

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESEMPENHO ESCOLAR
DOS DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO
AMAZONAS - CAMPUS PARINTINS

LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESEMPENHO ESCOLAR DOS
DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - CAMPUS PARINTINS**

LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA

Sob a orientação da Professora

Dra. Nádia Maria Pereira de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em educação agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

049e OLIVEIRA, LEANDRO PEREIRA DE , 1986-
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESEMPENHO ESCOLAR DOS
DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - CAMPUS PARINTINS /
LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA. - Seropédica, 2019.
93 f. : il.

Orientadora: Nádia Maria Pereira de Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2019.

1. Desempenho acadêmico. 2. Curso técnico. 3.
Instituto Federal de Parintins. 4. Relações sociais. I.
Souza, Nádia Maria Pereira de , 1962-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2019

Nádia Maria Pereira de Souza, Profa. Dra. UFRRJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Profa. Dra. UFRRJ

Marcelo Paraiso Alves, Prof. Dr. IFRJ

Dedico esse trabalho:
A Deus - meu melhor amigo e fonte verdadeira
da luz e sabedoria;
Aos meus familiares - que apoiaram e
motivaram-me sempre;
Aos alunos do 3º ano do curso integrado em
agropecuária: pela confiança em mim depositada
(vocês são o futuro desse planeta)

AGRADECIMENTOS

Ao PPGEA e IFAM-*Campus* Parintins por me proporcionarem viver essa experiência tão enriquecedora.

A Édion de Souza Machado, pelo apoio incondicional de sempre.

A Francisca de Souza Pinheiro (amarelinha), pela amizade, companheirismo e irmandade.

Ao casal, Ana Carolina e Rogério Nakauth, pela amizade, apoio e relevantes contribuições recebidas.

À minha orientadora, *Prof.^a Dr.^a Nádía Maria Pereira de Souza*, pelo apoio, compreensão e orientação.

Aos colegas de turma, pelo convívio e ajuda em várias etapas da realização do curso.

Às pessoas anônimas que fizeram sua parte para que fosse possível concretizar mais este desafio.

A todos que colaboraram direta e indiretamente para a conclusão dessa experiência.

MEMORIAL DO AUTOR

Sou filho do Norte, nascido no interior do estado do Pará, criei-me no estado do Amapá. No entanto, diante da primeira oportunidade de sair de casa e mudar de vida, embora me sentindo um tanto inseguro, não hesitei.

Em 2015, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Parintins (cidade localizada no interior do estado do Amazonas) – IFAM/CPA como Pedagogo Institucional. Neste momento o IFAM/CPA não contava com Setor Pedagógico formado, apenas esperando minha chegada para iniciar o processo de implantação.

No início, senti dificuldades, pois, no meu curso superior de Pedagogia, não havia disciplinas que ensinassem a trabalhar com o ensino técnico. Tudo o que aprendi foi na prática, com o auxílio de muitos colegas de trabalho e muita leitura de material específico para a área técnica. Concomitante, senti necessidade de me especializar. E em 2015, comecei a cursar uma Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, na qual só tive a ganhar com sua conclusão em 2016.

Todo dia, no IFAM, aprendo algo novo, seja com o pai do aluno mais simples, passando pelos servidores terceirizados e chegando aos professores. Sinto que tenho uma responsabilidade em aprender mais para atendê-los melhor. Nesse sentido, passados mais de dois anos de meu ingresso no Instituto e, com a chegada de outro colega pedagogo na coordenação pedagógica, senti a necessidade de formação continuada

Surgiu então a oportunidade de participar do Programa de Pós-Graduação do PPGEA, de maneira convergente às necessidades do *Campus* Parintins e com meus interesses em me aprofundar na carreira pedagógica, aperfeiçoando-me e aprimorando meu *savoir-faire*, identificando problemáticas e propondo suas possíveis soluções. Ademais, apresentei um pré-projeto que externalizou essa necessidade, levando minha dissertação para o estudo do curso Integrado em Agropecuária e as peculiaridades dos seus alunos em consonância com o meu desejo em investigar mais afundo questões tão comentadas por todos dentro do IFAM *Campus* Parintins, mas até então pouco estudadas. Por isso, sinto-me honrado em poder trazer luz ao curso e seu público.

Já são quase cinco anos trabalhando com ensino médio integrado e os cursos do primeiro setor, além da interação com esse meio, que me levam a afirmar que, hoje, com

muito mais experiência e a exemplo dos resultados dessa pesquisa, podemos promover ferramentas que irão beneficiar o curso de agropecuária e seus futuros alunos.

*“ Educadores...
Ensina com amor, pois não sabes
por quais tormentas passam teus alunos.
Talvez, para alguns, o único lugar seguro é a tua sala,
A única família e a sua companhia
E a única moral é o teu exemplo. ”*

RESUMO

OLIVEIRA, Leandro Pereira de. **Ensino Médio Integrado: Desempenho Escolar dos Discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Parintins**. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

Muitos fatores afetam o desempenho acadêmico dos alunos (as) no ensino médio profissional, buscar compreender o que leva os acadêmicos a escolherem o curso e permanecerem nele, saber se seu perfil socioeconômico influencia em seu interesse pelo curso é importante, tanto para a rede acadêmica quanto para as gestões destas Instituições, uma vez que possa servir como base para criação de medidas preventivas para o desenvolvimento tanto escolar quanto pessoal dos alunos (as). Com este interím, o objetivo deste estudo foi analisar quais os fatores que influenciam no e além do desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – *Campus* Parintins (IFAM – Parintins), tendo seus objetivos específicos pautados no levantamento histórico e legais da Educação Profissional no Brasil, com ênfase no Curso de Agropecuária Integrado, avaliando aspectos das condições de oferta, organização didático-pedagógica, matriz curricular e outros componentes relevantes, caracterizando seus perfis socioeconômicos, Identificando, a partir da perspectiva dos mesmos, os fatores que influenciam no e além do desempenho escolar dos estudantes, discutindo suas perspectivas futuras após a conclusão do curso. Os métodos de pesquisa foram baseados na pesquisa qualitativa com abordagem dialética, onde os sujeitos (discentes) responderam questionário de forma objetiva e através do método de roda de conversa, apresentaram suas percepções diante o curso e a instituição. Com essas discussões, foi possível concluir que o desempenho dos discentes não está apenas vinculados a seus interesses sobre ensino/aprendizagem, mas sim, podem ser influenciados e afetados pelas opiniões familiares, estrutura familiar e institucional e relação com professores e colegas de turma. Observou-se que a Instituição, bem como outras instituições federais do Brasil, não possui estrutura física específica para se manter o curso na íntegra, a falta de laboratórios se perfazem como empecilhos para as atividades práticas dos alunos, porém, as visitas técnicas em áreas e locais de parceiros da Instituição, serviram como válvula de escape para o contato prático do discentes com o curso. Constatou-se ainda que, a maioria dos alunos do curso integrado de Agropecuária são de famílias de baixa renda, onde utilizam-se dos recursos ofertados pela Instituição para se manterem em tempo integral. No entanto, tal situação financeira dos discentes não afeta em suas percepções futuras. Dentro das percepções dos discentes observou-se que, após seu ingresso no curso de Agropecuária, eles iniciaram uma nova realidade escolar, onde deveriam se dedicar mais, além do que, passaram a formalizar opiniões mais críticas e perspectivas de um futuro melhor, caso se esforcem mais e busquem se profissionalizar. Atentou-se ainda, que é primordial para o desempenho acadêmico do aluno, seus relacionamentos com professores e entre seus colegas de classe. Com suas percepções, observou-se que o método de ensino dos professores são o que acarretam o interesse dos alunos nos conteúdos do curso. Portanto, conclui-se que a escola tem grande participação da decisão vocacional do discente, formando e delineando suas opiniões críticas e influenciando no seu desempenho escolar e pessoal.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Curso técnico. Instituto Federal de Parintins. Relações sociais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Leandro Pereira de. **Integrated High School: School Performance of Students of the Technical Course in Farming of the Federal Institute of Amazonas - Campus Parintins**. 2019. 93p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

