próprio autor.

Observa-se que alguns jovens cursam concomitantemente o curso técnico em Floresta (seria a nomenclatura correta à aquela referenciada pelos familiares), como já comentado, não é a função da alternância (e possivelmente afeta a qualidade do processo, uma vez que o jovem somente fica somente aos finais de semana com a família), mas indiretamente proporcionou essa dupla formação a alguns jovens.

Begnami (2004) ressalta a importância do ensino médio integrado ao curso técnico para o adolescente e para a família:

O fato do Ensino Médio atender ao público mais jovem, há uma possibilidade dos CEFFAs contribuírem mais com o fortalecimento da agricultura familiar, através da qualificação profissional, bem como contribuir com mais eficiência e eficácia para processos de desenvolvimento territorial. Isto porque os jovens que passam pelo ensino médio e profissional, terá mais condições de contribuir para a intervenção em sua família e comunidade, através da realização concreta das atividades de retorno, decorrentes dos Planos de Estudo, bem como pela elaboração e execução de pequenos projetos ao longo do curso que devera desembocar no Projeto Profissional a ser concluído ao final do percurso formativo. (BEGNAMI, 2004, p. 22).

Ainda, para complementar esse diálogo, buscou-se escutar sobre a relação dos familiares com a Etec de Andradina. Sendo a Etec uma escola pública vinculada ao governo do Estado de São Paulo, a participação dos pais na administração do modelo educacional não é direta como no caso das CEEFAS, por essa razão haveria razões para a pouca participação dos pais junto a instituição ou uma relação distante, mas ao contrário observou-se uma relação positiva e íntima, principalmente pelo papel do

professor visitador, que leva inúmeras informações aquelas localidades mais distantes, bem como faz a ponte entre família e escola.

Entre os familiares entrevistados 73% declarou ter boa relação com a Etec, enquanto 27% considerou ótima esta relação. Embora tivessem outras opções que indicavam problemas na relação (item 3.7, do Apêndice 3), nenhum entrevistado as citou. Salientam os entrevistados que a distância dos assentamentos até a Escola é grande, o que os impede de ter contatos presenciais, mas a Escola e os professores muitas vezes disponibilizam telefones e *WhatsApp* para contato, o que relativiza essa ausência dos pais no dia a dia da Escola, como pode-se observar nesta transcrição das afirmações dos entrevistados:

Não tenho o que reclamar da escola. (P1)

É importante os pais participarem. Eu não frequento mais, pois a escola é longe. É fundamental ficar próxima a escola (AV1)

Participo pouco na escola mas tenho o contato com as professoras via *WhatsApp* sobre o relacionamento na escola (M1)

Falo sempre com os professores por telefone, são atenciosos e nos explicam tudo (AV3).

Ninguém participa aqui em casa, pois é muito longe (P2)

A escola é muito longe, não temos carro, então a gente liga pra saber como que tá o menino lá (M5).

Como foi visto, a participação presencial destes familiares é dificuldade pela distância e falta de recursos, nesse sentido, o professor visitador é o representante da escola in loco, uma vez que além de perceberem a realidade dos alunos e levar à escola discussões sobre suas vivências, o professor visitador vem trazer informações importantes aos pais sobre o dia a dia escolar e sobre as relações que o jovem desempenha durante a sessão escola e o internato. Neste caso foi questionado o papel do professor visitador e em 91% das respostas há a indicação que a presença de um professor que visite a família é muito importante, apenas 1 familiar refere-se ao professor como dispensável. Durante a transcrição das falas, percebe-se a preocupação maior com o que acontece na escola, informações essas trazidas por essas visitas, sabendo-se não ser somente esta a função primordial do professor nas visitas.

Um aspecto importante sobre as visitas é que 91% dos familiares ressalta que a visita é realizada de maneira adequada e não são necessárias mudanças, e apenas

um entrevistado acredita que as visitas são poucas, rápidas e sem acréscimo ao cotidiano do lote.

A visão dos familiares a respeito da adequação do tempo de internato na Escola, indicou mais da metade (55%) considerou o período que o aluno passa na sessão escola como insuficientes para a sua formação. Os entrevistados apontam que o tempo de internato proporciona uma aprendizagem deficiente das matérias do ensino médio, entretanto ressaltam que quanto a aprendizagem técnica tem sido satisfatória.

Vergutz (2013) destaca que as aprendizagens na Pedagogia da Alternância em comunhão com a concepção de Educação do Campo são aprendizagens transcorridas no movimento dos diferentes saberes, do movimento da vida, das relações, das conquistas, dos erros, dos acertos, das retomadas e dos planejamentos feitos e desfeitos durante o processo de ensinar e aprender e das relações entre os sujeitos.

Portanto o que se observa, assim como ocorre com os alunos, não há uma compreensão ampla sobre a educação dos jovens a partir da pedagogia da alternância, ou seja, que difere da educação formal alicerçada na aprendizagem de matérias e conteúdos fechados, aos quais em muitos momentos da vida futura desses atores serão dispensáveis. Porém a educação do campo vista pela pedagogia da alternância vem mostrar a importância de se abranger conteúdos que venham a transformar a vida do estudante, a família e a agricultura familiar de maneira benéfica e emancipatória como retrata as autoras:

A associação entre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, entre práxis educativas que se apresentam ambas com ênfase no sentido vivencial dos sujeitos pertencentes ao campo e que estão imbuídas de questões sociais e políticas que empoderam estes sujeitos como conhecedores de sua história e capazes de se tornarem agentes de uma coletividade, fortalecem a continuidade da luta por educação contextualizada, coerente e conhecedora da sua função social numa sociedade excludente e com projeto hegemônico voltado apenas ao capital. (VERGUTZ; CAVALCANTE 2014, p. 35).

Destaca-se ainda, que a luta pela educação no campo vai além da absorção de conteúdos materiais, segundo Fernandes (2006), ou seja, a educação do campo permeia territórios mais complexos como a valorização do modo de vida rural e a transformação das condições de vida no campo. Sendo assim, Vergutz e Cavalcante (2014) indicam que a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo se

fundamentam no reconhecimento dos sujeitos e na diversidade de seus saberes, pois apostam na compreensão de que o “ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer” (FREIRE, 1994, p. 47).

E para finalizar o diálogo sobre a seção escola, foi indagado aos responsáveis pelos alunos sobre o estágio, se este deveria ser feito com a família ou em empresas conveniadas a instituição e o porquê desta opinião, as respostas são bastante esclarecedoras e transcritas a seguir:

Depende do gosto dele, mas ficar. Aqui também é bom, me ajuda bastante. (P1)

Os dois seriam importantes. Se alternar seria melhor, pois eu preciso dele aqui. (P2)

Empresa. Aqui é pouco trabalho. No fim de semana ele conseguiria fazer o que tem que fazer aqui. Prefiro que ele aprenda coisas diferentes. (AV1)

Empresa. Seria bem melhor, mas o interesse é dele. (M1)

Empresa. Terminando conseguiria um estágio e um emprego. (AV2)

Com a família. Somente se tiver oportunidade, mas ele tem projeto de apicultura. (M5)

Empresa. Dá mais certo, né?!(P3)

“Empresa. Seria melhor, mais experiencia. Seria muito bom”.

“Para o desenvolvimento dele é melhor a empresa, porém a gente gostaria que ele ficasse perto, pudesse voltar. (M3)

Empresa. Seria bom para seu aprendizado e amadurecer (M4)

Empresa. Aprende mais, aqui ele já sabe o que fazer (M2).

Destaca-se nestas respostas que muitas famílias preferem que seus filhos realizem estágios em empresas buscando um aprendizado melhor sobre a profissão, entretanto está embutido nessas resposta a preocupação dos pais com o futuro dos filhos no campo, uma vez que demonstrar achar a empresa uma melhor opção para quem sabe um dia poderem trabalhar fora do lote, entretanto não conseguem romper com a vontade que eles tem que esses jovens permaneçam no campo, junto à família se houvesse talvez uma perspectiva de melhoria de vida na atividade como agricultor.

Pode-se observar até este momento, nos relatos obtidos pelos jovens estudantes da ETEC e pelas famílias que a Instituição tem cumprido um bom papel no desenvolvimento da pedagogia da alternância, buscando a valorização do jovem, emancipação, valorização do meio rural e participação da família neste ciclo virtuoso que é a formação integral do indivíduo. Faz-se, porém, necessário escutar a opinião

dos professores, principalmente visitantes, que mantem uma íntima relação com os alunos para que possam corroborar com esta pesquisa.

### **3.7 A opinião dos professores visitantes e sua função na pedagogia da alternância**

Para Pereira (2008) a educação como transformação, mais que um conceito é uma referência direta à qualidade da prática pedagógica e à função social da escola. Ora, quem executa a prática pedagógica e faz com que a escola cumpra a função social a ela destinada, segundo o projeto social e político que representa, de forma assumida, consciente, ou não é o conjunto dos professores e a equipe técnico-pedagógica dessa escola. Dessa forma, é na mediação do processo pedagógico que eles desenvolvem, que se pode aferir se o ato educativo está sendo realizado segundo os princípios da educação como instrumento de transformação. Nesse sentido, nos ensina Paulo Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (PAULO FREIRE, 1979, p. 56).

Observa-se, portanto, a partir da citação de Paulo Freire que a função social da escola e o papel a ser cumprido pela educação na implementação do ato pedagógico e nas relações e interações que se estabelecem entre escola e comunidade, são determinados pela postura política com que se assumem os membros da equipe pedagógica dessa escola. Em particular, cabe ao professor refletir e se questionar sobre a qualidade de seu trabalho e a quem está servindo através de sua prática pedagógica.

De uma maneira geral, dependendo da diversidade do contexto escolar e das percepções da equipe pedagógica sobre a realidade Pereira (2008) acrescenta que o ato pedagógico poderá estar orientado para qualquer uma das concepções de educação até aqui analisadas.

Para ser transformador o ato educativo deve trazer para o contexto pedagógico as questões do cotidiano inerentes à presença humana no mundo e suas relações / implicações, na perspectiva da desconstrução/reconstrução da realidade.

Segundo Caldart (2004), para essa tendência pedagógica o aluno é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, mas não é independente, o seu envolvimento e sua ação se dão em função de atividades definidas junto com o professor, segundo o objeto de estudo a ser realizado. Por sua vez, o professor não é o centro do ato educativo, mas sua presença e participação são imprescindíveis. Nesse sentido, a relação professor aluno se dá no sentido de trocas, tendo o professor mais como orientador do processo e o aluno como sujeito da ação. “Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno” (PAULO FREIRE, 1979, p 70)

Gimonet (2007) afirma que como tendência pedagógica que visa a valorização dos conteúdos escolares mediante a sua significação e contextualização com a realidade social concreta e do educando, a pedagogia crítico-social dos conteúdos guarda uma proximidade muito grande em seus postulados e princípios com a função da educação como transformação da sociedade. Ambas valorizam o papel político do ato educativo e reconhecem o aluno como ser político e sujeito do processo de aprendizagem.

Na perspectiva de uma prática pedagógica comprometida com a educação como instrumento de transformação social e com os princípios da pedagogia crítico-social dos conteúdos é que se acredita que a pedagogia da alternância pode representar uma boa opção metodológica para a educação dos jovens do campo, no caso de desta pesquisa o aluno que cursa a ETEC de Andradina, na modalidade alternância.

O papel do professor visitador, como acrescenta Monteiro (2000), nada mais é do que a construção da relação de confiança e cumplicidade entre a escola e a família, papel esse sem o qual a pedagogia da alternância falharia no conhecimento da realidade do aluno em formação. Segundo o autor, cada instituição escolhe ou planeja a visita, geralmente é priorizado alunos que tenham demonstrado dificuldades de aprendizado, dificuldades de relacionamento dentro da escola, que tenham relatado aos tutores alguma necessidade especial da família, por exemplo. Mas na ETEC de Andradina há 1 professor visitador por ano escolar, ou seja, 3 professores, e as visitas são realizadas pelo menos uma vez por semestre.

Monteiro (2000) ressalta ainda que a visita não é apenas uma passagem do professor ao local de moradia do aluno. Nessas visitas são realizados levantamentos sobre os projetos que os alunos desenvolvem na propriedade, como tem ocorrido o desenvolvimento da relação entre pais e filhos, se tem havido uma valorização e troca de conhecimentos importantes para a melhoria das realidades, quais são as dificuldades à que passam essas famílias, entre outras comunicações.

Nesse sentido, sabendo-se da importância desses atores sociais no desenvolvimento da pedagogia da alternância, buscou-se escutar através de uma entrevista os professores visitantes do ano de 2016.

Percebeu-se que todos os professores apresentavam grande conhecimento da ferramenta e importante positividade quanto a teoria que se aplicam.

Perguntou-se quais os pontos positivos que eles haviam observado no sistema de pedagogia da alternância. As respostas foram bem parecidas pois denotaram o conhecimento das realidades de cada aluno individualmente, a proximidade dos professores com os alunos e a família e a valorização dos alunos pelos pais, que se sentem orgulhosos com o acréscimo de conhecimento que esses adquirem, bem como a vontade de aprender o poder colocar em prática com a família.

Outro questionamento foi se eles acreditam que a comunidade (professores, diretores, alunos e familiares) tem interesse pela pedagogia da alternância, e novamente unanimemente, todos eles acreditam que há grande interesse, embora há muitas dificuldades:

Acredito que quem vive a pedagogia na ETEC de Andradina tem interesse e acredita na importância dessa teoria, a transformação dos jovens durante os anos do curso, a transformação da participação da família e o interesse deles em aprender é grande. Porém temos dificuldades econômicas que limitam

algumas atividades práticas, limita o número de visitas, por exemplo, mas temos a cooperativa dos estudantes (Coopersam – cooperativa escola Sebastiana Augusta de Moraes), que produzem, se organizam, vendem seus produtos e a renda é utilizada para consertos e pequenas reformas na instituição (P1).

Sim, todos trabalham para funcionar. Mesmo porque somos os únicos que trabalham com essa modalidade no estado, temos grandes dificuldades na verdade em trabalhar a importância deste curso para os superiores da autarquia (refere-se ao Centro Paula Souza), mas não há dúvida que a ETEC de Andradina como um todo se preocupa com o funcionamento, com os resultados e com o futuro dos egressos (P2).

