

Características, cotidiano escolar e percepções dos alunos do curso técnico agrícola integrado ao ensino médio na modalidade alternância da ETEC de Andradina-SP-Brasil

Characteristics, school daily and student perceptions of the agricultural technical course integrated to the high school in the alternance modality in ETEC of Andradina-SP-BRAZIL

Ticiane Petean PINA [1](#); Antonio Lázaro SANT'ANA [2](#); Douglas de Araujo GONZAGA [3](#); Mathues Alexandre dos Santos PINA [4](#)

Recibido:04/04/2017 • Aprobado: 24/04/2017

Conteúdo

- [1. Introdução](#)
 - [2. Metodologia](#)
 - [3. Resultados](#)
 - [4. Considerações finais](#)
- [Referências bibliográficas](#)

RESUMO:

Este artigo realiza um diagnóstico de jovens filhos de assentados do Curso Técnico em Agropecuária Modalidade Alternância da Etec Andradina (SP), buscando apreender a visão desses jovens sobre a Escola, a pedagogia empregada; suas vivências e intenções futuras. Aplicou-se um questionário junto a 15 jovens. Constatou-se que grande maioria dos alunos está satisfeita com a modalidade em alternância, afirma que aplica no lote da família grande parte ou quase tudo que aprende na Escola e sentem-se preparados para o futuro.

Palavras chave jovens rurais, sucessão, pedagogia da alternância, educação no campo

ABSTRACT:

This article makes a diagnosis of the young children of seated students of the Technical Course in Agropecuaria Modality Alternation of Etec Andradina (SP), seeking to apprehend the vision of these young people about the School, the pedagogy employed; Their future experiences and intentions. A questionnaire was applied to 15 young people. It was verified that the great majority of the students is satisfied with the modality in alternation, affirms that it applies in the lot of the family great part or almost everything that it learns in the School and they feel prepared for the future.

Keywords Young people, succession, alternation pedagogy, rural education

1. Introdução

O presente artigo visa dar voz aos jovens filhos de assentados rurais que cursam o ensino técnico agrícola 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.

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla [5] cujo foco é analisar, a partir da visão dos próprios jovens e dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, se a pedagogia da alternância, tal aplicada na ETEC Andradina, tem se constituído em um modelo de ensino capaz de permitir compreender a realidade vivenciada por esses jovens 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, busca-se entender as estratégias sociais às quais esses entrevistados se compreendiam, 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 [6] 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 de implicar na saída destes agentes para as cidades. Podem ser 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 com base no conceito de Bourdieu é importante ferramenta para compreender essa realidade.

Ainda a respeito do conhecimento, para a educação do campo é 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.

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 a formação profissional da juventude rural (GIMONET, 2005). Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola (Escola Técnica Estadual Agrícola), indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. 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)

O objetivo deste artigo é realizar um diagnóstico dos jovens que cursam o Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio na Modalidade Alternância na Etec Andradina, as suas conformações familiares e apreender a visão desses jovens sobre a escola, a pedagogia como alternante e suas vivências.

1.1. Os jovens rurais e a pedagogia da alternância

A diversidade das condições de vida e trabalho dos jovens que vivem no meio rural brasileiro resulta em diferentes formas de integração às atividades produtivas, de acesso a serviços públicos e diferentes relações sociais. 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, 2004)

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)

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, à 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).

Para a agricultura familiar (e também para o País), seria melhor que pudesse continuar a fazer o seu trabalho nas suas comunidades e que existissem condições para que seus filhos pudessem casar, constituir famílias e se manter com dignidade no campo, pois essa migração contribui também para desequilíbrios estruturais e sociais, onde ocorreu novas composições sociais conhecidas como boia-fria, agregado, colono, o novo camponês tecnificado, conceitos que não valorizaram de modo algum a importância da agricultura familiar como arranjo social, cultura e como produtora de insumos e alimentos. (PALMEIRA, 1989)

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 que entrevistou jovens do Paraná e de Pernambuco e, em seguida, construíram uma tabela com as principais razões para deixarem e ficarem no campo na visão dos próprios jovens (Quadro 1). 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 1. 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).