Many factors affect students' academic performance in high school, seek to understand what leads academics to choose the course and remain in it, whether their socioeconomic profile influences their interest in the course is important, both for the academic network and for the institutions, since it can serve as a basis for creating preventive measures for the academic and personal development of students. In this context, the objective of this study is to analyze the factors that influence in and beyond the school performance of the students of the Integrated Farming Course of the Federal Institute of Amazonas - Campus Parintins (IFAM - Parintins), having your specific objectives based on the historical and legal survey of Professional Education in Brazil, with emphasis on the Integrated Farming Course, evaluating the aspects of the subjects offered conditions, didactic-pedagogical organization of the curriculum matrix and other relevant components; characterizing your socioeconomics profiles; identifying, from the students perspective, factors that influence in and beyond students school performance, discussing future perspectives after the conclusion of the course. The research methods were based on the qualitative research with dialectical approach, where the subjects (students) answered questionnaire objectively and through the talk wheel method presented their perceptions regarding the course and the institution. With these discussions, it was possible to conclude that students' performance is not only linked to their interests in teaching/learning, but rather can be influenced and affected by family opinions, family and institutional structure and relationships with teachers and classmates. It was observed that the Institution, as well as other federal institutions in Brazil, does not have a specific physical structure to maintain the course in its entirety, the lack of laboratories is an obstacle to students practical activities. However, technical visits in areas and partner sites of the Institution, served as an escape valve for the students' practical contact with the course. It was also verified that, the majority of the students of the integrated course of Farming are of families of low income, where they use of the resources offered by the Institution to be maintained in full time. However, such financial situation of the students does not affect in their future perceptions. Within the perceptions of the students it was observed that, after joining the course of Farming, they started a new school reality, where they should dedicate more, beyond which, they came to formalize more critical opinions and perspectives of a better future, if try harder and seek professionalism. It was also emphasized that it is paramount for the student's academic performance, his relationships with teachers and among his classmates. With their perceptions, it was observed that the teaching method of the teachers are what cause the interest of the students in the contents of the course. Therefore, it is concluded that the school has great participation of the vocational decision of the student, forming and delineating their critical opinions and influencing in their academic and personal performance.

Keywords: Academic performance. Technical course. Federal Institution of Parintins. Social relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.....	34
Quadro 2 - Informações geográficas e educacionais sobre Parintins/AM.....	37
Quadro 3 - Cursos e oferta de vagas durante o período 2014-2018.....	39
Quadro 4 - Perfil dos discentes egressos entrevistados por questionário.....	43
Quadro 5 - Categorias e Unidades de registro.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens aéreas do IFAM Campus Parintins.	27
Figura 2 - Localização do campus do IFAM no município de Parintins/AM.....	28
Figura 3 - Visão externa do IFAM Campus Parintins.....	28
Figura 4 - Vista aérea do Centro da cidade de Parintins/AM.....	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (2010 – 2018).	41
Gráfico 2 - Renda familiar dos discentes. Salário mínimo cotado no ano de 2018, no valor R\$954,00.	45
Gráfico 3 - Horas gastas pelos discentes/ por dia em atividades extraclases.....	49
Gráfico 4 - Frequência com que os discentes leem livros de outros conteúdos, matérias de jornais, revistas e páginas de internet.	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I PERCURSO TEÓRICO	3
1.1 A Educação Profissional e o Curso Técnico em Agropecuária no Brasil: aspectos históricos e legais	3
1.2 A Educação do Campo: Um breve percurso histórico e pontos de articulação com o curso de Agropecuária	10
1.3 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Pontos de discussão e currículo integrado	14
1.4 Trabalho, educação e formação profissional no Ensino Médio Integrado em Agropecuária	18
1.5 Formação Profissional: desempenho acadêmico e expectativas dos alunos	20
2 CAPÍTULO II PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 Natureza e métodos adotados	24
2.2 Instrumentos de pesquisa.....	25
2.3 Sujeitos, lócus e curso pesquisado.....	26
3 CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
3.1 A Organização Didático-Pedagógica do curso de Agropecuária: o plano de curso, o Projeto Político-Pedagógico do curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional.....	31
3.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (PPC).....	31
3.1.2 O Projeto Pedagógico Institucional do IFAM Campus Parintins (PPI)	36
3.1.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM (2014-2018)	36
3.2 Índices de aprovação, repetência e evasão no curso integrado em Agropecuária: uma breve abordagem desde sua criação.....	40
3.3 Perfil socioeconômico dos discentes de Agropecuária.....	42
3.3.1 Gênero e idade	43
3.3.2 Desafios sócios-econômicos dos discentes	44
3.3.3 Desenvolvimento pedagógicos educacionais dos discentes	45
3.3.3.1. Dificuldades e interesses dentro do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária	47
3.4 Início da Trajetória	50
3.4.1 O encontro	51
3.4.2 Roda de Conversa: definição da categoria de análise.....	51
3.4.3 Tratamento das Informações	52
3.4.3.1. Ingresso no IFAM.....	52
3.4.3.2. Permanência.....	55
3.4.3.3. Êxito	58
3.4.3.4. Projeção pós-formação	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
5 REFERÊNCIAS	65
6 APÊNDICES	75
Apêndice A - Questionário socioeconômico e acadêmico	76
Apêndice B – Roteiro para roda de conversa.....	83
Apêndice C – Termo de anuência do IFAM <i>campus</i> Parintins	84
Apêndice D – Parecer substanciado do CEP.....	86
Apêndice E – Termo de consentimento livre esclarecido / responsáveis.....	90
Apêndice F – Termo de assentamento do menor	92

INTRODUÇÃO

Este projeto de Dissertação foi elaborado para cumprir as exigências de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Tendo vivenciado ao longo desses dois anos o curso técnico, ora investigado, torna-se relevante refletir a respeito de algumas questões: a) quais os pressupostos legais e históricos que norteiam a criação e existência dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil?; b) de que forma a organização didático-pedagógica do curso, a matriz curricular e outros componentes pedagógicos, influenciam no e além do desempenho acadêmico dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária?; c) qual é o perfil socioeconômico e escolar dos discentes pesquisados?; d) na perspectiva discente, quais são as percepções sobre o curso de Agropecuária, bem como os fatores que influenciam no e além do desempenho escolar no referido curso?