Com certeza, mas acredito que o maior desafio é o conhecimento da comunidade ao redor do que é a pedagogia da alternância, de como ela é importante para o campo, embora ocorram grandes esforços dentro da instituição seria importante que houvesse mais participação dos pais na mobilização de trazer mais alunos para a instituição (P3).

Partindo neste momento para a relação aluno-professor foi perguntado aos professores: Tem sido frequente um diálogo com os alunos que os permita compartilhar sua realidade? E todos responderam que frequentemente há esse diálogo, uma vez que a maioria dos alunos procuram os professores do curso como um todo, com dúvidas e vontade de colocarem em prática. Além disso dividem preocupações familiares, intercorrências na vivência do internato ou problemas com funcionários.

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) discutem sobre a formação de monitores (professores na nomenclatura das CEFFAs) principalmente no preparo para desempenhar funções educativas e participativas:

Podemos afirmar que os formadores dos CEFFA são agentes educativos, que através de sua responsabilidade de animar o conjunto de elementos e pessoas que atuam no processo, devem desempenhar umas funções e missões específicas – por isto, tanto precisam, também, de uma formação específica - distintas daquelas do Professor presente nos outros sistemas. Para poder realizar bem a sua função, é necessário que haja um contexto educativo favorável, que ofereça as condições psicológicas e afetivas, num clima facilitador da educação e da aprendizagem (qualidade de vida). Ou seja, a residência ou internato, a disposição das aulas, o acompanhamento do tempo livre dos alunos etc. Um dispositivo pedagógico-educativo adequado, dado que é necessária uma organização e gestão da formação-educação verdadeiramente operativa (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ, 2010, p. 120).

E ainda os mesmos autores demonstram que há uma diferença importante entre o educador das escolas tradicionais e o educador das escolas que trabalham com a pedagogia da alternância:

Nas escolas que aplicam metodologias clássicas, os Professores devem transmitir o “conteúdo” oficial segundo o Programa Oficial e para isto existem os livros didáticos. Nos CEFFA, deve-se utilizar inicialmente e sobretudo o “contexto”, isto é, a realidade que envolve o aluno. Para isto é necessário conhecer bem a realidade pessoal, familiar, social, econômica, integral de cada um. As condições necessárias não são as mesmas, porque se pretendem finalidades distintas. Tudo isto não pode acontecer sem uma estrutura adequada, não somente em relação às instalações (os espaços), mas, também, em relação à organização interna do Centro Educativo (os tempos) (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010. p. 71).

Para que essa diferença ocorra, o professor deve ter uma abordagem diferenciada, criando espaços e oportunidades para os alunos conseguirem relacionar à partir deles próprios que o que aprende pode e deve ser utilizado no meio familiar, para tanto essa questão foi levantada na pesquisa: “Consegue dar espaço e criar oportunidades para que o aluno relacione o que está vivendo com o que sente que precisa aprender?” Os professores responderam sempre que necessário conseguem, a partir do momento que identificam que há algum aluno desmotivado ou não se concentrando na disciplina eles são chamados à participação, porém há dificuldades, inerentes ao tempo que vivem, a adolescência que muitas vezes o jovem não tem muita maturidade para identificar seus potenciais.

Observa-se também que para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno é necessário ter uma certa autonomia uma vez que há uma grade curricular a ser atendida. Mas os professores questionados, nesse momento se faz uso dos projetos que os alunos podem desenvolver tanto na instituição como por exemplo na cooperativa, ou com as famílias, projetos esses acompanhados de perto de professores na base da interdisciplinaridade.

Nesse sentido os autores García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) relatam que é um educador que ajuda cada jovem a realizar-se, partilhando o que vê. Leva cada educando ao desenvolvimento individual, ajudando-o a afirmar sua personalidade em todas as ocasiões que se apresentam no CEFFA e no meio, seja apoiando seus esforços no trabalho que lhe é solicitado ou através das tensões que se manifestam no grupo.

Outra questão importante, realizada também na entrevista com os jovens e com os familiares também, é em relação ao tempo de alternância. Perguntou-se se os conhecimentos adquiridos pelos alunos na seção escola são suficientes para aplicá-los no seu dia-a-dia na seção família? Os professores acreditam que atendem as

necessidades com dificuldades, uma vez que não é somente a teoria que modifica a realidade, é necessário a prática, porém essa não é somente dependente de orientação dos professores, ela faz parte de um contexto familiar, as vezes de muitas dificuldades econômicas deixando em segundo plano a realização de projetos ou até mesmo pela disposição do próprio aluno, mas refletem que quanto ao conteúdo esse é considerado adequado.

O mesmo ocorre ao questionamento sobre o tempo de internato, ou seja, seção escola. Que todos acreditam que é suficiente para a formação teórica da prática agropecuária, porém pode deixar a desejar nas disciplinas ligadas ao ensino médio. Porém salientam que o fato dos alunos estarem cursando o ensino médio integrado ao ensino técnico, esses tendem a se dedicarem mais as disciplinas do técnico naturalmente.

Por essa razão, García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), indicam que os professores passam a ser muito próximos dos alunos uma vez que passam a auxiliá-los no âmbito intelectual (organização do horário de estudo na Alternância; apoio nas matérias em que sente dificuldades; conhecimento de suas capacidades: pontos fortes para aproveitar deles e evitar os pontos fracos; seqüência acadêmica e hábito de estudo); profissional (Projeto de Orientação Profissional e, posteriormente, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ); motivação para o trabalho; conteúdo da Alternância; comportamento no empreendimento e estágios); humano (exigência concreta na aquisição de virtudes humanas e sociais: sinceridade, fortaleza, honradez, generosidade, espírito de trabalho, solidariedade, justiça etc., num clima de liberdade e responsabilidade pessoal).

Os mesmos autores ainda afirmam que em relação ao adolescente, o monitor necessitará considerar o jovem como uma pessoa adulta, aceitando suas atuações de adolescente; cultivar uma personalidade madura e coerente, digna da confiança do jovem; encontrar o equilíbrio entre a liberdade e a estrutura do grupo, dominando a situação, para não cair nem no autoritarismo, nem na anomia (ausência de organização).

Nessa perspectiva, perguntou-se se os alunos formados nesta instituição através da pedagogia da alternância desenvolvem valores e competências para continuarem aprendendo de forma autônoma e crítica. Os professores acreditam que em sua maioria conseguem, uma vez que mantêm contato com alunos egressos que continuaram no lote e trabalham com a família, que foram continuar os estudos através

da busca de um curso de graduação e também alunos que foram trabalhar fora do lote entretanto, se mantem morando e auxiliando a família nos finais de semana, além disso, esses alunos conseguiram modificar, ou quebrar um ciclo de uma realidade.

Seguindo essa lógica todos os professores assentiram que a pedagogia da alternância foi o ponto de partida para os jovens e seus familiares criarem um futuro viável na propriedade em parte das famílias, pois consideram que outros fatores são relevantes neste contexto, como por exemplo acesso a crédito rural, políticas públicas de compra institucional entre outros.

Para aprofundar a pesquisa, neste momento, analisa-se as respostas dadas pelos professores sobre a interseção escola-família, mais especificamente o papel dos pais na pedagogia da alternância. Foi perguntado aos professores se eles acreditavam que o fato da família fazer parte efetiva do processo de formação do jovem faz com que eles possam colocar em prática os ensinamentos teóricos mais facilmente ao comparado aos alunos que cursam o ensino técnico comum:

Sim, eles colocam mais em prática por terem além do tempo (seção família) tem a presença dos pais no incentivo a aprendizagem; (P1)

Sim, a maioria dos pais de certa forma cobra para que eles façam alguma coisa que aprenderam na escola na propriedade e isso os estimula a buscar também mais conhecimento.(P2)

De certa forma sim, além do incentivo dos pais, o tempo de seção escola é importante, embora os outros possam até realizar aos finais de semana, o fato de estarem mais presentes com a família provoca uma maior participação desses jovens nas atividades do campo, que é uma premissa da pedagogia do campo, a aprendizagem com o trabalho.(P3)

Para García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) o monitor (professor visitador) favorece o clima de confiança entre os jovens, suas famílias e os responsáveis de alternância. Por isso, também é um animador do diálogo da família com o aluno, porque a família assume um papel prioritário na formação do jovem durante sua estadia no meio. Há vários instrumentos concretos para estimular a participação e a responsabilidade familiar: as visitas às famílias, o caderno de acompanhamento da alternância, os Grupos de Trabalho de Famílias nas reuniões ou atividades periódicas no CEFFA.

Para complementar essa ênfase do papel da família, perguntou-se aos professores se eles acreditam que os pais têm clara ideia da responsabilidade de co-participantes do processo de formação educacional do jovem alternante, e as repostas foram:

Acredito que ai está o diferencial da alternância, que embora eles não compreendam bem a teoria pedagógica, ou até mesmo a importância dela, esses pais são bem mais próximos à instituição do que os pais dos alunos dos outros cursos.(P3)

Eles entendem sim, isso é muito conversado nas visitas, a maioria só não ajuda mais pela falta de tempo, que muitas vezes trabalham fora, mas em maioria eles participam bastante.(P2)

Acredito que a maior parte compreende, alguma relutância em participar sempre existe, mas as visitas e a evolução do aluno vai melhorando de sobremaneira essa relação.(P1)

Por isso, García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), insistem que:

A interação educativa existente entre escola, meio, família, formador, responsável de alternância, exige reciprocidade nas intervenções de qualquer dos atores. Esta complexidade é a riqueza dos CEFFA, que, ao não existir, igualaria estes com as demais escolas...e se quem acolhe o jovem é um responsável de alternância alheio à família, deve procurar manter um ambiente educativo, não somente profissional que favoreça o diálogo. E como o monitor está preocupado pela promoção e desenvolvimento do meio, terá que integrar-se (daí a conveniência de que já provenham desse meio) e envolver-se se colocando à disposição desse meio. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 78).

Ainda, nesta pesquisa considerou-se que o professor na ação de visitador tem observado in loco as realidades das famílias e dos jovens, levando em conta que essas visitas são realizadas em sua maioria em assentamentos da reforma agrária, perguntou-se à esses profissionais sobre quais as maiores dificuldades que eles observaram quanto a vivencia daqueles alunos, e assim:

Tenho observado dificuldades estruturais, em alguns lugares a pouco tempo chegou energia elétrica, são famílias geralmente extensas que moram na mesma casa, são jovens que passam por problemas de relacionamento familiar, uso de drogas. (P3)

Acho que as mais observadas são as econômicas mesmo, em certos casos há famílias que não tem condições nem de auxiliar no pagamento simbólico do alojamento por exemplo, o que a cooperativa que temos tem auxiliado bastante. (P2)

As dificuldades variam desde econômicas, estruturais, distância dos assentamentos das cidades, etc. (P1)

De maneira geral, quais seriam as maiores dificuldades do professor visitador?

Por enquanto é o pouco recurso que temos, pois é gratificante a visita, conhecer os pais, os locais onde moram, os quintais, mas a gente tem pouco tempo para fazer muitas visitas e recurso as vezes muito limitados. (P1)

As distâncias, os recursos, o número de visitas deveria ser maior, os pais são acretes de assistência técnica, muitas vezes querem auxílio, mas a gente vai levando a conversa mais para a vida do filho na escola... (P2)

Acho que é o pouco tempo e as visitas limitadas, mas é bem gratificante, as vantagens são maiores.... (P3)

“Poder-se-ia pensar – e seria certo – que a função de monitor é difícil.” García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2010, p. 79), assim observado também nesta pesquisa, que a função dos professores que na educação comum está mais permeada na transferência de conteúdos, aqui assumiu a importância de ferramenta de transformação de vidas, de valorização de seres humanos, de incorporação de realidades no cotidiano escolar, de amigo, de propulsor de futuro.

Demostrou-se aqui que a ferramenta conhecida como “visita dos professores às famílias” é extremamente importante na funcionalidade da modalidade alternância para o curso e sem cometer um exagero, fundamental na mediação da relação entre pai-aluno-escola.

O grande interesse desta pesquisa, além do conhecimento das vivências que ocorrem no ambiente escolar e familiar a que a pedagogia da alternância propõe, é vislumbrar que essa teórica pedagógica possa auxiliar no processo de sucessão hereditária dos lotes, na agricultura familiar.

Para Brumer (2000), as perspectivas da permanência dos filhos na atividade agrícola são dependentes da viabilidade econômica da propriedade, da qualificação necessária para a integração do novo agricultor num mercado competitivo; das oportunidades e das estratégias de obtenção de rendas não agrícolas; das relações

que se estabelecem entre pais e filhos no interior das famílias; das relações de gênero; da escolha profissional e valorização da profissão de agricultor relativamente a outras profissões e da apreciação da vida no campo, em contraposição à vida na cidade. Para Silvestro (2001), o futuro da permanência dos jovens na agricultura, dependerá das ações que serão tomadas com relação ao conhecimento de todo o processo decorrente da sucessão.

Assim, à partir de um recorte feito nas entrevistas, buscou-se através de questionamentos levados aos jovens alunos e aos pais destes alunos (ou responsáveis) a reflexão sobre o processo de sucessão, tentando observar se o acesso dessas família a uma educação diferenciada, voltada pelo menos em teoria para as realidades do campo, possa vir a indicar a permanência destes atores na terra, e quem sabe, na profissão de agricultor familiar.

### **3.8 - Formação de um sucessor através da alternância**

Mendonça et. al. (2013), nos municípios em que pesquisou sobre a sucessão da agricultura familiar compreendeu que o acesso à educação formal não estimula o abandono do meio rural. A educação é culturalmente considerada um dos meios para garantir “futuro” aos filhos e filhas diante das dificuldades do meio rural; mas não é o único meio nem torna moralmente obrigatória a saída do campo. Os adultos valorizam culturalmente a escola para jovens, mas ponderam a necessidade de aliar educação formal com o saber técnico qualificado apreendido na vida no campo pelos agricultores e que é transmitido aos jovens. Para eles, iniciativas como as Escolas Família Agrícola são fundamentais para qualificar os jovens, pois integram as disciplinas com o cotidiano rural. Os adultos entrevistados consideram necessário que uma parte das escolas rurais ajuste seus programas à especificidade cultural, à sazonalidade e às demandas da população rural.