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

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).

Observa-se que os argumentos para a saída desses jovens no campo 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 subjugados por patrões. Bem como, a falta de estudo ou formação acadêmica denota que a procura de empregos assalariados na cidade pode ser morosa e desgastante. Também esses jovens, aparentemente indicam uma necessidade de melhoria da qualidade de vida, que acreditam encontrar na cidade, o que mais uma vez pode não ser encontrado e pior, como

aconteceu durante a Revolução Verde, os camponeses acabaram marginalizados em grandes centros. Para a melhoria dessas noções deturpadas é necessário um trabalho de valorização do modo de vida rural.

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

Abramovay et al. (1998) observou que os pais influenciavam de forma positiva a sucessão, quanto mais capitalizada a família, apresenta 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 feita 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 camponês, 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)

A proposta educativa de Formação por Alternância vem se configurando no Brasil como um modelo de educação apropriado às necessidades do jovem camponês, na medida em que, segundo Santori (2008), valoriza o meio onde 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 onde vive, e o centro organizador desse processo educativo é a Pedagogia da Alternância.

Essa pedagogia, para Moreira (2000), visa à constante interação entre teoria e prática, favorecendo a construção de um conhecimento próximo da vida do campo, considerando a premissa de que o educando só é capaz de possuir uma formação que contribuirá na melhoria das condições de vida de sua comunidade se não se distanciar de seu meio familiar. Orientada por instrumentos pedagógicos próprios, ainda segundo o referido autor, permite o diálogo permanente do educando com seu contexto, sua história e seu mundo, o que a aproxima da educação libertadora e do pensamento de Paulo Freire, no qual o poder criador do educando relaciona-se por meio da capacidade reflexiva, desvelando a realidade.

A Formação por Alternância, para Gimonet (2005), é um processo de práticas pedagógicas e aprendizagens em continuidade na descontinuidade das atividades educativas, que permite aprender, não apenas entre as paredes da escola, mas através da vida cotidiana, graças à alternância de espaços educativos entre o meio socioprofissional e a escola.

Na pedagogia da alternância, o princípio postulado é de coisas diferentes, interagindo em continuidade e rupturas, em provisório e incertezas, rompendo com o pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto, para um ser em permanente busca de autonomia (GIMONET, 2005).

2. Metodologia

Para a construção deste artigo foram entrevistados jovens estudantes do 2º e 3º anos do curso de Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio na Modalidade Alternância, da Escola Técnica Estadual (Etec) "Sebastiana Augusta de Moraes", localizada na área rural do município de Andradina-SP. Todos os alunos foram entrevistados na instituição, individualmente no ano de 2016. Todos os entrevistados neste recorte, moram com suas famílias em Assentamentos da Reforma Agrária instalados no Território Rural Professor Cory/Andradina, totalizando 55,5%

entrevistados com faixa etária de 15 a 20 anos.

Foi construído um questionário de perguntas quantitativas e qualitativas, baseadas em instrumento utilizado por Marcos Antônio Monteiro em sua pesquisa que resultou no livro "Retrato falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação". A pesquisa de Monteiro foi realizada em 2000, dois anos após a implantação da modalidade de alternância nos cursos técnicos em agropecuária das Etecs das cidades de Andradina, Mirassol e Rancheira. As questões abordadas demonstram preocupação do autor 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.

3. Resultados

3.1 Quem são esses jovens?

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.

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 região.

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.

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, seguido dos municípios de Andradina e Mirandópolis. Porém, os entrevistados que residem em assentamentos têm localidades de moradias mais variadas. A grande maioria dos jovens são residentes no município de Castilho – SP (7), os demais são de Itapura (3), Murutinga do Sul (2), Pereira Barreto (2) e Guaraçaí (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	Guaracá	1	15 anos
Frei Pedro	Pereira Barreto	2	6 anos

Fonte: Dos próprios autores, 2016.