Diante dos questionamentos apresentados e na intenção de problematizá-los, tendo como temática “Fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária”, a pesquisa objetiva analisar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM *Campus* Parintins. Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa são:

- ✓ Descrever os pressupostos históricos e legais da Educação Profissional no Brasil, com ênfase a oferta do Curso de Agropecuária Integrado;
- ✓ Avaliar aspectos das condições de oferta, organização didático-pedagógica, matriz curricular e outros componentes que possam influenciar no e além do desempenho escolar dos estudantes do referido curso;
- ✓ Caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos;
- ✓ Identificar, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Agropecuária, os fatores que possam influenciar no e além do desempenho escolar dos estudantes, discutindo suas percepções sobre o curso.

Assim, esta pesquisa teve por objeto de estudo o Curso Técnico Integrado em Agropecuária ofertado pelo IFAM *Campus* Parintins, tendo como sujeitos envolvidos os alunos do 3º Ano do referido curso. A escolha da temática e do objeto parte da necessidade de se propor alternativas a problemas relativos ao desempenho escolar dos alunos de Agropecuária no *campus* Parintins, uma vez que, dentre os cursos ofertados, este é o que mais apresenta índices elevados de reprovação e evasão.

Isto posto, embora seja amplamente discutido na Educação Básica, o “desempenho acadêmico” é uma problemática que adentra o âmbito da Educação Profissional, porém, são poucos os estudos voltados para esta modalidade de ensino, o que justifica a necessidade de promover essa pesquisa, uma vez que trará resultados que atendam aos interesses da instituição envolvida, bem como contribuir para o embasamento de futuros estudos que tratem da temática abordada.

A dissertação foi estruturada em 04 capítulos. O primeiro capítulo apresentou o referencial teórico-metodológico composto por um texto onde se pretende tecer aprofundamentos acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, seu percurso histórico, suas diretrizes e os fatores que influenciam o desempenho escolar nessa modalidade de ensino, buscando embasamento em Kuenzer (1991), Manfredi (2002), Saviani (2007), dentre outros autores que abordam esta temática.

O segundo capítulo contém os procedimentos metodológicos utilizados à elaboração deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa com abordagem dialética,

tendo como sujeitos os alunos do 3º Ano do Curso de Agropecuária. Além disso, apresenta o passo a passo e os instrumentos adotados para a obtenção de dados.

O terceiro e quartos capítulos apresentaram a análise e a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa de campo e as considerações finais.

1 CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO

1.1 A Educação Profissional e o Curso Técnico em Agropecuária no Brasil: aspectos históricos e legais

Antes de explorarmos qualquer aspecto concernente à trajetória da educação profissional no Brasil, com destaque ao percurso histórico do Curso Técnico em Agropecuária, ressaltarmos que a educação, tal como um fenômeno social, constitui-se como um instrumento indispensável à existência e ao funcionamento de uma sociedade, pois, de acordo com Luckesi (1990), não é apenas parte integrante da sociedade; ela também a reproduz. Segundo o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, a Educação, como fenômeno social e prática inerentemente humana, é repassada e transformada de geração a geração, adequando-se a cada contexto histórico. Por isso, o ato de educar, conforme pondera a LDB, não se restringe somente ao ambiente escolar, mas também às demais instâncias da sociedade, tornando os indivíduos capazes de ser cidadãos e de trabalhar.

A esse respeito, Saviani (2007) enfatiza que é a partir dessa relação que o indivíduo se encontrará enquanto ser omnilateral, ou seja, consciente de si e capaz de produzir não apenas produtos para sua subsistência, mas também o conhecimento necessário para se tornar um ser integral – pensamento este que se articula com o princípio-base de todo processo educativo.

A despeito dos argumentos de Saviani, Kuenzer (1991, p. 6) pondera que, desde sua gênese no cenário educacional brasileiro, a articulação entre educação e trabalho se estruturou como um sistema diferenciado e bem específico: “a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional”, já que não têm condições de acesso ao ensino regular.

No que se refere à história da EP no Brasil, Manfredi (2002) afirma que, no Período Colonial, em que a economia era absolutamente escravista, houve a oferta de EP nos aldeamentos jesuítas, nos quais ocorreram as primeiras experiências de ensino de ofícios, atrelados a aulas de catequese. Já no Período Imperial, com a vinda dos monarcas, os cursos profissionalizantes eram oferecidos em academias militares, liceus de arte e casas de artífices, enquanto o ensino secundário era ofertado de forma propedêutica.

No que se refere à trajetória de implantação do Curso Técnico em Agropecuária no Brasil, para ajudar sua compreensão apresentaremos uma contextualização na área de concentração do ensino agrícola. Nesta perspectiva, e dialogando com os argumentos de Manfredi e Sobral (2009) explicita que, apesar do caráter agroexportador da economia brasileira no Período Colonial, o modelo educacional implantado pelos jesuítas, ainda que

ensino de ofícios, possuía um caráter fortemente propedêutico e não se preocupava com a vida no campo.

Para a autora, tal descaso com a educação agrícola se deveu a dois fatores: a ausência de consciência sobre a importância da educação e o modelo rudimentar de cultivo adotado nos grandes latifúndios, que não exigia preparo nem escolarização dos trabalhadores que, em sua maioria, eram escravos.

Os estudos de Canali (2009) asseveram que a história da EP no Brasil teve seu início oficial com a chegada da família real ao país, a partir da criação, em 1809, do Colégio das Fábricas, mediante decreto do Príncipe-Regente, D. João VI. A criação do referido colégio se deu após a suspensão da proibição de funcionamento das indústrias manufatureiras. Além disso, foram construídas diversas Casas de Educandos e Artífices nas capitais das províncias brasileiras.

Já na metade do século XIX, após a proclamação da Independência, criaram-se os Liceus de Artes e Ofícios, com o intuito de ofertar o ensino de ocupações a crianças órfãs e jovens pobres. Os principais liceus construídos no país foram no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Maceió e Ouro Preto.

Segundo Canali (2009, p. 05), embora tais liceus ofertassem o ensino de ofícios para pobres e desvalidos, proibia a matrícula de negros em suas atividades, disseminando um preconceito existente desde a época do Brasil Colônia, no qual o trabalho do negro era desvalorizado. Além disso, para a autora, “no Brasil, o ensino de ofícios fundamentava-se em uma ideologia direcionada em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política”, uma vez que, na Europa do século XIX, as massas proletárias já conseguiam se reunir a fim de defender seus interesses.

Já nos primeiros anos do Brasil República, cuja principal fonte econômica era a cafeicultura, houve uma grande pressão política para que o modelo agroexportador baseado na cultura do café fosse substituído pelo modelo de produção industrial, pois o país já contava com a presença de mais de 6.000 indústrias de diferentes setores.

Os primeiros anos da República não foram marcados por grandes avanços educacionais, embora houvesse a pretensão de democratizar e universalizar o ensino primário, porém, o sistema que lhe serviu como base foi insuficiente, já que havia uma enorme escassez de professores e escolas em meio a diferenças sociais extremas: de um lado, uma reduzida elite que era educacionalmente preparada para ocupar cargos políticos e administrativos; de outro, uma população analfabeta e sem expressividade política, cuja principal fonte de sobrevivência era vender sua mão de obra barata e pouco qualificada.

No entanto, com o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, outorgado pelo Presidente Nilo Peçanha, foi instituída oficialmente a Educação Profissional no país com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, cujo principal intuito era preparar as futuras gerações para a continuidade dos ofícios, a fim de atender às demandas do mercado produtivo – controlado pela burguesia emergente – formando profissionais oriundos das camadas mais pobres da população.