Conforme pesquisas realizadas por Franca-Begnami (2013) o processo de profissionalização técnica de nível médio tem conferido oportunidades de trabalho e inserção profissional no próprio território de origem. Em uma pesquisa realizada pela autora em 2009 no vale do Jequitinhonha a grande maioria dos egressos encontravam-se em uma ocupação, apenas um jovem declarou-se desempregado. As áreas de maior inserção dos jovens são a agricultura familiar, seguida da educação,

principalmente nas EFAs da região do vale do Jequitinhonha, assim como atuação como agentes em movimentos sociais e sindicais.

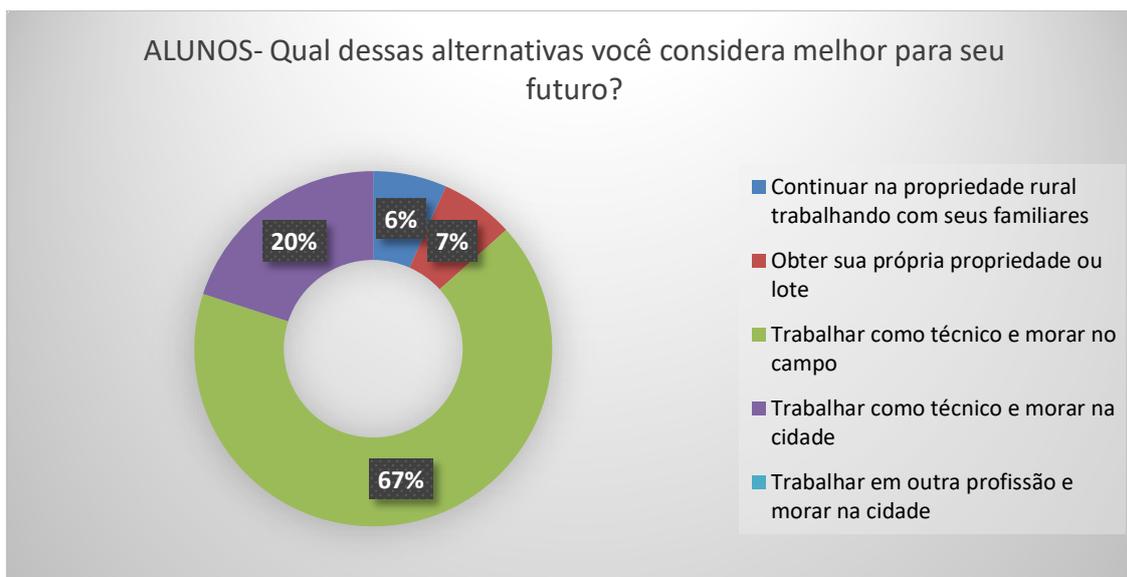
Essa pesquisa ainda mostrou que muitos jovens que estudaram nas EFAs migravam em busca da continuidade dos estudos, embora 65% dos homens e 61% das mulheres ainda se mantinham no vale e trabalhavam na área de formação. Além disso, estão cursando o ensino superior 39% dos egressos, porcentagem superior dos jovens egressos do ensino médio tradicional, que em 2010 estava em 12% (FRANCA-BEGNAMI, 2013).

É fundamental, portanto entender que a alternância é uma ferramenta com potencial relevante, que direta e indiretamente pode exercer influências impactantes na inserção sócio profissional e no futuro dos jovens egressos. Para tanto buscou-se nesta pesquisa conhecer as perspectivas de futuro dos alunos estudantes do ensino técnico agrícola integrado ao ensino médio na modalidade alternância e a opinião dos responsáveis a esse respeito.

Para iniciarmos, todos os estudantes entrevistados afirmaram querer continuar na área agropecuária, sendo que 57% que continuar os estudos como cursar veterinária (70%) e cursar agronomia (30%). O restante, 43% gostaria de terminar o ensino técnico e trabalhar, motivado pela necessidade de melhoria de vida dele e dos familiares (80%), para pagar uma faculdade futuramente (10%) e para poder formar a própria família (10%).

Observou-se, portanto, que a valorização da importância do campo foi continuada durante o curso, que aqueles jovens que procuraram o curso porque gostavam da vida no campo e das atividades provenientes do trabalho rural permanecem com a vontade de ficar, ideia essa reforçada pelas respostas dadas ao alunos na seguinte pergunta: "Qual dessas alternativas você considera melhor para seu futuro?". Se somarmos a grande maioria das respostas vamos observar que 80% dos jovens tem vontade de permanecer no campo, enquanto que apenas 20% gostaria de trabalhar como técnico ou outra profissão e morar na cidade. Separadamente, em 67% dos casos o trabalho como técnico e morar na cidade é a melhor opção de futuro, 6% continuar no campo e morando com os familiares e 7% conseguir o próprio lote ou pedaço de terra.

Figura 31: Alternativas para o futuro na visão dos alunos da Etec.

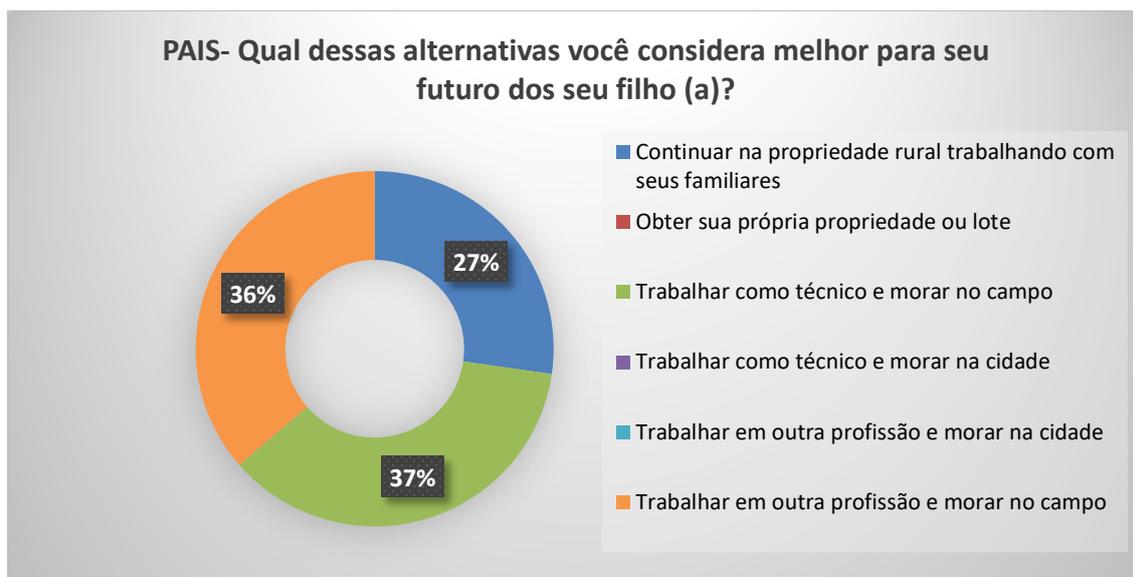


Fonte: Próprio autor.

Em referência a mesma questão, há uma grande diferença entre a resposta dos pais e dos filhos (figura 29), principalmente quando observa-se que em 27% dos casos os familiares gostariam que seus filhos permanecessem no campo com a família (apenas 6% dos jovens admitem tal perspectiva). Seguida também que 37% dos entrevistados gostariam que seus filhos trabalhassem fora da propriedade como técnicos e morassem no campo (e a grande maioria dos jovens entrevistados, como já comentado preferem essa perspectiva de vida), outro fato a observar que dentre os familiares há uma grande vontade que os filhos sigam em outra profissão, ou seja, buscando uma graduação, acima do curso técnico, resposta essa não referenciada por nenhum jovem pesquisado. Percebe-se que essa é uma vontade maior entre os próprios pais que acreditam que um futuro melhor para os filhos está ligado a formação educacional e não ao trabalho como agricultor familiar.

Para Mendonça (2013) a renda baixa na agropecuária pode interferir, e interfere, na permanência do jovem no campo. Diante disto, alguns pais até incentivam filhos(as) a buscarem oportunidades fora do rural (da atividade agropecuária).

Figura 32: Alternativas de futuro para os jovens na visão dos pais.



Fonte: Próprio autor.

Silvestro et. al (2001) observa que esta escolha não é livre e soberana, muitas vezes a escolha do futuro é pautada na busca por melhores condições financeiras para a família, uma vez que em suas pesquisas, esses autores observaram que nas famílias de agricultores de menor renda a contribuição dos filhos que trabalhavam fora era bastante frequente e significativa, principalmente quando aqueles filhos conseguiam alcançar um nível educacional maior que dos pais ou dos próprios irmãos, e geralmente os que ficavam obviamente são os de baixo nível educacional, contribuindo como força de trabalho dentro da atividade agrícola.

E o que os jovens acreditam que os pais gostariam que eles fossem no futuro? Essa indagação para a maioria dos jovens foi respondida da seguinte forma: “Eles não opinam, o que eu achar melhor para mim.” Embora alguns dos entrevistados tivessem opiniões diferentes: “Ser técnico agrícola”; “Ser veterinário”; nenhum dos entrevistados respondeu que os pais gostariam que eles fossem agricultores como eles.

E para os pais, embora muitas vezes incentivem os filhos à buscarem melhores níveis de escolarização, as respostas são sempre ligadas ao campo:

O que ele fala mesmo é de ser veterinário. Faz parte do dia-a-dia dele aqui com a gente, ia ser bom ele ajudar sabendo mais. (AV1)

Eu gostaria que fizesse agronomia, pra ter mais capacidade de tocar aqui e não precisar só desse dinheiro, ter outra renda.(M1)

Meu sonho é dela ser veterinária, mas não sei se é o dela.(AV2)

O que ele decidir e deixar ele feliz pra gente tá bom.(M3)

Ser técnico agrícola já ta bom demais, né mesmo?(P1)

O que for melhor para ele, mas ser técnico é bom pois ele ajuda a família, busca os conhecimento que a gente precisa no dia a dia daqui. (P2)

A melhor profissão possível.(M5)

Ele gosta é de agronomia e a gente gosta também, acho que é o melhor para ele.(M4)

O que ele gostar, o que a gente acredita é que se ele estudar pode cuidar melhor do sítio pra gente. (P3)

Deixamos para ele decidir. Ele gosta de roça/trator. Ele não gosta de leite.(M2)

Ele decidiu ir para a escola agrícola, pra gente já tá muito bom. (AV3)

Essa realidade é também vivida por outros assentados da Reforma Agrária, em especial os jovens, como os pesquisados por Costa e Ralisch (2013) no Assentamento Florestan Fernandes, localizado no município de Florestópolis (PR). Essa pesquisa realizada por esses autores indica que dos jovens entrevistados 22,2% querem sair do campo por não se identificarem com a vida de agricultor; 44,4% gostam de trabalhar com atividades rurais e viver no assentamento, mas a condição financeira da família obriga a sair, ou seja, necessitam sair, mas preferiam ficar e, 33,4% dos jovens querem ficar no campo, esses são os jovens de melhores condições financeiras entre os grupos de jovens investigados as nesse estudo.

Esses jovens assumem o desejo de se formar em um curso superior ou técnico que não lhes tire o contato com a meio rural. Suas escolhas são indicativos dos valores, sentimentos que nutrem em relação ao trabalho camponês. São valores e sentimentos que os mobilizam em elaborar ou idealizar projetos de futuro profissionais

e pessoais que não os afastem do campo. São jovens que se identificam com a agropecuária e com a vida no meio rural (OLIVEIRA; MACHADO, 2016).

Em pesquisa realizada no IFES por Oliveira e Machado (2016) sobre a pedagogia da alternância no curso técnico agrícola de Colatina, as autoras observaram alguns relatos importantes:

Eu pretendo estudar pra ser veterinária, porque eu gosto de animais, eu gosto de estudar animais **(JM11AN)**.

Eu, no meu caso, pretendo fazer uma faculdade de veterinária, mas puxando pra área da zootecnia **(JM1AM)**.

Eu já pensei em agronomia, mas vamos ver, é difícil, vou ver **(JH3AM)**

Se eu formar, eu quero ser veterinária, eu gosto de mexer com bicho **(JM16AN)**.

Eu também penso fazer veterinária **(JM17AN)**.

Eu já pensei em tantas coisas, um micro, um pequeno empresário, a coisa não é muito fácil não, vamos ver, o pensamento não paga nada pra pensar, tentar não custa nada **(JH2AM)**.

Quero estudar pra continuar no campo, pensei em ser Técnico Agropecuário **(JH6AN)**.

Eu gostaria de mexer com pintura, eu aprender e mexer assim com artesanato é o que tenho em mente **(JM20AN)**. (OLIVEIRA; MACHADO, 2016, p. 87)

Escolher, traçar projetos de futuro, sejam eles pessoais ou profissionais, provocam tensões e conflitos diante das incertezas postas pelas mudanças ocorridas na sociedade no campo e na cidade. Para Oliveira e Feliciano (2016) o jovem rural está em constante mobilização para alcançar seus sonhos e desejos, não significando o abandono da sua identidade enquanto jovem assentado, jovem do campo. Em uma “metamorfose ambulante” que reserva surpresas de evolução e involução, que se completa, se faz e se refaz, abrindo caminhos onde antes não havia possibilidades de caminhar, projetando o futuro nas contradições do presente.

Estes movimentos estão pautados pela busca da reprodução social que está diretamente vinculada, no imaginário dos jovens, à necessidade de qualificação profissional e, conseqüentemente, de um trabalho que resulte em possibilidades de auferir maior remuneração. Diante da realidade do campo que sofre com a escassez ou falta por completo de oportunidades para o estudo, pois as universidades e escolas de ensino médio estão alocadas nas cidades, sem falar nas oportunidades de emprego que mais do que nunca se encontra concentradas nos perímetros urbanos. Está realidade coloca os jovens do campo em um dilema constante e permanente, pois a vontade de permanecer choca-se com a necessidade da saída do campo, até mesmo para garantir a reprodução social da família, o que faz emergir um movimento

contraditório de busca, construção e desconstrução, e resistência de jovens camponeses e camponesas.

Esta pesquisa traz evidências de que os jovens não necessariamente pensam em sair do campo, porém a profissão de agricultor não parece estar em seus anseios primordiais de futuro. Para investigar esta questão fez-se necessário uma pergunta mais direta sobre a profissão de agricultor(a) familiar (Figura 30). Constatou-se que 20% dos entrevistados gostaria de ser agricultor e considera certo que o será: embora consista numa porcentagem relativamente baixa, indica que, mesmo esses jovens vivenciando dificuldades diárias com a família no assentamento, apresentam uma determinação maior quanto a sua vocação de manter-se como agricultor. Entretanto 54% dos entrevistados prefere outra profissão, mas acredita que provavelmente será agricultor.