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 sobrevivência no meio rural. Por isso em alguns trabalhos se faz necessário a tipificação da produção, embora neste caso fez-se de maneira bem simplificada.

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 et.al. (2015)

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 et.al.2015, p.40)

Em apenas uma situação mencionou-se que nenhuma pessoa da família trabalhava fora do lote,

e em 30% dos casos, as pessoas que trabalhavam fora do lote consideravam-se desempregadas. 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 Vivência escolar e alternância

No que se refere 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 (1974) 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 (1974) 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.

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 menciona Duffaure (1993), citado por Rocha (2003, 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 quantos o curso ser oferecido na modalidade de alternância observou-se 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.

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 (2001, 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.

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, observou-se então um resultado negativo para o desenvolvimento desta pedagogia na instituição uma vez que 57% dos jovens assentaram 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.

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, 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).

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. 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.

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.

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 (1974, 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 provisoriabilidade do conhecimento.

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 dizem confortáveis em procurar seus professores para esclarecerem dúvidas construídas no momento

familiar. 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.

Segundo Begnami (2006), 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.

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 .

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 corroborada pelas respostas 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. 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.

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. 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.

Nesse sentido, buscou-se avaliar a opinião dos pais, uma vez que são pilar importante nesta relação de aluno-professor visitador-família. A opinião dos pais assentados é bastante positiva, pois 90% deles acredita que o papel do professor visitador é muito importante, e apenas 10% acredita ser uma ferramenta dispensável dentro da instituição pelo pouco número de visitas, não trazendo grandes vantagens para a família visitada. Em complemento, 90% dos pais

entrevistados acredita que não são necessárias mudanças na forma como é feita a visita, e apenas 10% reforça que a quantidade de visitas deveria ser maior, ou seja, são necessárias mudanças.

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.

Embora o foco da visita ainda é centrado no desempenho dos alunos, os pais também com essa visita iniciam um processo de atuarem conscientemente na formação dos jovens. Como pode-se observar com essas falas:

Eu acho muito importante, a gente sabe o que o filho tá fazendo lá (V.Pai de aluno).

Como a escola é longe, eu tenho filho pequeno não posso ficar indo lá ver né, então o professor vem e me fala o que é meu filho lá. (A. Mãe de aluno).

Embora a participação dos pais junto à escola, à comunidade e na participação social ainda está engatinhando em um longo caminho, percebe-se aqui que esta relação com a ETEC de Andradina está mais à frente do que as escolas comuns.

À respeito disso foi perguntado aos jovens sobre a relação dos jovens com os professores Observou-se que há uma ótima relação dos professores com os alunos, uma vez que mais de 70% acredita ter uma boa relação e o restante 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).

Para finalizar o diálogo sobre a percepção dos jovens sobre a alternância, foi indagado se acreditavam estar preparados para o futuro após a formação técnica agrícola na modalidade de pedagogia da alternância. Do total de entrevistados 93% responderam afirmativamente e apenas um entrevistado indicou nunca ter pensado a respeito.

4. Considerações finais

A análise do perfil das famílias dos jovens filhos de assentados da reforma agrária do Território |Prof. Cory/Andradina, matriculados no Curso Técnico em Agropecuária, Modalidade Alternância, mostrou que estas famílias dependem principalmente da atividade agrícola, mas encontram-se em situação de pobreza, pois parte expressiva depende de políticas sociais, como o Bolsa Família.

A grande maioria dos alunos está satisfeita com a modalidade em alternância do Curso, afirmam que aplicam no lote dos pais grande parte ou quase tudo que aprendem na Escola, bem como se sentem preparados para o futuro. Além disso, avaliam como positiva a relação com os professores e consideram a utilização do professor visitador permite que este conheça a realidade familiar e dos lotes, o que não ocorre no ensino tradicional.

Destaca-se ainda que embora esses jovens avaliem satisfatoriamente o método de ensino que promove a valorização do meio rural, a maioria dos alunos entrevistados prefere estagiar e trabalhar como assalariados (em empresas) do que buscar um futuro como agricultor familiar. Isso decorre, possivelmente, da dificuldade do trabalho no campo, da situação de pobreza da família que, muitas vezes, conta com esse jovem como estratégia para melhoria de vida, e da falta de políticas públicas que efetivamente incentivem à permanência destes jovens no campo.