Wittaczik (2008, p. 79) assinala que essas escolas ofertavam “cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas”, cuja responsabilidade de desenvolvimento foi delegada ao Ministério da Indústria e Comércio.

Ainda sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices, mais do que ensinar ofícios à população “desvalida da sorte”, Canali (2009, p. 7) revela que tais escolas possuíam uma finalidade moral: “[...] antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as Escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”. Entretanto, apesar de terem sido criadas com o intuito de atender às demandas do setor industrial, não lograram qualidade e eficiência porque os prédios que abrigavam as oficinas de formação profissional eram precários, além da

escassez de mestres de ofícios qualificados, cujo preparo reduziu-se ao conhecimento empírico.

A precariedade dos prédios em que as oficinas eram abrigadas, somada à falta de mestres qualificados, ocasionou um grande número de evasão nas Escolas de Aprendizes e Artífices. No entanto, apesar de sua notável ineficiência, essas escolas serviram de base para a implantação do ensino técnico-profissionalizante no Brasil.

Para Sobral (2009), em 1910, a partir do Decreto n.º 8.319/1910, houve a primeira regulamentação do ensino agrícola no Brasil, que foi organizado em quatro áreas: Ensino Agrícola Superior, Médio, Aprendizagens Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Tal decreto apresenta como finalidade precípua “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária”. Mesmo com tal regulamentação, as políticas educacionais da época estavam direcionadas ao ambiente urbano, uma vez que o país passava por um processo de industrialização e o ensino ofertado à profissionalização era restrito aos interesses das indústrias, o que tornava o ensino agrícola circunscrito a poucas instituições, a fim de atender a uma pequena parcela do mercado.

De acordo com Canali (2009), desde o fim da Primeira República até a Revolução de 1930, havia-se configurado no cenário econômico brasileiro um projeto de industrialização baseado na orientação taylorista-fordista¹, com o apoio das oligarquias rurais. Este projeto político-econômico ganhou continuidade na Era Vargas, porém, em 1934, quando a situação econômica mundial voltou a se normalizar, o governo mostrou-se mais favorável ao setor industrial do que ao modelo agroexportador – e essa situação influenciou várias reformas políticas e educacionais da época.

Wittaczik (2008, p. 80), a respeito da Educação Profissional, afirma que:

[...] a década de 1930 é considerada referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois essa década configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo.

Para tanto, destacamos que houve várias reformas políticas e educacionais durante esse período. Dentre as várias reformas ocorridas entre os anos 1930 e 1945, podemos destacar a Reforma Francisco Campos. Segundo Menezes e Santos (2001), tal reforma recebeu o nome do ministro da educação e saúde que supervisionou a sua criação, e dentre as principais medidas adotadas estavam a criação do Conselho Nacional de Educação, além da aprovação dos Decretos Federais nº 19.890/31 e 21.241/32, que organizaram o ensino secundário no país; e o Decreto nº 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial.

Um outro detalhe importante sobre a Reforma Francisco Campos foi a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário. Além disso, o ensino superior passou por mudanças em suas diretrizes, voltando-se para a pesquisa e difusão cultural, além de uma maior autonomia pedagógica e administrativa.

¹ O termo taylorismo-fordismo é formado pela união entre duas vertentes teóricas do sistema de produção industrial. A primeira foi criada pelo engenheiro americano Frederick Taylor, consistindo em um sistema hierárquico de produção em que cada trabalhador desenvolveria um trabalho específico e especializado no menor tempo possível. Já a segunda vertente foi proposta por Henry Ford, que propunha um sistema de produção industrial capaz de produzir bens em larga escala, desde que houvesse consumo proporcional, já que os trabalhadores, nesse contexto, receberiam ganhos de acordo com sua produção, ou seja, quem trabalha mais ganha mais. Embora tivesse adotado o modelo industrial taylorista-fordista, a indústria brasileira, assim como a de muitos países subdesenvolvidos à época, não conseguiu adequar-se totalmente a esse modelo de produção, uma vez que a população não possuía condições econômicas para ter acesso aos produtos gerados (RIBEIRO, 2015).

Wittaczik (2008) pontua que a Constituição de 1937 trouxe novas contribuições à Educação Profissional no Brasil, já que aludiu às escolas vocacionais e pré-vocacionais, delegando-as como um dever do Estado, a quem competia criar, com a parceria das indústrias e dos sindicatos, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários. Voltado ao ensino agrícola, o Estado manteve os Patronatos e Aprendizados, modelo mais assistencialista e higienista do profissionalizante e, segundo Soares (2003), somente em 1946, já na reforma Francisco Campos, foi criado efetivamente ensino técnico e profissionalizante agrícola e até um profissionalizante de Didática do Ensino Agrícola.

Em consonância, Canali (2009) reitera, à luz dos estudos de Dermeval Saviani, que as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo forte processo de industrialização do Brasil, o que acarretou em mudanças nas práticas de ensino profissionalizante, uma vez que necessitava atender às demandas da crescente formação da força de trabalho. Por conta disso, além da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, houve a Reforma Capanema, na década de 1940, que decretou a criação de instituições responsáveis pela formação de mão de obra qualificada para trabalhar nos dois pilares da economia brasileira: a indústria e o comércio.

Por meio da reforma política que levou seu nome, o ministro Gustavo Capanema instituiu, por meio do Decreto-Lei nº 4.244/42, a Lei Orgânica do Ensino Secundário e, por meio do Decreto-Lei nº 4.073 /42, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, sendo que esse último foi essencial para a criação do Sistema S², que teve como seu principal precursor a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946.

Já em 1943, pautando-se na Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi promulgado o Decreto-Lei nº 6.141, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC), ambos em 1946, baseando-se no modelo já adotado pelo pioneiro SENAI. E além dos decretos-leis já mencionados, outras leis orgânicas foram criadas nesse período, como a do Ensino do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Canali (2009) assevera que foi a partir da Reforma Capanema que houve a estruturação do ensino regular em dois níveis: ensino básico e ensino superior. Com isso, houve também um ajuste entre as propostas pedagógicas destinadas à formação intelectual e à formação de trabalhadores, com a inclusão de cursos profissionalizantes que atendiam a diversos ramos profissionais, mas sem capacitá-los para o ingresso à universidade.

Sendo assim, embora seja considerada importante para a Educação Profissional, a Reforma Capanema criou um “dualismo estrutural” ao demarcar uma escola destinada para a elite e outra, para trabalhadores, sendo que, nessa última, apenas os jovens menos favorecidos aprendiam uma profissão, enquanto que os jovens filhos da elite aprendiam ciências e humanidades como forma de prepará-los para o ensino superior.

No que diz respeito ao ensino agrícola, um marco importante em sua consolidação foi a Lei n.º 9.613/46, também chamado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, que instituiu o curso de nível médio em Agropecuária. Segundo Sobral (2009), o ensino agrícola só teve seus primeiros sinais de crescimento a partir da década de 1950, juntamente com a modernização agrícola. Foi a partir do incentivo governamental à aquisição de maquinário e insumos agrícolas que as primeiras escolas agrícolas ganharam força, não somente preparando

² Wittaczik (2008) afirma que o Sistema S é um modelo formado por uma rede de escolas financiadas e geridas pelos empresários da indústria e do comércio por meio do recolhimento de 1% gerado sobre o valor da folha salarial, com fiscalização do Poder Público, já que representantes dos governos federal e estadual participam e deliberam sobre como serão gastos esses recursos gerados pelo recolhimento, tendo aprovação do Tribunal de Contas da União. Além disso, tal modelo de escolas foi adotado por vários países da América Latina.

profissionais para lidar com as tecnologias no campo, mas também engendrando discussões que levassem à criação de políticas públicas para diminuir o êxodo rural.