Essa resposta pode estar ligada à valorização da família, da terra conquistada por seus antecessores e à vontade de transformar aquele pedaço de terra com os conhecimentos adquiridos na escola, uma vez que os jovens escolheram profissões ligadas à vida no campo e à agropecuária; mas também pode indicar certo pessimismo quanto às possibilidades de exercer outra profissão. No entanto, a rejeição clara da profissão de agricultor foi manifestada por apenas 13% dos jovens alternantes entrevistados que moram com as famílias

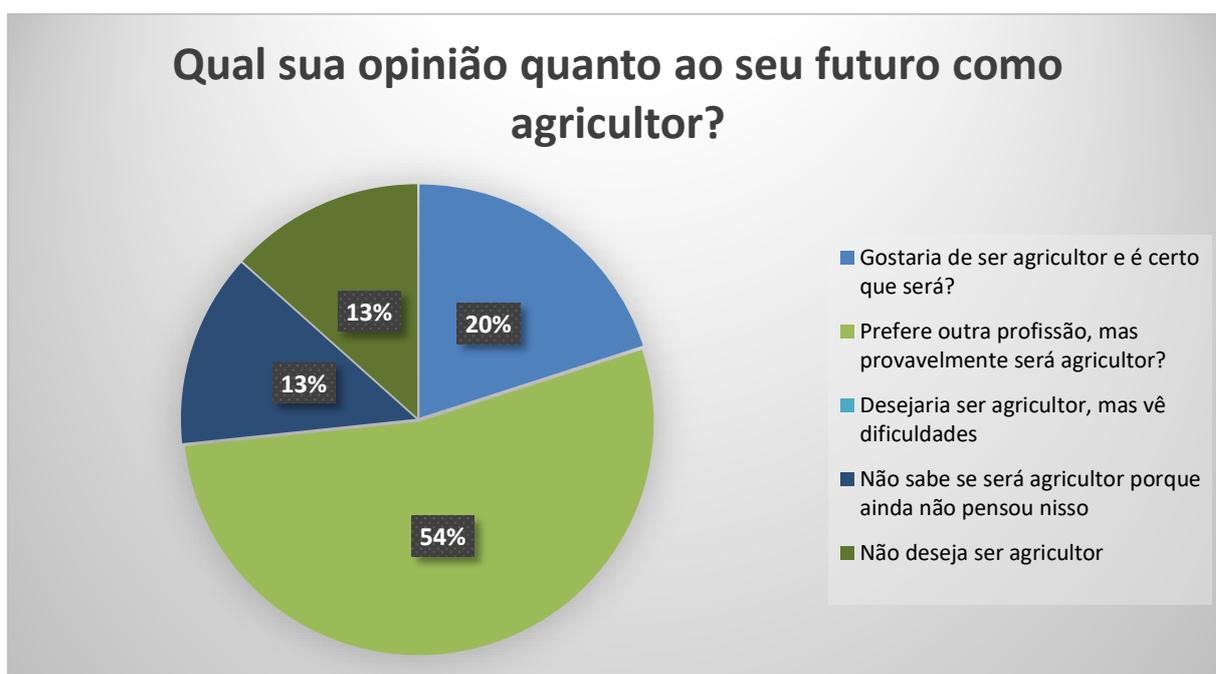
Para Oliveira e Feliciano (2016) o jovem rural está em constante mobilização para alcançar seus sonhos e desejos, não significando o abandono da sua identidade enquanto jovem assentado, jovem do campo. Em uma “metamorfose ambulante” que reserva surpresas de evolução e involução, que se completa, se faz e se refaz, abrindo caminhos onde antes não havia possibilidades de caminhar projetando o futuro nas contradições do presente.

Estas mobilizações estão pautadas pelo desejo de busca pela reprodução social que está diretamente ligada no imaginário dos jovens pela necessidade de qualificação profissional e a necessidade por um trabalho que produza renda. Diante da realidade do campo que sofre com a escassez ou falta por completo de oportunidades para estudo, pois as universidades e escolas de ensino médio estão alocadas nas cidades, sem falar nas oportunidades de emprego que mais do que nunca se encontra concentradas nos perímetros urbanos. Esta realidade eminente coloca os jovens do campo em um dilema constante e permanente, pois a vontade de

permanecer choca-se com a necessidade da saída do campo, pois a reprodução social bate as suas portas, consolidando um movimento contraditório de busca, construção e desconstrução e resistência de jovens camponeses e camponesas.

Silvestro (2001) em sua pesquisa constatou que em 22% dos jovens de famílias descapitalizadas respondiam que seriam agricultores e em 62% dos jovens de famílias capitalizadas, acreditavam o mesmo. O autor acredita que os principais fatores desta baixa porcentagem estão a falta de capital para investimento, falta de novas oportunidades de renda e a falta de terra.

Figura 33: Opinião dos jovens quanto ao futuro como agricultor.



Fonte: Próprio autor.

Os resultados desta pesquisa se contrapõem ao que Silva e Mendes, que em sua pesquisa na comunidade de Cruzeiro dos Martírios - GO constatou que:

A migração dos jovens para o meio urbano dá-se pela oportunidade de independência financeira, posto que não conseguem obtê-la na unidade familiar. Acrescenta-se a isso a busca pelo estudo/qualificação e lazer. Logo, a urbanização e a industrialização devem ser consideradas nesse contexto. A partir desses pressupostos, acredita-se que o futuro dessas comunidades rurais esteja comprometido. A maioria dos filhos dos produtores não tem condições em assumir a sucessão, o que prejudica a sucessão do patrimônio sociocultural. Essa realidade favorece a incorporação gradativa das pequenas propriedades pelas grandes. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade do envolvimento do Estado, de políticas públicas e órgãos

voltados para as necessidades desse segmento de produtores na ruralidade brasileira (SILVA; MENDES, 2014, p. 252).

O destino dos jovens que deixam a propriedade paterna segundo Silvestro (2001) corrobora com a associação entre permanência na atividade agrícola e o baixo nível educacional, como ressalta o autor:

O vínculo entre agricultura e baixo nível educacional resiste entre as famílias: não há diferença no nível educacional dos jovens egressos das famílias pobres, relativamente aos que vêm de família mais abastadas, o que indica que a opção por educar os filhos associava-se diretamente ao horizonte de deixar a atividade agropecuária (SILVESTRO, 2001, p. 51).

A educação é a porta de acesso para a qualificação de qualquer que seja a profissão escolhida pelos jovens e até mesmo adultos. Nesta perspectiva, o processo de êxodo rural (ou expulsão do campo) está relacionado a falta de formação ou dificuldade para adquiri-la e a busca de melhores condições de vida?

Sobre a importância da educação no meio rural pode-se citar a pesquisa de Abramovay et al, (2007):

A escolha profissional dos jovens agricultores é determinada por um conjunto de fatores, dos quais os mais relevantes são suas expectativas de geração de renda na unidade paterna comparadas com o que imaginam ser possível alcançar inserindo-se em mercados de trabalho assalariado. (ABRAMOVAY et al., 2007, p. 4)

Toledo (2008) comenta sobre a escolaridade dos filhos dos agricultores, observando a formação cada vez mais elevada, segundo ele os jovens acabam incorporando o modo de vida urbana, vendo cada vez menos atrativos a continuar a profissão dos pais. Comenta ainda que para um bom exercício profissional na agricultura familiar pelos jovens está implícito além do aprendizado do ofício de agricultor, a gestão do patrimônio immobilizado em terras, instalações e equipamentos. Por muitas vezes os jovens não percebem que quanto mais se desenvolvem intelectualmente, mais podem melhorar sua qualidade de vida no meio rural e não necessariamente utilizá-los apenas para profissões em maiores centros com empregos assalariados acrescenta o autor.

A educação não é apenas para a formação de profissões que não são agrícolas, mas sim para a abertura de novos horizontes aos educandos. As pequenas propriedades, por exemplo, podem possuir outras formas de renda, melhorando assim sua qualidade de vida, isso advém de jovens animados e pensantes, reflexo este de educação e aprofundamento de saberes para enfim uma melhor administração da propriedade (SILVESTRO, 2001).

Vendramini (2007) dá uma importante contribuição em torno da educação no meio rural com os seguintes termos: A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). “Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais” (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Canário (2000) induz para uma compreensão da escola, incluindo também a escola no meio rural, para além dela própria. Em sua fala afirma que pensar a escola é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço em que se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades. A escola necessita estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades que aparecem e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que estão também em transformação.

Segundo Mello, et al (2003), até o fim dos anos 70 a sucessão pelos filhos na agricultura familiar era vista como uma obrigação moral e o conhecimento adquirido com os pais já seria suficiente para administrar a propriedade. Já atualmente a agricultura está em constante transformação, sendo assim passa a ser necessário que os jovens agricultores possuam cada vez mais um nível educacional elevado e terem uma formação contínua.

Carneiro e Castro trazem, sobre as escolhas profissionais, reflexões importantes de serem ponderadas aqui. A primeira diz que “a intenção de estudar fora e ter uma profissão convive com a vontade de permanecer residindo na localidade de origem”, porém, as carreiras escolhidas “apontam para certa incompatibilidade com a intenção de continuar vivendo na localidade” (CARNEIRO, 1999, p.7). Já a segunda demonstra que “a formação escolar também segue diferentes direcionamentos, em que os filhos homens tendem a optar por cursos na área de ciências agrárias e as mulheres buscam cursos bem diversificados e que não tenham ligação imediata com a área agrária” (CASTRO, 2005, p. 290). Castro diz ainda que:

Mesmo a opção por carreiras em ciências agrárias não representa, necessariamente, uma intensificação da relação com a terra, na medida em que as condições de vida e retorno financeiro da produção são muito precários. Essa situação reforça a análise de que a transformação dessa realidade não está nos marcos somente da ação individual, pois é fruto das relações de desigualdade no campo brasileiro e na história recente da região. (CASTRO, 2005, p. 380)

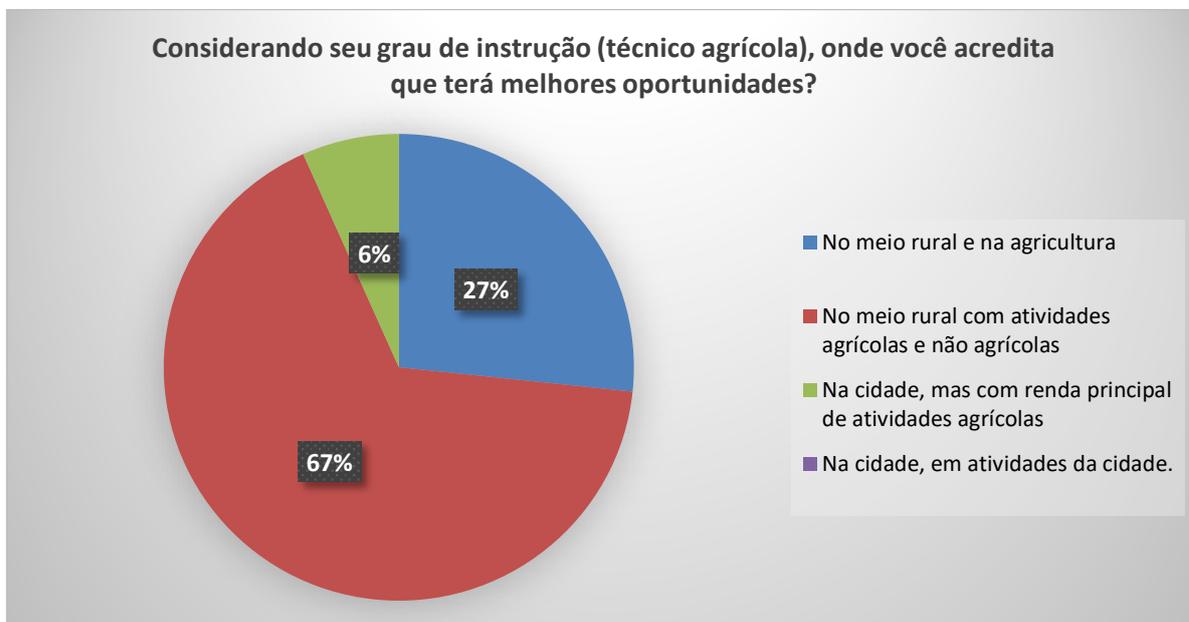
Pesquisas realizadas por Dalcin e Troian (2009) mostram que os jovens com situações financeiras melhores, com bens e tocando em média 40 hectares não tem pretensão de obter mais formação educacional do que o ensino médio, querem apenas dar continuidade ao trabalho. Já os jovens com menos condições financeiras reclamam da dificuldade de estradas e transporte para centros onde se possa realizar o ensino superior, querem deixar o campo para melhoria de vida e trabalhos assalariados com o intuito até mesmo de levar suas famílias consigo.

Tal realidade dos jovens com situações financeiras menos favorecidas e ter mais pretensão em dar continuidade a sua formação profissional é facilmente entendida. Tal classe vendo na propriedade de seus pais impossibilidade de uma qualidade de vida melhor pela falta de área para melhoria de produção ou dificuldades de diversificação de renda, veem no estudo uma forma de saírem do meio rural e obterem profissões com renda estável. Já os jovens de uma melhor classe social conseguem ver na propriedade onde vivem possibilidade de manutenção da renda. Por possuírem maior área cultivável entendem que conseguirão manter ou até melhorar o padrão de vida de seus pais, o que nesse momento lhes parece atrativo (Castro, 2009).

A educação nesse sentido se torna um divisor de águas entre permanecer no meio rural e tentar difundir seus conhecimentos no local onde mora, melhorando sua qualidade de vida, ou deixar que os patriarcas continuem no processo de produção

de renda praticado e desloca-se para as áreas urbanas buscando novas alternativas de renda que não sejam relacionadas ao meio rural. Por isso, sabendo-se que esses jovens em pouco tempo já encontrarão níveis educacionais muitas vezes superiores aos pais e que de certa forma pode facilitar o trabalho fora do lote, foi perguntado se eles acreditavam que o nível educacional favoreceria melhores oportunidades. Todos os jovens, somando as respostas, de certa forma indicam o campo como melhor oportunidades, principalmente com atividades agrícolas e não agrícolas (67%), novamente denotando a pouca intenção desses entrevistados de deixar o modo de vida rural.