Percebe-se então que a pedagogia da alternância em parte tem cumprido seu papel para uma educação do campo mais contextualizada, porém observa-se que não deve ser vista como única ferramenta para promoção de sucessão da agricultura familiar.

Deve-se destacar que é sempre importante que ocorra diálogos entre a instituição escolar, pesquisadores, famílias e alunos, afim de buscar melhorias na qualidade de ensino e que estejam ajustadas à realidade desse jovem no campo.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, R. A formação do capital social para o desenvolvimento sustentável.

Trabalho apresentado no II Fórum Contag de Cooperação Técnica. São Luiz, 1998.

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo?. *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2016.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância com Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, v.1, n.1, Brasília: UNEFAB, 2006.

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. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. 129 p.

CARNEIRO, M. J. Significados da pluriatividade para a família rural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL, 8., 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: MAUAD, 2005. p. 26-39.

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. NEAD, Brasília, 2013

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. Primeira Conferência Nacional—Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petropolis, RJ: Vozes, 2004

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

GARCIA- MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P.P. Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte. O Lutador, 2010.

GIMONET, J.C. A Alternância na Formação, um Caminhar no Coração da Complexidade. In **ANAIS** do 8º Congresso Internacional Família, Alternância e Desenvolvimento, Foz do Iguaçu, Brasil, 2005.

MACEDO, Lino. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAIA, A. H.; SANT´ANA, A. L. ; SOUZA, G. S. ; SILVA, F.C. . AS JOVENS RURAIS QUE ESTUDAM

NA ETEC JALES (SP): RELAÇÕES FAMILIARES E PROJETOS DE VIDA. Cultura Agronomica (UNESP. Ilha Solteira), v. 24, p. 345-346, 2015.

MONTEIRO, M. A. (Org.) Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. CETEPS, 2000.

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 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2000

LIMA, A. G. *Escolarização, gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais*. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del-Rei, , 2010.

OLIVEIRA, L.M.T; CAMPOS, M.L. A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA E ORGANICIDADE CURRICULAR DIANTE DS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: OTRANTO, CR; FAZOLO, E; GOUVÊA, F (Org.). **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012. 149 p.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e questão agrária. Estudos Avançados, vol.3, n.7, 1989.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. O Direito à Educação no Mundo Atual. In: _____. Para Onde Vai a Educação? Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 31-90.

PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

SANTORI, R.. A Juventude Rural e suas Perspectivas. **Revista da Formação por Alternância**. v.1 (2007). Brasília: UNEFAB, 2008. v.4 n.1.

SETTON, M.G. J., (2002). Família escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun. 2002, p. 107-116.

TEIXEIRA, L. M. A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST concepção à práxis. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo. 2006.

TONET, I. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí-RS. Unijuí-RS.2005 (Coleções Fronteira da Educação).

1. Doutoranda no curso de pós graduação em Agronomia na Universidade Estadual Paulista Julo de Mesquita Filho Campus de Ilha Solteira-SP.Email: prof.ticianagmail.com

2. Professor Doutor do Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio Economia. Universidade Estadual Paulista Julo de Mesquita Filho campus de Ilha Solteira.E email de contato: lazaro@agr.feis.unesp.br

3. Mestre e Professor do curso de Agronomia . Departamento Agronomia. Universidade do Estado de Mato Grosso campus Nova Mutum MT. Email: doungsonzaga@gmail.com

4. Graduando em Biologia. Universidade Estadual Paulista Julo de Mesquita Filho Campus de Ilha Solteira. Email: enc_matheus@gmail.com

5. Tese de doutorado da primeira autora.

6. Setton (2002) utiliza o conceito de "campo" tal como definido por Bourdieu (1983) onde campo é um dos conceitos centrais de sua obra e é definido como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Os campos