Enquanto que, durante a década de 1940, quem concluía um curso técnico não podia entrar em uma universidade, tal contexto veio a mudar na década de 1950, por meio da Lei nº 1.076/50, que flexibilizava o ingresso de estudantes concluintes do ensino técnico industrial, comercial ou agrícola às universidades, apenas exigindo a complementação de disciplinas. Já a Lei nº 1.826/53 facultava o ingresso em qualquer curso superior por estudantes concludentes em qualquer curso de nível técnico, a partir da aprovação em exames específicos.

Em 1959, foram criadas as Escolas Técnicas Federais a partir da transformação das antigas escolas industriais em autarquias, com autonomia pedagógica e administrativa, as quais intensificaram a formação de mão de obra técnica indispensável para a crescente aceleração do cenário industrial brasileiro.

Foi a partir da década de 1960 que se iniciou uma tentativa de articulação entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, porém, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, durante o governo de João Goulart, que houve uma manifestação formal de articulação entre ensino secundário e profissional, abolindo (ao menos legalmente) o “dualismo estrutural” proposto e imposto durante a Reforma Capanema do governo de Getúlio Vargas. No entanto, mesmo com essa equivalência plena entre ensino secundário e profissional proposta por lei, os currículos de ambas as modalidades ainda não se articulavam, visto que o ingresso ao ensino superior continuava privilegiando os conhecimentos propedêuticos em detrimento dos técnicos.

Segundo Sobral (2009), na década de 1960, no auge da modernização do país, começaram-se as discussões sobre a formação de recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. No que tange ao ensino agrícola, este passa por um processo de modificação e expansão, a fim de atender às demandas do setor.

O autor elucida que houve a absorção do ensino agrícola pelo MEC, mediante o Decreto n.º 200/1967, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola – DEA. Com essa absorção, houve a criação do sistema “escola-fazenda”, cuja filosofia baseou-se no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” e cujo objetivo era proporcionar condições para o processo ensino/produção, além de patrocinar a vivência da realidade socioeconômica da comunidade rural mediante a conciliação educação-trabalho-produção. Tal modelo, a partir da década de 1970, foi expandido a toda Rede Federal de ensino, pois partindo da concepção de unicidade entre educação e trabalho, onde trabalho é uma atividade importante que influencia na evolução do ser humano e educação como instrumento transformador de realidades, suas consonâncias impulsionaram na agricultura comercial para a agricultura moderna, e propiciou a chamada “Revolução Verde” e modernização do campo, na época.

Durante a ditadura militar, Kuenzer (1991) elucida que houve grandes alterações no cenário econômico, político e social, cujas influências foram fortes no contexto educacional, sendo que a principal delas tem a ver com a Educação Profissional, visto que os cursos até então ofertados eram demasiado “acadêmicos” para formar profissionais capazes de atuar nos diversos setores da economia. Por conta disso, houve uma reestruturação do sistema de ensino em todos os níveis, criando um sistema educacional que substituísse o caráter acadêmico pela formação de mão de obra já no 2º Grau.

A fim de atender a esse propósito, surgiu a Lei nº 5.629/1971, que estruturou o ensino de nível médio como sendo profissionalizante para todos, Não houve redução de carga horária em campos disciplinares. O que houve foi uma concepção pragmática dos conteúdos e mudança na denominação das disciplinas, focando em conhecimentos técnicos para que os jovens já saíssem capacitados para atuar no mercado de trabalho e acabassem por não optar pelo ingresso à universidade.

O ensino ofertado no 1º grau, na época, baseava-se na formação de base e na sondagem vocacional para que, no 2º Grau, houvesse a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, cuja formação se consolidava a partir de dois princípios: a *continuidade* – que seria proporcionada através de conteúdos curriculares que, no 1º Grau, ofertassem uma educação geral ampla e que, no 2º Grau, oferecessem uma habilitação profissional específica – e a *terminalidade* – que seria a possibilidade de capacitar os estudantes para o exercício de uma profissão.

Tanto Kuenzer (1991) quanto Canali (2009) asseveram que a reforma proposta pela Lei nº 5.692/71 fracassou, já que não conseguiu produzir nem profissionais nem acadêmicos. Em acréscimo, os governos estaduais não implantaram a reforma por completo porque havia uma grande escassez de recursos materiais e humanos capazes de manter tal proposta, visto que, em vez de ampliar o tempo de duração do 2º Grau, diminuiu a formação acadêmica com a retirada de disciplinas voltadas às ciências e às humanidades, enquanto as disciplinas técnicas eram meramente instrumentais e de baixa qualidade – tudo isso sem contar a alta taxa de evasão e repetência, atrelada a um ensino excludente, precário e puramente tecnicista.

Nesse contexto, quem quisesse ingressar à universidade, teria que migrar para as escolas particulares, porém, quem não tivesse condições financeiras, era obrigado a permanecer em uma escola cujo ensino passava por um processo de desvalorização e enfraquecimento.

Ainda na década de 1970, a Lei nº 6.545/78 aprovou a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a partir da transformação das antigas escolas técnicas federais, tendo como pioneiros os de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, com oferta de cursos de formação tecnológica e de Engenharia Industrial.

Enquanto o ensino ofertado pelos governos estaduais era de baixa qualidade, o do CEFET era de alta qualidade, sendo que seus profissionais, assim que concluíam seus cursos, eram absorvidos pelas empresas privadas e estatais. Milhares de técnicos eram formados nesses Centros, porém, houve um período de saturação da oferta de mão de obra, provocada principalmente pela recessão do início da década de 1980.

A Lei nº 5.629/71 influenciou também o ensino agrícola e sua expansão pelo país, com a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), mediante o Decreto nº 72.434/73, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados nessa categoria de ensino. O artigo 2º desse Decreto foi decisivo no avanço do ensino agrícola, uma vez que assegurava autonomia financeira e administrativa às escolas federais que ofertavam tal ensino.

De acordo com Sobral (2009), além de terem sido criadas 33 Escolas Agrícolas Federais, a COAGRI ampliou, reformou e equipou as escolas já existentes, regularizou as terras pertencentes a elas, implantou o serviço de orientação e supervisão educacional agrícola e promoveu concursos públicos e aperfeiçoamento docente e administrativo. Apesar de tais avanços, essa série de reformas apenas privilegiava a agroindústria e os grandes empresários do agronegócio, que recebiam incentivos governamentais e, por isso, demandavam mão de obra técnica adequada para lidar com as distintas tecnologias agrícolas.

Em 1979, pelo Decreto nº 83.935, as escolas agrícolas federais passaram a ser chamadas Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas dos nomes de seus respectivos municípios. Já em 1986, com o fim do período militar, a COAGRI foi extinta e o ensino agrotécnico de nível médio passa a ser subordinado à Secretaria de Ensino do 2º Grau (SESG).