Figura 34: Melhores oportunidades de trabalho de acordo com grau de instrução dos jovens.



Fonte: Próprio autor.

Silva e Mendes (2013) encontraram pesquisando os agricultores de uma comunidade Cruzeiros dos Martírios e Paulistas no município de Catalão (GO) que os homens adultos tinham, em média, três anos de escolaridade e as mulheres 4,3 anos, e creditavam o curto período na escola a dois fatores: começaram a trabalhar ainda muito jovens e o acesso à escola na época era difícil. As escolas eram poucas ou não existiam, possuíam instalações precárias, faltavam professores qualificados, a frequência era incerta e a falta de transporte limitava o acesso e contribuía para a evasão.

Mas a educação formal influenciou pouco na ocupação desses (as) lavradores(as). Foram os conhecimentos tradicionais da agricultura que deram a base para sua permanência no campo, pois começaram ainda crianças a aprender a trabalhar na terra da família, acompanhando os pais e passando depois às pequenas tarefas. Ao se tornarem adultos, o trabalho intensificou-se até que aprenderam todas as atividades rurais. O saber foi apreendido pelo trabalho (SILVA; EMNDES, 2013, p. 453).

Silvestro et al. (2001), acredita que há uma dificuldade de planejar a sucessão pois, embora as famílias, hoje, já tenham um razoável nível de diálogo sobre o destino dos filhos e mesmo sobre a organização da propriedade, os temas de natureza sucessória acabam sendo raramente abordados.

Para entender como essa situação ocorre com as famílias dos jovens que estudam na ETEC de Andradina, buscou-se questionar diretamente sobre o assunto sucessão primeiramente com os alunos e posteriormente com os pais.

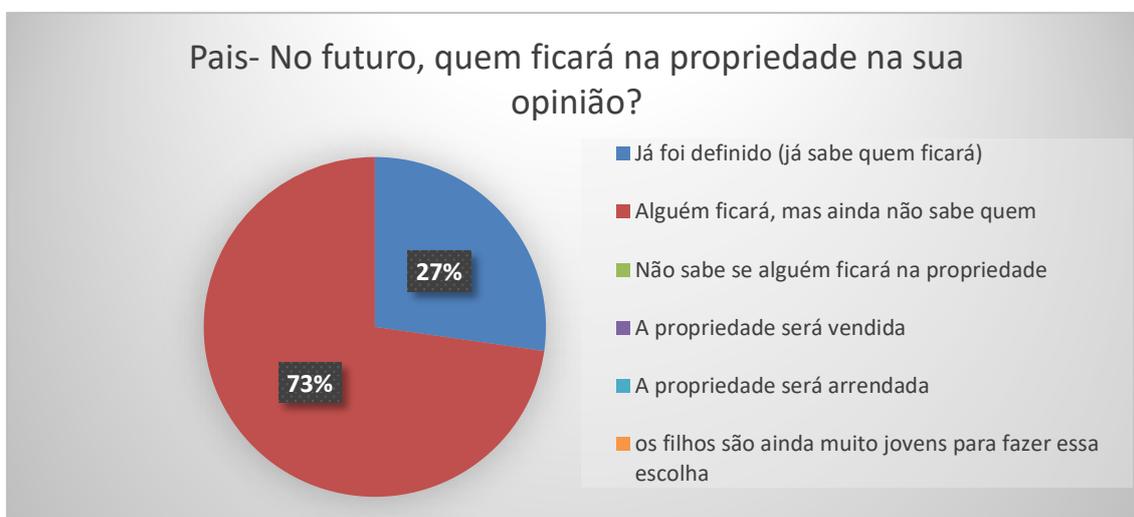
Questionou-se então quem ficará com a propriedade no futuro, a fim de estimular a discussão sobre a sucessão, quanto aos alunos 46% acredita que alguém ficará mas ainda não foi decidido quem, porcentagem inferior a resposta dos familiares que 76% acreditam que alguém ficará mais ainda não sabem que ficará. E a certeza de um sucessor já definido aparecem em 27% das respostas dos jovens e dos familiares.

Figura 35: Quem será o herdeiro da propriedade na visão dos jovens.



Fonte: Próprio autor.

Figura 36: Quem será o herdeiro da propriedade na visão dos pais.



Fonte: Próprio autor.

O que constatou Silvestro et. al. (2001) é semelhante ao encontrado nesta pesquisa, pois para ele a maioria das famílias ainda não definiu que é o sucessor e ele ainda acrescenta que na verdade, em sua pesquisa, o assunto sucessão é pouco discutido entre as famílias.

Para Spanovello (2008), Em sua grande maioria, os associados de uma cooperativa de agricultores familiares entrevistados, não tem planos garantidos para a sucessão do patrimônio, pois muitos ainda possuem filhos novos ou ainda não estão decididos no que realmente querem fazer. Por consequência, deixam para última hora, quando o patriarca não estiver mais em condições de colocar alguém no lugar dele, causando, assim, muito incômodo para toda a família. Quando a eles é relatado o assunto referente à sucessão familiar, logo vem em mente à divisão ou partilha de herança entre os familiares. Porém, sucessão não pode ser tratado como algo que se resolve somente após a morte do patriarca, mas sim, ao longo de um período de análise e acompanhamento do próprio processo de repasse.

Portanto, trata-se de uma realização de transferência de conhecimento e de experiências vivenciadas e partilhadas em vida com os que possuirão, deste momento em diante, o dever de assumir e trazer frutos a essa propriedade. Da mesma forma que seu antecessor realizou até então.

Como então foi observado as famílias estudadas nesta geralmente não discutem sobre sucessão, não só no sentido de herança, mas também de passar os conhecimentos, a cultura, o modo de vida e a profissão.

Na opinião de 50% dos jovens haverá mais de um sucessor, embora o lote seja pequeno, entendem que o processo de sucessão não é somente a herança do pedaço de terra, mas também a profissão e o meio familiar de viver e produzir (Figura 37) Entre os familiares, a grande maioria destes (73%) acredita que sucederá os pais aquele filho que mais gostar de agricultura (Figura 38). Observa-se que não são mencionadas explicitamente distinções de gênero ou cultural (filho mais velho ou mais novo), diferente do encontrado por autores como Silvestro et al. (2001) e Woortmann (2010). Mas Silvestro et al. (2001) afirma que embora em conversas formais os entrevistados reconheçam a igualdade de direito entre filhas e filhos, efetivamente a sucessão recai sobre os rapazes.

Carneiro (1999, p. 16), sobre essa situação, registra que o desejo de permanecer no campo não pressupõe mais assumir a profissão de agricultor e afirma, pelo que observou em suas pesquisas, “que mesmo que a terra permaneça como propriedade familiar, dificilmente a associação entre terra-trabalho-família permanecerá como um valor estruturante da ordem moral e econômica dessa geração de jovens”. E vai mais além dizendo que “a terra, deixando de ser um meio de produção para se transformar

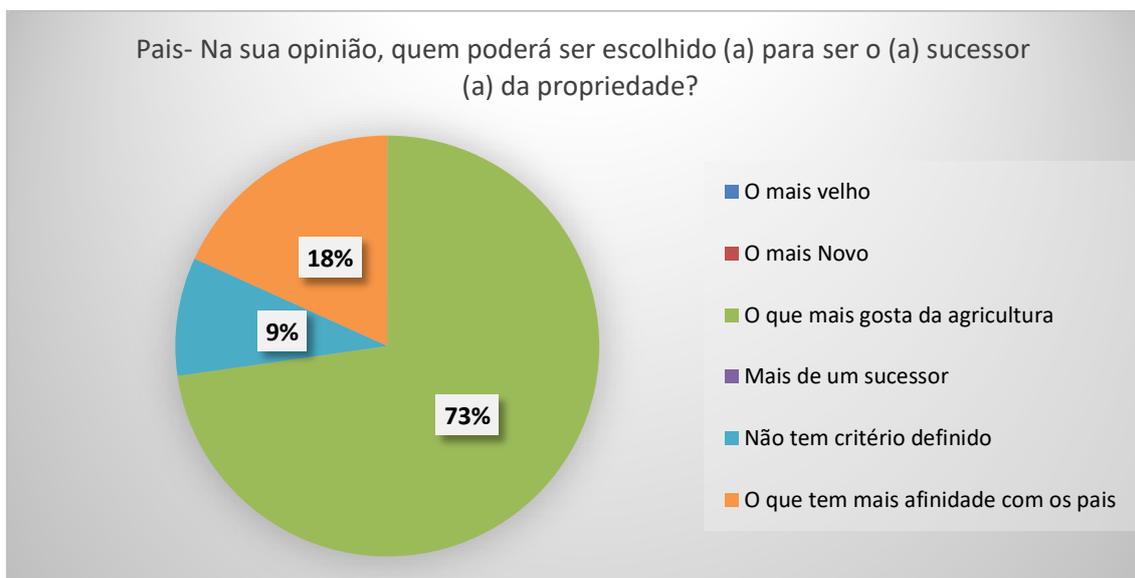
em um bem de consumo, passa a ocupar outro lugar nas preocupações e nos projetos da juventude rural”.

Figura 37: Quem poderá ser escolhido sucessor na opinião dos alunos da ETEC



Fonte: Próprio autor.

Figura 38: Quem poderá ser escolhido sucessor na opinião dos pais.



Fonte: Próprio autor.

Ainda quanto a escolha de um sucessor, sugere-se que a discussão está sempre em torno do poder hierárquico do pai, mas como observou Silvestro et al. (2001), na maioria das famílias, o processo de escolha de sucessor tem sido mais democrático, com a participação de toda família. Dado esse também encontrado nesta pesquisa, na qual 80% dos jovens acredita que para a escolha do sucessor haverá um consenso familiar e corrobora com essa opinião as respostas dos pais, quase na mesma porcentagem (82%) daquela obtida junto aos jovens.

Quanto aos possíveis arranjos nos processos sucessórios, uma vez que foi observado que a maioria das famílias estudadas é numerosa, pode haver mais de um sucessor. Em vários casos é necessário refletir sobre a compensação aos demais herdeiros que não ficarão na terra, uma vez que os lotes da reforma agrária são considerados pequenos para que mais de uma família possa obter renda suficiente para viver. Nessa perspectiva, Silvestro et al. (2001) pondera:

O processo sucessório, na maioria dos casos, pode conduzir a conflitos que vão desde as formas de remuneração dos irmãos não contemplados com a propriedade paterna até a questão do viés de gênero que tende a acompanhar esses processos. O afastamento destas questões acaba atrasando a definição dos arranjos familiares necessários, que envolvem tanto o herdeiro e a continuidade da unidade de produção paterna, quanto o destino dos demais irmãos não sucessores... mas é interessante observar que os arranjos sucessórios não passam necessariamente pela remuneração monetária de todos os herdeiros. Confirmando que a unidade produtiva é, ao mesmo tempo, patrimônio e forma de reprodução familiar, muitas vezes seu destino não responde a um critério de natureza estritamente econômica (SILVESTRO et al., 2001, p. 67-68).

Nesta pesquisa colocamos essa questão para reflexão junto aos jovens e aos pais, em ambos os segmentos, a maioria (60% e 64%, respectivamente), concordou que o herdeiro da terra deve procurar compensar os demais irmãos (Figuras 39 e 40), como se além de haver uma sucessão de herança, também haverá a sucessão de uma liderança familiar. Os pais indicam que as compensações também vêm através de acesso a estudo: se os pais conseguiram estudar um dos filhos e este obteve uma condição financeira estável e confortável, este poderá abrir mão de toda ou de parte da herança. Também a situação financeira que os filhos poderão estar no momento desta passagem pode influenciar a forma como esta ocorrerá. É importante observar que de modo geral as famílias são compostas por pais jovens, o que parece dificultar, nesse momento, vislumbrar, para o curto prazo, a necessidade de preparação de um (a) sucessor(a).

Figura 39: Compensação aos demais herdeiros na visão dos alunos



Fonte: Próprio autor.

Figura 40: Compensação aos demais herdeiros na visão dos pais.



Fonte: Próprio autor.

Sapanovello (2011) discute que ao escutar pais e jovens sobre o processo de sucessão uma das recusas em assumir o papel de sucessor está na impossibilidade desses jovens assumirem atividades econômicas autônomas dentro do lote. Muitas vezes essas atividades além de dependerem da autorização e boa vontade dos pais, é dependente da falta de recursos econômicos para colocarem em prática suas idéias. Isso se reflete muito no caso dos jovens estudantes da ETEC, demonstrado até então que possuem boas relações familiares, vontade em aprender para praticar com a

família, espaço para discutir e auxiliar nas decisões familiares, contexto esse considerado um diferencial até agora, visto que todos os autores citados apontam para um jovem que muitas vezes está mais preocupado com sua individualidade e em conseguir espaço em atividades não agrícolas.

Talvez seja esse o ponto mais importante averiguado na presente pesquisa. Demonstra pelo menos pontualmente, com a comunidade estudada, que o acesso a uma educação voltada para a realidade do jovem rural tem facilitado a valorização do modo de vida rural, principalmente na visão dos pais que demonstram vontade em auxiliar seus filhos a continuarem no campo, característica essa reforçada quando verifica que 82% dos pais, se houvesse condições, adquiririam um financiamento para criar as condições necessárias para os filhos terem suas próprias atividades no campo. Os pais ressaltaram que ainda são jovens, mas poderiam contar com o apoio da família para fazer, e quanto aos jovens alunos da Etec 87% pegaria o empréstimo para permanecer com atividades autônomas no campo.

E quanto à terra, se houvesse a chance dessas famílias terem acesso à financiamento fundiário, para que pudessem ter o próprio sítio? Neste caso, 73% dos jovens afirmaram que tomariam o empréstimo para continuarem nas atividades agrícolas da família, 13% ainda não pensou a respeito e 14% não tomaria. E quanto aos familiares, 91% dos pais tomaria o empréstimo para dar acesso à terra para seus filhos.

É verdade que a pedagogia da alternância tem se constituído em um espaço de sociabilidade, de ampliação da visão de mundo dos jovens, contribuindo para que possam ver os problemas locais e a importância de sua participação nos diversos espaços em que a vida social se materializa. Entretanto, o programa apresenta uma posição que atua por vezes com uma concepção que se baseia na construção de significações direcionadas a um sentido restritivo, o da formação da profissionalidade, por outras, não se pode negar que tem ajudado a situar o jovem na sua identidade de grupo, centrada na confluência dos vários pertencimentos, em que este passa a ter ao mesmo tempo expressão individual e coletiva, principalmente ao pensar na família.