Com o fim do período de ditadura militar, em 1985, também chegou ao fim o modelo de Educação Profissional proposto em 1971, o qual pesquisadores como Kuenzer (1991) e Saviani (2007) consideram como um retrocesso no cenário educacional brasileiro. Houve uma

reestruturação do 2º Grau e do ensino profissionalizante, promulgada através da Constituição Federal de 1988, porém, tal reestruturação somente será consolidada na década de 1990.

Wittaczik (2008) destaca que, em 1990, houve a criação de mais redes de escolas que se agregaram ao já existente Sistema S, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Para Sobral (2009), a década de 1990 foi marcada por modificações no ensino agrotécnico, a começar pela transferência da responsabilidade dessa modalidade de ensino para a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), através da Lei nº 8.028. Posteriormente, tal secretaria passa a ser chamada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 trouxe consigo uma série de modificações nas estruturas do cenário educacional brasileiro, dentre as quais podemos destacar a configuração do Ensino Médio (antigo 2º Grau) como uma etapa de aprofundamento do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) essencial para preparar os educandos não apenas para o ingresso à universidade, mas também para o pleno exercício da cidadania.

Quanto à Educação Profissional, o Decreto nº 2.208/97 separa o Ensino Médio do Ensino Técnico, vetando a oferta de cursos na modalidade integrada, pois caberia aos estudantes, com a conclusão de seus estudos, optar pelo ingresso ao Ensino Superior ou ao Ensino Técnico. Tal Decreto, que impossibilitou a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, fez com que as escolas agrotécnicas perdessem liberdade acadêmica e autonomia, formando profissionais apenas para atender aos interesses agroindustriais, excluindo, por conseguinte, as realidades locais, os produtores rurais, a agricultura familiar e os movimentos sociais no campo.

Em julho de 2004, o Decreto 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004 que, em seu Art. 4º, passou a admitir a integração entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, aspecto que será aprofundado neste estudo. Ademais, a Lei 11.195 de 2005 lançou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Neste mesmo ano, o CEFET Paraná passou a ter a denominação de Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Nesse contexto proposto no aludido decreto, a Educação Profissional passaria a integrar a formação profissional à ciência e à tecnologia, objetivando atender tanto aos alunos concludentes do Ensino Médio quanto aos trabalhadores em geral, estruturando-se em três níveis: *Básico* (destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores, sem pré-requisito de escolaridade), *Técnico* (destinado à habilitação profissional de estudantes egressos do Ensino Médio) e *Tecnológico* (curso de nível superior destinados a concludentes do Ensino Médio).

Nos Anos 2000, sobretudo durante o governo Lula, Canali (2009) ressalta que alguns decretos e leis foram importantes para a criação e expansão da Educação Profissional no Brasil, dentre os quais podemos destacar:

- O Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- O Decreto nº 6.095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica;

- A Lei nº 11.741/2008, que institucionaliza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Tecnológica;
- A Lei nº 11.892/2008, que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF);
- A Lei nº 12.513/2011, que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a fim de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

É importante ressaltar que modalidade integrada entre Educação Profissional e Ensino Médio passou a ser permitida novamente a partir do Decreto nº 5.154/2004, conforme abordaremos no tópico a seguir. E no que se refere ao ensino agrotécnico, foi a partir desse Decreto que o ensino agrotécnico ganhou novos contornos, mais voltados à realidades locais das escolas e aos setores outrora excluídos das políticas destinadas a esse ensino. Para Sobral (2009), esses novos contornos só foram possíveis graças à política de expansão das escolas federais de educação profissional e tecnológica para localidades distantes dos grandes centros urbanos.

Além disso, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892/2008 possibilitaram com que professores, diretores e estudiosos do tema pudessem discutir os novos arranjos para esse contexto em que a formação politécnica foi apontada como algo necessário a esse novo cenário, a fim de priorizar a coletividade, as realidades locais, a emancipação social e a autonomia demandadas pelos distintos movimentos sociais no campo, visto que tais setores sempre foram excluídos de suas políticas.

1.2 A Educação do Campo: Um breve percurso histórico e pontos de articulação com o curso de Agropecuária

Para entendermos melhor o trajeto histórico do curso técnico de nível médio integrado em Agropecuária, julgamos pertinente discutir a respeito do que é Educação do Campo, uma vez que ambas os conceitos se entrecruzam, tanto no foco quanto na finalidade.

E quando falamos sobre o que é a Educação do Campo³, a grosso modo, entendemos que é a modalidade educacional cujos processos ocorrem única e exclusivamente em ambientes rurais. No entanto, a partir do instante em que nos aprofundamos em seu percurso histórico, passamos a entendê-la como uma modalidade que vai além do ambiente rural, pois abrange, de igual maneira, espaços de pesca, florestas e minas, destinando-se, também, a populações ribeirinhas, pescadores, caiçaras e extrativistas.

A despeito do conceito previamente exposto, nem sempre as populações rurais foram valorizadas na história educacional brasileira, permanecendo, muitas vezes, marginalizadas no que diz respeito às políticas educacionais. Tal descaso e abandono iniciou-se no Período Colonial, pois, embora existissem as escolas de ensino de ofícios implantadas pelos jesuítas, não havia nada direcionado aos trabalhadores rurais, uma vez que a mão de obra do campo era escrava.

Com a chegada da família real ao Brasil, foi criada, em 1824, a Primeira Lei Geral de Educação. Ferreira e Brandão (2011) destacam que, embora essa lei tenha sido criada, não havia nada em específico que abordasse a respeito da educação do campo, pois tal documento

³ Denominação dada a partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” em 20 à 31 e julho de 1998, no município de Luziânia/GO, onde nasceu como projeto de educação articulado às lutas dos movimentos sociais dos sujeitos do campo (ANTONIO; LUCINI, 2007).

mostra apenas algumas diretrizes para as práticas de ensino. Além disso, os colégios profissionalizantes criados por D. João VI preparavam mão de obra, mas apenas para satisfazer as necessidades da recém-criada indústria brasileira.

Aprofundando-nos na história educacional do Brasil Império, podemos constatar que o modelo educacional praticado na época – o que ainda foi possível ver no início do período republicano – privilegiava a elite econômica em detrimento dos negros, índios e pobres, sendo refletido no escopo da Primeira Lei.

Com a Proclamação da República, em 1889, a organização educacional brasileira passou por uma reforma, pautando-se na filosofia positivista de vertente francesa, cujas reformas beneficiavam somente a educação urbana e a industrialização, sem sequer mencionar algo a respeito da população rural. Tal fato, para Ferreira e Brandão (2011), pode ser comprovado a partir do percentual de analfabetos do ano de 1900 que, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística, era de 75% da população, sendo que a maior parte dessa porcentagem era de pessoas da zona rural.

O descaso com a educação do campo ainda prolongou-se durante o início do Brasil República, uma vez que foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, porém, apenas para preparar mão de obra para as fábricas, além da forte influência ideológica do Positivismo. Mesmo com o Decreto n.º 8.319/1910, que regulamenta o ensino agrícola no Brasil, a educação do campo continuou sendo tratada com descaso durante a primeira metade do século XX, uma vez que as políticas educacionais apenas visavam o interesse das indústrias, apesar de a economia desse período ser a cafeicultura e a população rural, maior do que a urbana.

Até 1930, a população do Brasil era predominantemente agrícola, uma vez que o Censo Demográfico de 1920, segundo os autores, registrou que apenas 17% da população viviam nas cidades, enquanto 70% tinham algum envolvimento com as atividades agrícolas. Mesmo com todas as políticas propostas já na Era Vargas, não havia nenhuma política educacional direcionada às populações das áreas rurais, com exceção à dos filhos dos grandes fazendeiros.

Em 1934, foi criada a primeira Constituição Federal. Nela, não havia uma política que, de fato, propusesse uma diretriz educacional para o campo, já que só é possível encontrar nesse documento apenas um único artigo que trata sobre a educação no campo, cuja orientação, visivelmente superficial, apenas cita a porcentagem de recursos orçamentários deveria ser destinada às escolas rurais: “Para a realização do ensino na zona rural, a união reservará, no mínimo, 20% das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934 apud FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 6).

Como podemos ver, a orientação educacional de cunho capitalista fica bastante explícita na Constituição de 1934, pois sugere que a educação prepare o maior contingente possível de mão de obra para o mercado industrial, além de privilegiar o ensino pré-vocacional. Tal modelo manteve-se durante o Governo Vargas, apesar da criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (9.613/46), que teve, segundo Sobral (2009), crescimento visível somente a partir de 1950, em conjunto com a Revolução Verde – que consistia no apoio governamental para a aquisição de maquinários e insumos agrícolas.

Ferreira e Brandão (2011), citando Sandroni (1999), elucidam que a década de 1950 foi marcada pelo dualismo político no país. De um lado, havia um Brasil industrializado, avançado e urbano; de outro, um Brasil arcaico, atrasado e rural. Tal dicotomia impedia o país de desenvolver-se industrialmente, uma vez que os trabalhadores rurais, para escapar da pobreza, migrariam para os centros urbanos a fim de melhores perspectivas nas indústrias.

A falta de políticas públicas que os fizessem permanecer no campo, atrelada à necessidade de mão de obra nas fábricas, fez com que muitos migrassem do campo para a cidade, ocasionando o que conhecemos popularmente como êxodo rural, durante toda a década de 1950.

Na década de 1960, a fim de qualificar a mão de obra industrial, houve uma série de reformas e propostas para a ampliação do ensino técnico. Por sua vez, as escolas agrícolas, propostas na Constituição Federal, devido ao forte êxodo rural da década anterior, foram desativadas, “entregues à própria sorte”. Além do mais, quando os alunos de origem camponesa migravam para as escolas urbanas, não conseguiam identificar-se com as suas finalidades, uma vez que suas propostas eram puramente elitistas ou tecnicistas, o que fez muitos abandonarem os estudos.

Enquanto o governo intensificava a construção de novas escolas urbanas para atender à demanda crescente, as escolas rurais de ensino primário, autorizadas pelo Art. 168 da Constituição de 1946, foram abandonadas, tornando-se obsoletas e inutilizadas. Tais escolas foram criadas dentro das grandes fazendas, uma vez que esse documento asseverava que os grandes fazendeiros são obrigados a manter ensino primário gratuito os funcionários e os filhos destes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024, de 1961 elucidava que, se os proprietários das terras não pudessem manter uma escola primária própria, estes deveriam facilitar o deslocamento dos trabalhadores e de seus filhos para ingressar nas escolas mais próximas ou, então, propiciar a instalação de uma escola primária dentro de suas propriedades, com incentivo governamental. Apesar de parecer uma forma de proporcionar educação básica para as famílias camponesas, a preocupação governamental em construir escolas no campo, ou mesmo de incentivar os proprietários rurais a facilitarem o ingresso nas escolas, apoiava-se no desenvolvimento industrial.

Já durante o Regime Militar, em 1964, houve a promulgação do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504), cujo objetivo era executar um projeto de reforma agrária no Brasil, porém, não foi posto em prática porque os militares, em vez de adquirirem terras para distribuir em lotes aos trabalhadores rurais, expulsaram as famílias camponesas e suas propriedades foram compradas por grandes proprietários a preços baixíssimos. Em outras palavras, as escolas construídas nas fazendas serviram para, posteriormente, preparar mão de obra para a agroindústria (FERREIRA; BRANDÃO, 2011; QUEIROZ, 2011).

Ainda nesse período em que os militares estavam no poder, a Constituição de 1967, assim como a de 1961, fazia referência à educação do campo. Além disso, foi nesse período que, de acordo com Sobral (2009), houve a criação do modelo de escola agrícola baseado no sistema “escola-fazenda” – conforme visto no tópico anterior. Tal modelo começou a ser implantados nas antigas escolas rurais para, então, na década de 1970, ser copiado pelos colégios agrícolas da rede federal de ensino.

É importante lembrar que as escolas-fazenda tinham como objetivo apenas preparar mão de obra para a agroindústria, partindo da premissa tecnicista educação-trabalho-produção e excluindo qualquer política educacional que beneficiasse os pequenos produtores rurais e outras populações camponesas, pois, mesmo que os militares tenham proposto planos e campanhas de alfabetização, a população do campo manteve-se analfabeta e marginalizada, apenas servindo de mão de obra barata para os grandes proprietários de terra (BREITENBACH, 2011).

Essa realidade educacional excludente e tecnicista permaneceu até 1985, com o início da nova República, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Embora tal documento não faça menção direta à educação do campo, os Art. 205 e 206 assinalam que deve-se haver igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família.

Tal “igualdade” nunca havia sido de fato alcançada, sobretudo na Educação do Campo, visto que, desde o início da história brasileira, as populações rurais sofreram dificuldades e carências. No entanto, Ferreira e Brandão (2011), Queiroz (2011) e Breitenbach (2011) coincidem na ideia de que os avanços mais significativos nesse tipo de educação foram

possíveis somente após a Constituição de 1988, que abriu caminho para a conquista de direitos sociais anteriormente renegados.

Embasando-se no que prescreve a Constituição de 1988, a LDB trouxe consigo, apesar de seus explícitos interesses neoliberais, alguns avanços significativos para as políticas de Educação do Campo. Isto posto, o Art. 28 dessa Lei determina algumas diretrizes à escola do campo:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996)

É importante pontuar que, embora a LDB mencione a oferta de educação básica para a população campestre, sua visão sobre essa vertente educacional pauta-se na preparação de mão de obra para o trabalho em contexto rural (conforme explicita o Inciso III), enquanto os movimentos sociais do campo e os teóricos da educação a concebem como uma possível fonte de mudança social e formação cidadã.

A LDB, a partir do Art. 28, proporcionou diretrizes para que a população do campo passasse a ter oportunidade de ter uma educação condizente com sua cultura e com suas lutas que, para Breitenbach (2011, p. 119), “não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos – alimentos que estão em nossa mesa todos os dias – e também educação de qualidade, educação no e do campo”.

Apesar de proporcionar avanços, Ferreira e Brandão (2011) tecem algumas críticas a essa Lei, uma vez que esta possui apenas interesses neoliberais, além de não estabelecer diretrizes que pudessem incentivar os jovens que se formam nas escolas do campo a prosseguirem seus estudos no ensino superior. Por outro lado, os mesmos autores apontam que a Lei possibilitou precedentes legais, jurídicos e políticos para determinar diretrizes educacionais que representassem a população do campo.