É preciso então sedimentar as bases da atuação do programa de ensino, valorizando mais a aproximação da família com a Etec, pois as condições penosas em que se encontram muitas delas, dispendo apenas do mínimo recurso necessário

a sua sobrevivência, os têm colocado numa situação que é também limitante para esse papel de formação ampla que a escola deve assumir e que interfere na forma como estes estão se relacionando com a Escola. Entretanto, observou-se que trabalhos como desta Instituição são extremamente relevantes para a comunidade rural, trabalho esse que necessita ser mais valorizado pelo Estado e pela sociedade, de modo que lideranças sociais do campo atuem para evitar que o Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade em Alternância, Integrado ao Ensino Médio, seja mais uma das escolas fechadas, como ocorreu com tantas outras nos últimos anos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao perfil da maioria dos jovens alunos da Etec de Andradina do Curso Técnico em Agropecuária, Modalidade em Alternância, constatou-se que são filhos de agricultores familiares assentados, e a outra parcela tem ligação com a agricultura familiar por meio de familiares próximos; também predominam os alunos do sexo masculino e bem jovens (todos com idade de até 20 anos).

Os alunos entrevistados escolheram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Alternância por gostarem do campo, das atividades agrícolas e foram influenciados por alunos egressos e pela família.

O fato do curso ser oferecido na modalidade alternância favoreceu a escolha da grande maioria dos jovens, (levando em conta que mais de 50% dos entrevistados na primeira parte das entrevistas são moradores de assentamentos rurais) e ainda, boa parte desses não o cursariam provavelmente por não terem condições de deixarem o assentamento pois são parte da força de trabalho das famílias.

Quanto à Etec Andradina, esta soube cativar os alunos que, unanimemente, mencionaram que gostam de frequentar as aulas; a maioria se considera bom aluno, com poucas dificuldades e conseguiram construir boa relação aluno professor, sentindo-se à vontade em tirar dúvidas e buscar os educadores para tratarem de assuntos gerais. Quase todos aprovam o papel do professor visitador e a forma como a visita é realizada, indicando inclusive que essa atividade deveria ser mais frequente durante o curso.

Quanto ao tempo de alternância (uma semana em casa e uma semana na escola) os estudantes acreditam ser suficiente para a formação teórica, embora nas escolas da família agrícola esse tempo é estendido a 15 dias (15 dias na sessão escola e 15 dias na sessão família e que esse sistema da Etec Andradina não prejudicou o aprendizado. A maioria dos jovens externou vontade de aprender, uma vez que anseiam colocar em prática, com suas famílias, os projetos desenvolvidos na Instituição. Observa-se que a Pedagogia da Alternância estimula os jovens alternantes a refletir sobre a realidade que vivenciam e trabalhar a intervenção na mesma com o apoio da escola e da família, promovendo o desenvolvimento habilidades e atitudes importantes para esse fim. Trata-se de uma educação que privilegia à apreensão de conhecimentos e ideias, voltadas ao interesse da comunidade e ao trabalho em

equipe. Nesse sentido todos os jovens assentiram ter adquirido, durante o curso, inúmeras habilidades e atitudes que ajudaram nesse processo.

Outra importante função da Pedagogia da Alternância é aproximar as famílias da educação dos jovens e, segundo a maioria dos alunos pesquisados, estar inserido em curso da Etec Andradina, na modalidade alternância, trouxe benefícios à vivência familiar, principalmente quanto à sua autovalorização e pela família. Também consideraram que ocorreu maior comprometimento da família com sua educação, criação de novas oportunidades e experiências práticas que trouxeram vantagens à família.

Este processo refletiu também em relação à participação do jovem no âmbito familiar. Observou-se que a maioria desses jovens conseguiu inserir-se em espaços importantes nas decisões familiares e nas questões produtivas dos lotes. Fato esse que se diferencia de outros resultados de pesquisas sobre jovens rurais, as quais destacam a imposição da hierarquia familiar como ainda muito forte entre agricultores familiares. Há evidências nessa pesquisa de que a dupla inserção do jovem (na escola e na família), proporcionada pela Pedagogia da Alternância, cria um canal de comunicação que ao mesmo tempo que o mantém próximo da família, amplia a legitimação de suas propostas e projetos para o estabelecimento familiar, ainda que em parte não possam ser efetivados pela limitação de recursos e outras contingências.

Quanto às famílias entrevistadas teve-se a percepção com as visitas de se tratarem de pessoas de acolhedoras, de casas e lotes bem cuidados e produtivos. Vários dos familiares entrevistados eram analfabetos, mas, em contrapartida, incentivavam os jovens a buscarem “estudo” e mencionavam com grande orgulho o fato do jovem estar inserido em um curso técnico.

As famílias cujos membros foram entrevistados possuem como fonte de renda, em sua maior parte, a produção agrícola realizada no lote, mas foi frequente também ter um membro que trabalhava fora para complementar a renda, geralmente o pai ou irmão mais velho. Denotaram boa relação familiar e abrir espaço para esses jovens participarem das decisões familiares e condução das culturas, ampliando assim os laços familiares e a valorização da profissão de agricultores familiares, sendo que reconheceram que este fato foi facilitado pela modalidade alternância que leva aos lotes projetos e ideias para que os alunos possam implementar junto aos familiares.

Os familiares enfatizaram que mantem boa relação com a Etec e com os professores, muitas vezes por meio de relações de comunicação informais (como o *WhatSapp*), porém com grande constância. Essas situações de contato não presencial são motivadas pela distância entre a Instituição e os assentamentos, pela falta de automóvel próprio e também de transporte público.

Quanto ao papel dos professores visitantes, os familiares acreditam ser importante e adequado, bem como pedem que como modificação, as visitas sejam mais frequentes (assim como os jovens). Ressaltam ainda que as visitas são necessárias para saberem como seus filhos se comportam no dia a dia do alojamento e nas disciplinas.

Quanto ao tempo de internato e sessão família, os pais se preocupam, pois, ao contrário dos jovens, consideram ser insuficiente para a formação teórica, principalmente em relação ao conteúdo das disciplinas específicas do Ensino Médio. Nesse aspecto seria importante que a Escola trabalhe junto aos pais para que haja a compreensão de que a alternância de *locus* educacional está centrada na vida do aluno como referencial de aprendizagem e não em conceitos e matérias que são direcionadas no ensino convencional. Mas como parte dos alunos busca a inserção em cursos de graduação, via vestibular, essa preocupação deve ser avaliada e estudada uma maneira de resolvê-la.

Este dilema também, de certa forma, apareceu quando se buscou a opinião familiar sobre o local que seria mais vantajoso para o jovem realizar seu estágio. Embora a maioria externasse como vantagem para o futuro do jovem estagiar em empresas, não excluía a necessidade de mantê-lo aprendendo no lote.

Quanto aos professores visitantes, estes acreditam na importância da Pedagogia da Alternância para a formação do jovem rural e confirmam que todo o corpo técnico está disposto a fazer funcionar a educação destes jovens por meio dessa modalidade, mas apresentam preocupação com instancias superiores, uma vez que o único curso do estado de São Paulo que conseguiu permanecer com esta proposta de ensino.

Todos demonstram ter consciência do valor das visitas para as famílias e da importância que esta ferramenta tem na construção de uma educação que envolva os familiares, levando a Etec informações importantes sobre a realidade desses jovens e também servindo como ponte entre a família e a Escola.

Os professores consideram que se esforçam para dar espaço e oportunidades aos estudantes de compartilharem as suas situações cotidianas e necessidades, durante o aprendizado escolar; bem como, acreditam que os pais, graças à Escola, à metodologia e às visitas tem ideia do comprometimento dos educadores para a construção de conhecimentos relevantes para os jovens. Entretanto mencionam que são famílias que passam por grandes dificuldades estruturais e econômicas que os impedem de ser mais efetivos em sua contribuição com a educação dos jovens.

De modo geral, essa pesquisa revelou que a Etec Andradina tem buscado manter os pilares da Pedagogia da Alternância, uma vez que vem promovendo o conhecimento por meio do trabalho com a realidade local, com a valorização do jovem junto à família e à comunidade, promovendo a interação entre o jovem, a família e a Escola, mesmo com grandes dificuldades econômicas e estruturais.

Procurou-se ainda, na pesquisa que deu origem a esta tese, verificar, junto aos jovens e às famílias dos agricultores pesquisados, qual a reflexão que faziam sobre os temas da sucessão na terra e da profissão de agricultor. A maioria dos jovens revelou a vontade de continuar os estudos depois de se formar em técnico agropecuário, sendo que as profissões escolhidas foram todas relacionadas ao campo.

Predominam os jovens que tendem a escolher, como perspectiva de futuro, o trabalho externo e assalariado, porém não querem quebrar o vínculo com o campo, mantendo-se a moradia nos lotes com a família, denotando assim uma valorização do modo de vida rural. Vontade essa igualmente expressa pelos familiares dos jovens entrevistados.

Possivelmente em função dos pais serem relativamente jovens, o processo de sucessão é um assunto que nunca foi comentado dentro da família, mas os entrevistados indicam sempre que haverá um sucessor, embora este ainda não esteja preparado para a tarefa, mas excluem totalmente a venda ou o arrendamento do lote em função de não haver um candidato à sucessor.

A análise dos dados da pesquisa permitiu, com bastante clareza, observar que os jovens, prováveis sucessores dos pais como agricultores familiares, valorizam o modo de vida rural e, embora queiram continuar os estudos, não negam a vontade ou necessidade de perpetuar a tarefa da família, tornando-se também, no futuro, um agricultor familiar. Também no que se refere à perspectiva de sucessão, há evidências de que o fato dos jovens cursarem Ensino Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio

na Modalidade Alternância tem favorecido a reflexão sobre a sucessão e também a valorização da vida no campo.

Em suma os jovens gostam do campo; a família ampliou a participação e quer que estes jovens se mantenham próximos; e a Escola, em linhas gerais, tem cumprido seu papel; no entanto, tudo isso não foi suficiente para a maioria dos jovens fazer a opção pela permanência imediata no trabalho no lote após a conclusão do curso. Este fato indica claramente que a Pedagogia da Alternância, na sua perspectiva crítica de Educação do Campo, embora seja um instrumento muito importante para a formação dos jovens rurais e sua valorização no interior da família, depende de outras políticas públicas que criem oportunidades de renda e trabalho dignos para as famílias, de modo que o desejo de permanecer no campo como agricultor familiar não signifique sujeitar-se a uma qualidade material de vida precária.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises** ABRAMOVAY, R. A formação do capital social para o desenvolvimento sustentável. Trabalho apresentado no II Fórum Contag de Cooperação Técnica. São Luiz, 1998.
- ABRAMOVAY, R. Agricultura familiar no Sul do Brasil. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 164-184, 200.1
- ALONSO, J. E. O. P.; SANT'ANA, F. O. P. **Desenho de avaliação de impacto econômico do Bolsa Família sobre agricultores familiares participantes do PRONAF B: uma proposta a partir de resultados potenciais**. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.sinteseeventos.com.br/bien/pt/papers/Alonso\\_Ohana\\_BIEN\\_2010.pdf](http://www.sinteseeventos.com.br/bien/pt/papers/Alonso_Ohana_BIEN_2010.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- ANDRADE, F. A.; SANTOS, M. E. S. Juventude rural, trabalho e educação: o programa Projovem Campo: saberes da Terra e a formação para o protagonismo empreendedor. In: OTRANTO, C. R.; FAZOLO, E.; GOUVÊA, F. (Org.). **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica: EDUR, 2012. 149 p.
- ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; BERNARTT, M. L. **Pedagogia da alternância e suas contribuições para o desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em : <[http://www.necso.ufrj.br/vi\\_esocite\\_br-tecsoc/gts/gt-24-leticia\\_cristina\\_antunes\\_nayara\\_massucato\\_maria\\_de\\_lourdes\\_bernartt.pdf](http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/gt-24-leticia_cristina_antunes_nayara_massucato_maria_de_lourdes_bernartt.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- ARROYO, M. et al (Org). Por uma educação do campo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BECKER, F. O que é o construtivismo?. Ideias, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1994. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da alternância com sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2006.
- BEGNAMI, J.B., PEIXOTO, L.S. Os centros familiares de formação por alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Orgs.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona (GO): UNEFAB, 2013. 279 p. (Coleção Agir e Pensar das EFA's do Brasil, 2).

BEGNAMI, M. J. F. Os Ceffas e a educação do campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, Ano 6, n. 11, p.24-47, 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Stratégies de reproduction et modes de domination. **Actes de La Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 105, p. 253-267, dez. 1994.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDT, M. J.; LAGO, A.; DREBES, L. M. Características e os fatores motivacionais que levam os jovens rurais a não almejarem ocupações agrícolas. In SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL - XLIX SOBER, 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2011. P.21-23. inicial-final.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº01/2006**. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, CEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Resolução nº 1 de 03/04/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRUMER, A.; ANJOS, G. dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista NERA**, ano 11, n. 12, p. 6-17, 2008.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Org). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro : Mauad X, 2007. p. 35-51.

CALDART, R.S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. 129 p. (Por uma Educação do Campo).

CAMILO, M. E. da S. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, C.; MARTINS, F. J. (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008. p. 21.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-261

CASTRO, A.M.G.; LIMA, S. M. V; SARMENTO, E. P. M. S; VIEIRA, L. F. Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso à terra no Brasil. Brasília, DF: NEAD, 2013.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. 444 f. Tese (Doutorado) - UFRJ/PPGAS/ Programa de Pós- graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2005.

CAVALCANTE, R. L. A. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CECHINN, R.; VIEIRA, M. M. M. O curso técnico em agropecuária: histórico e perfil dos alunos e egressos. In: SEMINÁRIO REGIONAL E FÓRUM SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. Anais... Santa Maria: [s. n.], ano. p.1-12

CHAMPAGNE, P. Elargissement de l'espace social et crise de l'identité paysanne. **Cahiers d'économie et sociologie rurales**, Paris, n. 3, p. 74-89, dez. 1986,

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: Documento Final. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2010.

COSTA, F. L. M.; RALISCH, R. A juventude rural do assentamento Florestan Fernandes no município de Florestópolis (PR). **RESR**, v. 51, n. 3, jul./set, p. 415-432, 2013.

DALCIN, D.; TROIAN, A. Jovem no meio rural a dicotomia entre sair e permanecer: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. p. 1-20.

DE BURGHGRAVE. Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários**: uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona: UNEFAB, 2011.

DEL GROSSI, M. E.; GRAZIANO DA SILVA, J. Novo rural: uma abordagem ilustrada. Londrina: IAPAR, 2002. v. I. 53 p.

ELLIS, F. **Rural livelihoods and diversity in developing countries**. Oxford: Oxford University, 2000. 273 p.

ESTEVAM, D. de O. **Casa familiar rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo. In: CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO, 1998, Luziânia. **Anais...** Luziânia: Centro de Treinamento Educacional da CNTI, 1998. p. 7-11.

FRANCA-BEGNAMI, M. J. Projeto profissional do jovem: desafios e possibilidades para egressos da escola Família Agrícola Bontempo. In: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizóna: UNEFAB, 2013. p. 229-261. (Coleção Agir e Pensar das EFA's do Brasil, 2).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª ed, 2005.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FROSSARD, A. C. **Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em nova friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina)**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Inovação em Agropecuária) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Rio de Janeiro, 2014.

GARCIA- MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P.P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte. O Lutador, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMONET, J. C. A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FAMÍLIA, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 8., Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: [s. n.], 2005.

GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.

GNOATTO, A. A. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância**. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GOMES NETO, J. B. F. **Educação rural**. São Paulo; Curitiba. Editora da Universidade de São Paulo, 1994

GONZAGA, D. A. **Resultados e significados do programa de aquisição de alimentos (paa) para os agricultores familiares de Pereira Barreto (SP)**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Ilha Solteira, 2015.

GUERRA, O. F. **Relações de gênero nas escolas agrotécnicas federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos**. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2004.

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre possível de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

KOLLER, C.; SOBRAL, F. M. A construção da identidade das escolascagrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, J. (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAMARCHE, H. **Agricultura familiar: do mito à realidade**. Campinas: EdUnicamp, 1998.

LEITE, R. C. As técnicas modernas de gestão de empresas familiares. In: GRZYBOVSKY, D.; TEDESCO, J. C. **Empresa familiar: tendências e racionalidades em conflito**. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 17-62.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. B. de. **Do saber da conquista à conquista do saber: educação e autonomia no campo**. 1998. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

LORENZINI, J. L. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF, n. 4., p. 25-38, 2007.

MAIA, A. H. **Vivências e projetos das jovens rurais: um olhar sob sua condição de mulher na agricultura familiar e a relação com suas estratégias de vida**. 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em agronomia) – Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Ilha Solteira, 2010.

MARCELINO, D. S. C; GONÇALVES, S. M. M. **Momentos de tempo livre em internato: importância do lazer ativo**. In: MONTEIRO, R. C.; GONÇALVES, S. M. M. (Org.). **Internato na formação agrícola**. Seropédica: EDUR, 2012. 128 p.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 6.; Seminário de Direitos Humanos, 2., 2014, Toledo. **Anais...** Toledo, 2014. p. 1-16.

MELLO, M. A. et al. Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 11-24, 2003.

MENDONÇA, K. F. C.; RIBEIRO, E. M.; GALIZONI, F. M.; AUGUSTO, H. A. Formação, sucessão e migração: trajetórias de duas gerações de agricultores do Alto Jequitinhonha, Minas Gerais. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 445-463, jul./dez. 2013.

MENDONÇA, S. R. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura; FAPERJ, 2007.

MENEZES, I. D. A cor do invisível: saberes nas experiências educativas organizadas pela central das associações das comunidades de fundo e fecho do pasto da região do Senhor do Bonfim. Bahia. **Revista da Faebra. Educação**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 97-108, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA, M.; JESUS, S. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**: articulação nacional por uma educação do campo. Brasília, DF, 2004.

MONTEIRO, M. A. (Org.) **Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação**. [S. l.]: CEETEPS, 2000.

MORAIS, A. X.; MONTEIRO, R. S. Identidade psicossocial de adolescentes em regime de internato: um estudo de caso. In: MONTEIRO, R. C.; GONÇALVES, S. M. M. (Org.). **Internato na formação agrícola**. Seropédica: EDUR, 2012. 128 p.

MOREIRA, F. Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais por uma Pedagogia da Alternância. 2000. 288 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

NEY, M. G., HOFFMANN, R. A contribuição das atividades agrícolas e não-agrícolas para a desigualdade de renda no Brasil rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 365-393, 2008.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. L. A pedagogia da alternância e organicidade curricular diante dos desafios da educação do campo. In: OTRANTO, C. R.; FAZOLO, E.; GOUVÊA, F. (Org.). **Muito além do jardim**: educação e formação nos mundos rurais. Seropédica: EDUR, 2012. 149 p.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 1-22, 1989.

PALITOT, M. de F.S. **Pedagogia da alternância**: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2007.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná**: a pedagogia da alternância como referencial de permanência. 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PEREIRA, E. A. Educação campestre e Pedagogia de Alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara – Bahia. In: *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 4, n. 4 p. 145-166 jan./jun. 2008.

PERONDI, M. A. **Diversificação dos meios de vida e mercantilização da agricultura familiar**. 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360 p.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. O Direito à educação no mundo atual. In: \_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 31-90.

PIAGET, J. P. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Org.). **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 2, p. 205-226, dez. 2010.

RANGEL, M., CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROCHA, I. A.; MARTINS, A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2009.

ROGERS, C. Definições das noções teóricas. In: ROGERS, C.; KINGET, M. (Ed.), **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. v. 11, p. 157-179.

SALVADOR, D.; GONÇALVES, S. M. M. Práticas cotidianas em internato agrícola: similaridades e diferenças em relação às instituições totais. In: MONTEIRO, R. C.; GONÇALVES, S. M. M. (Org.). **Internato na formação agrícola**. Seropédica: EDUR, 2012. 128 p.

SANTORI, R. A Juventude Rural e suas Perspectivas. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2008.

SANTOS, G. A. S.; MONTEIRO, R. C. Alojamentos, residências estudantis ou internatos: lugares para viver e aprender. In: MONTEIRO, R. C.; GONÇALVES, S. M. M. (Org.). **Internato na formação agrícola**. Seropédica: EDUR, 2012. 128 p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan.-abr., 2007.

SCHNEIDER, S. A Pluriatividade como estratégia de reprodução social da agricultura familiar no sul do Brasil. **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 164-184, 2001.

SCHNEIDER, S. Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. In: FROEHLICH, M.; DIESEL, V. **Desenvolvimento rural: tendências e debates contemporâneos**. Unijui: [s. n.], 2006.

SETTON, M. G. J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan.-jun. 2002.

SILVA JUNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, [S. l.], n. 3, p. 45-60, 2011.

SILVA, C. da. **Características econômicas das propriedades rurais do município de Paineiras/SC**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2008.

SILVA, J. M.; MENDES, E. de P. P. Agricultores familiares e reprodução social: as comunidades Cruzeiros dos Martírios e Paulistas no município de Catalão (GO)", In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA REGIONAL, 2014, Catalão. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2015. p. 241-255 .

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, MG: UFV, 2003.

SILVESTRO, M. L.; ABRAMOVAY, R.; MELLO, M. A.; DORIGON, C.; BALDISSERA, I. T. **Impasses sociais da sucessão hereditária da agricultura familiar**. Brasília, DF, Epagri; NEAD, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001. 120 p.

SIQUEIRA, M.M. Relações de trabalho no campo. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 1-17, ago./dez. 2009.

- SOBRAL, F. M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2009.
- SOUZA, D. B. de; RAMOS, M. N. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007. v. 1. 65 p.
- SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006
- SPANEVELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. Bras. De Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-56, dez. 2005.
- STROPASOLAS, Valmir L. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 253-267, jan.-abr., 2004.
- STROPOSOLAS, V. L. As representações de rural no pensamento social contemporâneo. In: STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 40-85.
- TAVARES, M. G. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. 2004. 142 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004
- TEIXEIRA, L. M. **A educação superior no movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST concepção à práxis**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: [s. n.], 2005. (Fronteiras da educação).
- TUPPY, M. I. N. A Educação profissional. In. OLIVEIRA, R. P.; ADRIAO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos em educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexão em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago., 2007.

VERGUTZ, C. L. B.; CAVALVANTE, L. J. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

VERGUTZ, C. L. B. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Santa Cruz do Sul, 2013.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude Rural e perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-34

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WORTMANN, E. Prefácio. In: PARRY, S.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 11-16

ZAMBERLAN, S. **Formação e desenvolvimento sustentável: o lugar da família - na vida institucional da escola-família: participação e relações de poder**. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Université François Rabelais de Tours, France, 2003.

## ANEXO A - Fotos da ETEC de Andradina



**Professor Engenheiro Agrônomo Lauro com alunos da ETEC, projeto de reaproveitamento de pneus na jardinagem**

Fonte: ETEC (2017)



**Diretor Professor Márcio com Alunos da ETEC.**

Fonte: ETEC (2017)



**Professor Dr. Leandro Barradas com alunos da ETEC.**

Fonte: ETEC (2017).



**Alunos da ETEC  
construindo galinheiro  
móvel.**

Fonte: ETEC, (2017).

**APÊNDICE A - Fotos das Famílias Visitadas para a pesquisa.**

Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: Elaboração do autor.

## APÊNDICE B - Questionários

### B1 - Questionário Apresentado aos Alunos do Ensino Técnico Agrícola de Andradina – Alternância FASE -1

#### 1- IDENTIFICAÇÃO

1.1

Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.3 Sexo: ( ) masculino ( )  
feminino

1.4 Ano escolar: ( )1º ( )2º ( )3º

1.5 Município onde mora:

1.6 Local atual de moradia com a família: ( )campo\* ( )cidade\*\*

\*Se campo, especificar local:

\_\_\_\_\_

1.6.1 Quanto tempo mora nesse local? \_\_\_\_\_

1.6.2 Quais as principais atividades presentes no estabelecimento da família:  
Culturas:

\_\_\_\_\_

Criações:

\_\_\_\_\_

Outras atividades:

\_\_\_\_\_

1.6.3\*\*Se na cidade: já morou no campo? ( )sim ( )não  
Qual razão que levou a família (ou você) a sair do campo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2- DADOS DA FAMÍLIA

2.1 Número de pessoas da família que moram na mesma casa:

\_\_\_\_\_

2.2 Quantas pessoas da família trabalham, no estabelecimento:

\_\_\_\_\_

2.3 Quantas pessoas da família trabalham fora do estabelecimento:

\_\_\_\_\_

2.4 Em relação às atividades familiares, você participa de quais decisões:

- distribuição dos serviços do estabelecimento
- aspectos técnicos de condução de culturas e criações
- venda de produtos
- quais investimentos devem ser feitos, necessidade ou não de financiamento
- não participa de nenhuma decisão.

2.5 Há alguma barreira ou dificuldade para que você participe mais das decisões familiares:

- não  sim, quais?

---



---

2.6 Você considera a relação com seus pais (ou responsáveis)

- muito boa, com raros conflitos.  ruim, com conflitos frequentes.  boa, mas com alguns conflitos.  outra:

---

2.7 Qual a principal fonte de renda da sua família?

- produção agrícola  aposentadorias/pensões  emprego fixo agrícola
- emprego fixo não agrícola  bicos  outra:

---

### 3- SEÇÃO ESCOLA

3.1 O que motivou a sua escolha do curso?

---



---



---

3.2 O fato do curso de ser oferecido em alternância:

- favoreceu a sua escolha  dificultou a sua escolha  não interferiu na escolha

3.3 Você sabe o que é pedagogia da alternância?  sim  não  um pouco

---

3.4 Você sabe o que é construtivismo na educação?  sim  não

---

3.5 Quanto à frequência na Escola, você:

- gosta de frequentá-la  às vezes gosta  não gosta
- outra resposta: \_\_\_\_\_

3.6 Você se considera um aluno:  Muito bom  Bom  Regular  Com dificuldades.

Neste caso, quais? \_\_\_\_\_

3.7 Você se sente à vontade para trazer dúvidas de casa aos professores?

sim  não  ( ) Às

vezes \_\_\_\_\_

3.8 O que você aprende na escola, tem praticado na sessão família?

quase tudo  A maior parte  Pouco  Nada.

Por quê?

---

3.9 As experiências e os conhecimentos que você adquiriu na escola, no período de alternância, são suficientes para atender suas necessidades no seu dia-a-dia no estabelecimento?

Quase tudo  A maior parte  Pouco  Nada.

Por quê? \_\_\_\_\_

3.10 Você considera vantagem  ou desvantagem  estudar (INTERNATO) e depois passar um tempo trabalhando com a família (SEÇÃO FAMÍLIA)?

Por quê?

---

3.11 Se o curso não fosse oferecido em alternância você teria condições de frequentá-lo?

sim  não  ( ) Talvez:

---

3.12 Quanto ao papel do professor visitador, você a considera:

muito importante  pouco importante  dispensável

3.13 Quanto à maneira que é realizada a atividade do professor visitador, você considera que:

é adequada e não são necessárias mudanças

é adequada, mas são necessárias mudanças

não deve ser realizada

3.14 Quanto a sua relação com os professores, você considera?

Muito boa  Boa  Ruim  Com

dificuldades \_\_\_\_\_

3.15 “Quando eu entrei aqui, minha ideia era ser técnico e trabalhar para os outros. Hoje a minha ideia é trabalhar na propriedade. Quer dizer a minha cabeça mudou”. Esta afirmação de um ex-aluno corresponde à realidade que você vivencia?

Muito  Pouco  Nada Por

quê? \_\_\_\_\_

3.16 Durante a sessão familiar vocês podem estagiar na propriedade da família ou em empresas conveniadas. Qual a sua preferência?

Por quê?

---

3.17 Quanto ao tempo em internato (permanência na escola) você acredita ser:

suficiente para a formação teórica

Excede o tempo necessário para formação teórica

insuficiente para a formação teórica

3.18 Quanto a estrutura física da escola, você considera:

Muito boa  Boa  Ruim  Com  
deficiências \_\_\_\_\_

3.19 Há opções de lazer quando estão na escola (internato)? -  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.20 Você acredita que conseguiu desenvolver ou aperfeiçoar *Atitudes* como:

- Cooperação em trabalhos em grupo (escola e família)
- Interesse pela sua comunidade
- Postura pesquisadora
- Espírito competitivo
- Disciplina
- Responsabilidade
- Motivação (e automotivação)
- Nenhuma das

anteriores \_\_\_\_\_

3.21 Você acredita que conseguiu desenvolver *Habilidades* como:

- Ouvir o outro (amigos, pais, professores)
- Desenvolver a criatividade
- Trabalhar em equipe
- Planejar em função das questões trazidas de casa
- Dividir tarefas
- Comunicação oral  e escrita
- Resolver problemas de forma autônoma
- Argumentação
- Nenhuma das

anteriores \_\_\_\_\_

3.22 Você tem o interesse de continuar os estudos até qual nível?

Técnico  Graduação  Pós Graduação.

3.23 Com esse regime em alternância você acredita estar preparado para enfrentar o futuro?

Sim  Não  Não pensou a respeito.

Comentário:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.24 Você acredita que o ensino em alternância mudou a sua relação com a família?

Sim, como?  
\_\_\_\_\_

Não:  
\_\_\_\_\_

3.25 Você sente que o ensino em alternância trouxe: (S)Sim (N) Não (P) Pouco

- Maior envolvimento da família em sua educação
- Influência positiva no seu desenvolvimento escolar, moral e social
- Experiência e oportunidade de testar seus conhecimentos
- Interesse em aprender para poder colocar em prática com a família
- Valorização pessoal (em família, com os amigos)

- ( ) Maiores conflitos devido às mudanças de pensamento (em família)  
 ( ) distanciamento dos amigos do local onde vivia  
 ( )  
 outra \_\_\_\_\_

3.26 Você acredita que ao cursar o ensino em Alternância, comparado ao ensino tradicional, você tem:

- ( ) Vantagens: quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 ( ) Desvantagens: quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### **4- QUANTO AS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

4.1 Você gostaria de continuar a estudar e/ou trabalhar na área agropecuária?

- ( ) Sim (especificar): \_\_\_\_\_  
 ( ) Não, por quê? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não sei

4.2 Qual a profissão que seus pais desejam que você tenha no futuro?

\_\_\_\_\_

4.3 Qual dessas alternativas você considera melhor para seu futuro?

- ( ) Continuar na propriedade rural trabalhando com seus familiares  
 ( ) Obter sua própria propriedade ou lote  
 ( ) Trabalhar como técnico e morar no campo  
 ( ) Trabalhar como técnico e morar na cidade  
 ( ) Trabalhar em outra profissão e morar na cidade  
 ( ) Trabalhar em outra profissão e morar no campo

4.4 Quais seus planos para o futuro?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**B 2 - Questionário Apresentado aos Alunos do Ensino Técnico Agrícola de Andradina – Alternância**  
**FASE -2**

**QUESTÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE SUCESSÃO**

- 1- Qual sua opinião quanto ao seu futuro como agricultor?  
 Gostaria de ser agricultor e é certo que será?  
 Prefere outra profissão, mas provavelmente será agricultor?  
 Desejaria ser agricultor, mas vê dificuldades  
 Não sabe se será agricultor porque ainda não pensou nisso  
 Não deseja ser agricultor
- 2- Considerando seu grau de instrução (técnico agrícola), onde você acredita que terá melhores oportunidades?  
 No meio rural e na agricultura  
 No meio rural com atividades agrícolas e não agrícolas  
 Na cidade, mas com renda principal de atividades agrícolas  
 Na cidade, em atividades da cidade.
- 3- No futuro, quem ficará na propriedade na sua opinião?  
 Já foi definido (já sabe quem ficará)  
 Alguém ficará mais ainda não sabe quem  
 Não sabe se alguém ficará na propriedade  
 A propriedade será vendida  
 A propriedade será arrendada  
 Os filhos são ainda muito jovens para fazer essa escolha
- 4- Na sua opinião, quem poderá ser escolhido (a) para ser o (a) sucessor (a) da propriedade?  
 O mais velho  
 O mais Novo  
 O que mais gosta da agricultura  
 Mais de um sucessor  
 Não tem critério definido  
 O que tem mais afinidade com os pais
- 5- Quem participará da escolha do sucessor na sua opinião?  
 Os pais  
 Os filhos  
 Toda a família  
  
 Outra \_\_\_\_\_
- 6- Se somente um filho ficar como sucessor na propriedade, como será feita a compensação aos demais irmãos?

- Não terá compensação
- Através de capitais não agrícolas (lotes, poupança, etc)
- Através de capitais agrícolas (animais, produtos, etc)
- Através de estudo e dinheiro
- Dependerá da situação econômica de cada filho
- O herdeiro da propriedade compensará os demais.

7- O Sr(a) teria interesse em fazer um financiamento para adquirir condições de instalar seus filhos na agricultura?

- Sim, gostaria de permanecer na agricultura  Não, não gostaria de de permanecer na agricultura como profissão.

8- O sr.(a) teria interesse em fazer um financiamento fundiário para comprar uma propriedade para instalar se instalar?

- Tomaria o empréstimo  Não Tomaria  Não tem condições de avaliar no momento.

### B 3 - Questionário Apresentado aos PAIS ou RESPONSÁVEIS dos Alunos do Ensino Técnico Agrícola de Andradina – Alternância

#### 1- IDENTIFICAÇÃO

1.1

Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: 53 anos

1.3 Sexo: ( ) masculino (  )  
feminino

1.4 Escolaridade: ( ) analfabeto ( ) Fundamental Incompleto ( ) Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto (  ) Ensino Médio Completo ( ) Superior.

1.5 Município onde mora: IATPURA

1.6 Local atual de moradia com a família: (  ) campo

\*Se campo, especificar local:

\_\_\_\_\_

1.6.1 Quanto tempo mora nesse local? 11,

6.2 Quais as principais atividades presentes no estabelecimento da família:

Culturas:

\_\_\_\_\_

Criações:

LEITE \_\_\_\_\_

Outras atividades:

\_\_\_\_\_

#### 2- DADOS DA FAMÍLIA

2.1 Número de pessoas da família que moram na mesma casa (composição familiar):

\_\_\_\_\_

o

\_\_\_\_\_

2.2 Quantas pessoas da família trabalham, no estabelecimento:

\_\_\_\_\_

2.3 Quantas pessoas da família trabalham fora do estabelecimento:

\_\_\_\_\_

2.4 Em relação às atividades familiares, SEU FILHO(A) participa de algumas decisões: (SIM OU NÃO)

( ) distribuição dos serviços do estabelecimento

- ( ) aspectos técnicos de condução de culturas e criações
- ( ) venda de produtos
- ( ) quais investimentos devem ser feitos, necessidade ou não de financiamento
- ( ) não participa de nenhuma decisão.

2.5 Há alguma barreira ou dificuldade para que SEU FILHO (A) participe mais das decisões familiares:

- ( ) não ( ) sim, quais?

---



---

2.6 Você considera a relação com seus FILHOS

- ( ) muito boa, com raros conflitos. ( ) ruim, com conflitos frequentes. ( ) boa, mas com alguns conflitos. ( ) outra:

---

2.7 Qual a principal fonte de renda da sua família?

- ( ) produção agrícola ( ) aposentadorias/pensões ( ) emprego fixo agrícola
- ( ) emprego fixo não agrícola ( ) bicos ( ) outra:

---

### 3- SEÇÃO ESCOLA

3.1 O que SEU FILHO(A) aprende na escola, tem praticado na sessão família?

- ( ) quase tudo ( ) A maior parte ( ) Pouco ( ) Nada.

Por quê?

---

3.2 As experiências e os conhecimentos que SEU FILHO(A) adquiriu na escola, no período de alternância, são suficientes para atender suas necessidades no seu dia-a-dia no estabelecimento?

- ( ) Quase tudo ( ) A maior parte ( ) Pouco ( ) Nada.

Por quê?

---

3.3 Você considera vantagem ( ) ou desvantagem ( ) SEU FILHO(A) estudar (INTERNATO) e depois passar um tempo trabalhando com a família (SEÇÃO FAMÍLIA)?

Por quê?

---

3.4 Se o curso não fosse oferecido em alternância SEU FILHO(A) teria condições de frequentá-lo?

( ) sim ( ) não ( ) ( ) Talvez:

---



---

3.5 Quanto ao papel do professor visitador, você a considera:

( ) muito importante ( ) pouco importante ( ) dispensável

3.6 Quanto à maneira que é realizada a atividade do professor visitador, você considera que:

( ) é adequada e não são necessárias mudanças

( ) é adequada, mas são necessárias mudanças

( ) não deve ser realizada

3.7 Quanto a sua relação com a ETEC, você considera?

( ) Muito boa ( ) Boa ( ) Ruim ( ) Com dificuldades ( ) Não há um relacionamento

---

3.8 Durante a sessão familiar SEU FILHO(A) pode estagiar na propriedade da família ou em empresas conveniadas. Qual a sua preferência?

---

Por quê?

---

3.9 Quanto ao tempo em internato (permanência na escola) você acredita ser:

( ) suficiente para a formação teórica

( ) Excede o tempo necessário para formação teórica

( ) insuficiente para a formação teórica

#### 4- QUANTO AS PERSPECTIVAS DE FUTURO

4.1 Qual a profissão que os senhor (a) deseja que seu filho(a) tenha no futuro?

---

4.2 Qual dessas alternativas você considera melhor para seu futuro dos **seu filho (a)**?

( ) Continuar na propriedade rural trabalhando com seus familiares

( ) Obter sua própria propriedade ou lote

( ) Trabalhar como técnico e morar no campo

( ) Trabalhar como técnico e morar na cidade

( ) Trabalhar em outra profissão e morar na cidade

( ) Trabalhar em outra profissão e morar no campo

4.3 No futuro, quem ficará na propriedade na sua opinião?

( ) Já foi definido (já sabe quem ficará)

( ) Alguém ficará mais ainda não sabe quem

( ) Não sabe se alguém ficará na propriedade

( ) A propriedade será vendida

( ) A propriedade será arrendada

( ) os filhos são ainda muito jovens para fazer essa escolha

4.4 Na sua opinião, quem poderá ser escolhido (a) para ser o (a) sucessor (a) da propriedade?

- )O mais velho
- )O mais Novo
- )O que mais gosta da agricultura
- )Mais de um sucessor
- )Não tem critério definido
- )O que tem mais afinidade com os pais

4.5 Quem participará da escolha do sucessor na sua opinião?

- )Os pais
- )Os filhos
- )Toda a família
- )Outra \_\_\_\_\_

4.6 Se somente um filho ficar como sucessor na propriedade, como será feita a compensação aos demais irmãos?

- )Não terá compensação
- )Através de capitais não agrícolas (lotes, poupança, etc)
- )Através de capitais agrícolas (animais, produtos, etc)
- ) Através de estudo e dinheiro
- )Dependerá da situação econômica de cada filho
- )O herdeiro da propriedade compensará os demais.

4.7 O Sr(a) teria interesse em fazer um financiamento para adquirir condições de instalar seus filhos na agricultura?

- )Sim  )Não  )Os filhos não querem permanecer na agricultura.

4.8 O sr.(a) teria interesse em fazer um financiamento fundiário para comprar uma propriedade para instalar seus filhos?

- )Tomaria o empréstimo  )Não Tomaria  )Não tem condições de avaliar no momento.

4.9 Qual a sua expectativa de futuro para seus filhos?

**B 4 - Questões aos professores visitantes do curso em alternância**

<b>QUESTÕES AOS PROFESSORES VISITADORES DO CURSO EM ALTERNÂNCIA</b>	
<b>Nome:</b> _____	
<b>Formação:</b> _____	<b>Escolaridade:</b> _____
<b>Tempo de docência:</b> _____	<b>Tempo como professor visitante</b> _____

1- Quais os aspectos positivos que você destacaria no sistema de pedagogia da alternância?

---



---



---

2- Você acredita que a comunidade (professores, diretores, alunos e familiares) tem interesse pela pedagogia da alternância? Por quê?

---



---



---

3- Tem sido frequente um diálogo com os alunos que os permita compartilhar sua realidade?

Frequentemente  Pouco frequente  Sempre que necessário

4- Consegue dar espaço e criar oportunidades para que o aluno relacione o que está vivendo com o que sente que precisa aprender?

Frequentemente  Pouco frequente  Sempre que necessário  há dificuldades

5- Você tem autonomia para adaptar seu planejamento às necessidades de cada aluno e à grade curricular?

ampla autonomia  pouca autonomia  Não há autonomia

6- Na sua opinião, os conhecimentos adquiridos pelos alunos na seção escola são suficientes para aplicá-los no seu dia-a-dia na seção família?

suficientes  insuficientes  atendem as necessidades com dificuldades

7- Quanto ao tempo em internato (permanência na escola) você acredita ser:

suficiente para a formação teórica  Excede o tempo necessário para formação teórica

insuficiente para a formação teórica (  
 outra \_\_\_\_\_

---

8- Na sua opinião os alunos formados nesta instituição através da pedagogia da alternância desenvolvem valores e competências para continuarem aprendendo de forma autônoma e crítica?

( ) na maioria dos casos ( ) em minoria ( ) não conseguem ( ) quase todos  
( ) Outra \_\_\_\_\_

9- Na sua experiência como professor visitador você observou se a alternância foi o ponto de partida para os jovens e seus familiares criarem um futuro viável na propriedade?

( ) Nunca ( ) Raras vezes ( ) em parte das famílias ( ) na maioria das famílias ( ) outra.

---

10- Na sua experiência como professor visitador você acredita que o fato do jovem ter uma família como parte integrante de sua formação, mediado pela escola, influencia na capacidade de colocar em prática seus ensinamentos técnicos mais facilmente do que aqueles que não frequentam este tipo de método de ensino?

Sim, Por quê?

---

Não, Por quê?

---

11- Você acredita que os pais tem clara ideia da responsabilidade de co-participantes do processo de formação educacional do jovem alternante?

Sim, Por quê?

---

Não, Por quê?

---

12- Que papel você acredita ter na relação com o jovem, sua família e a escola?

---

---

---

13- Você acredita que por meio das visitas, houve uma mudança na visão que os pais tem a respeito dos professores?

Sim, Quais?

---

Não, Por quê?

---

14- Quais as maiores dificuldades que você observou nas visitas quanto à vivência do jovem alternante?

---

---

---

---

15-De maneira geral, quais são as maiores dificuldades do professor  
visitador?

---

---

---

---

---