Não foi somente a LDB de 1996, que possibilitou a articulação dos diferentes movimentos sociais, mas também a grande pressão desses movimentos que desde a Constituição de 1988, vem abrindo possibilidades de construção de políticas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e mais outros movimentos como a marcha dos 100 mil com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA).

A partir dessas articulações, os movimentos sociais e sindicais, universidades, ONGs, centros familiares e trabalhadores rurais, puderam discutir diretrizes que representassem uma

educação que atendesse à realidade do homem do campo, culminando, em julho de 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, na 1ª Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”.

As discussões desencadearam um projeto de educação do campo que acabaram por culminar na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes foram definidas a partir da vinculação entre educação e saberes rurais, memória coletiva, ciência, tecnologia e a vida rural.

Em agosto de 2004, na cidade de Luziânia, foi realizada a 2ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, dessa vez contando com a presença de 1.100 participantes oriundos de diversas entidades de defesa do campo, tais como movimentos sociais, universidades, estudantes, trabalhadores e membros de famílias camponesas, centros familiares, secretarias estaduais e municipais de educação, órgãos de gestão públicas e estudiosos da educação.

Nessa conferência, foram discutidos inúmeros problemas estruturais e pedagógicos das escolas do campo, uma vez que o público da escola rural é diferenciado, tendo o aluno como trabalhador, com baixo poder aquisitivo e com acesso precário à informação. Além disso, muitas escolas são muito distantes, o que torna difícil a relação família-escola, atrelado a um currículo inadequado e totalmente voltado à realidade urbana e a falta de acompanhamento e materiais pedagógicos para professores e alunos (FERREIRA; BRANDÃO, 2011; QUEIROZ, 2011).

Assim, mesmo com a abertura legal dada pela Constituição de 1988 e da LDB, além da aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais, podemos perceber que a Educação do Campo ainda tem muitos desafios por enfrentar, sobretudo no que diz respeito à estrutura física e pedagógica. Isso ainda é fruto da exclusão social enfrentada pelas populações rurais que, desde os primórdios da história brasileira, foram educacional e politicamente marginalizadas (BREITENBACH, 2011).

Se, em pleno século XXI, com os avanços tecnológicos e diretrizes legais, os estudantes do campo ainda sofriam com problemas de infraestrutura e falta de apoio, imaginemos como isso era mais difícil nas décadas anteriores. No entanto, é importante ressaltar que as discussões geradas por ambas as conferências foram levadas em consideração quando, em 2008, houve o projeto de criação e expansão dos Institutos Federais para as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, sobretudo no que se refere ao Curso Técnico em Agropecuária, pois este, ao contrário dos modelos anteriores, ganhou novos arranjos, possibilitando não somente a profissionalização dos jovens do campo, mas também a valorização das realidades locais, da memória coletiva e da identidade do homem do campo – tão necessárias para que estes reconheçam o valor do seu trabalho para sua formação cidadã.

1.3 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Pontos de discussão e currículo integrado

Antes de discutirmos a respeito das diretrizes que embasam a criação de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, julgamos necessário tecer algumas considerações sobre o sentido filosófico e educacional do que é *integrar*.

Etimologicamente, esse verbo tem origem na palavra latina *integrare*, que significa “renovar, restaurar, recomeçar” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009). A partir dessa noção, aplicando-a no sentido do fazer educacional, Ramos (2008) afirma que integrar pressupõe compreender que o ato de educar não prescinde dos processos históricos da produção científica, técnica e cultural, através das quais os seres humanos moldam as mais diferentes relações sociais.

Já que integrar é considerar como importantes as dimensões sociais e processos históricos, a dimensão política não está desvinculada de sua compreensão, mesmo porque o ensino integrado tem como base a politecnicidade e a formação humana em sua plenitude, cuja participação social decorre do entendimento do trabalho como princípio educativo, da ciência e da tecnologia como instrumentos de mudanças sociais, já que é impossível desatrelá-las da história e da sociedade, variando no decorrer de sua existência.

Morin (1998) elucida que não se pode conhecer o real intuito da ciência sem haver um pensar complexo e interdisciplinar, pois não é possível conceber as partes sem que haja o conhecimento do todo, e o todo sem o conhecimento das partes. À luz desse pensamento, integrar seria superar, por meio dos conhecimentos científicos e culturais, a velha visão fragmentada da formação humana, tornando os indivíduos capazes de atingir novos patamares, a partir do domínio de todos os códigos inerentes à sua realidade.

Conforme o exposto no tópico anterior, a concepção de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional teve seu início legal com o surgimento da Lei nº 5.629/71. Entretanto, o modelo adotado para que houvesse essa integração foi falho, com um ensino puramente tecnicista que não formava nem acadêmicos nem técnicos, representando um retrocesso na Educação brasileira (KUENZER, 1991; SAVIANI, 2007).

Na contramão do modelo proposto pela aludida Lei, o ensino ofertado pelos CEFETs era de ótima qualidade. No entanto, com o surgimento da Lei nº 7.044/82 (que aboliu a obrigatoriedade de um ensino profissionalizante no 2º Grau), as disciplinas propedêuticas voltaram a ser valorizadas na formação profissional ofertada na Rede Federal, atraindo estudantes que desejavam ter acesso a um ensino de qualidade, gratuito e capaz de prepará-los às universidades.

Segundo Krüger (2007), tal realidade endossou a criação, no governo FHC, do Decreto nº 2.208/97, que vetava o Ensino Médio na modalidade integrada, uma vez que o governo considerava as escolas da Rede Federal como “muito caras”, cuja principal clientela era composta por alunos (a) que já não faziam mais questão de uma formação técnica.

O referido Decreto, embora proibisse o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, permitiu e classificou outras duas modalidades: *concomitante* (quando o aluno cursa o Ensino Médio em uma escola e o Ensino Técnico em outra) e *subsequente* (quando o aluno cursa o Ensino Técnico após ter concluído o Ensino Médio). Ambas foram permitidas por lei, sendo que seus cursos eram ofertados tanto na Rede Federal quanto em escolas do Sistema S, possuindo currículos e propostas independentes.

Durante o primeiro mandato do presidente Lula, as discussões sobre Educação Profissional voltaram à baila, sobretudo em setores que tinham como princípio a articulação entre trabalho e educação, tais como sindicatos e grupos de pesquisa educacional. Ancorados no princípio da educação politécnica⁴, criou-se o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 – decreto esse que, além de revogar o de 1997, regulamentou o § 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB.

Nesse decreto, mais especificamente no § 1º do Artigo 4º, a modalidade Integrada ao Ensino Médio foi novamente permitida por lei, cabendo às redes de ensino ofertantes “a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”, segundo itinerários formativos que objetivem “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”.

De acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 5.154/04 surgiu em meio a uma

⁴ Para José Rodrigues, tal conceito refere-se à combinação entre a educação intelectual, corporal e tecnológica, com a educação para o trabalho, proporcionando aos estudantes uma formação multilateral e integral capaz de superar o estranhamento entre educação, produção material e práticas sociais. (Adaptado de <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>, acesso em 10/01/2018).

profunda crise no Ensino Médio, já que não possuía mais uma identidade própria, pois, enquanto as escolas das redes privadas ofertavam um ensino totalmente voltado ao ingresso às universidades mais concorridas, as escolas públicas tentavam “copiar” tal academicismo dos colégios particulares, porém, sem sucesso, devido à falta de recursos humanos e materiais.

Nesse contexto, Gusmão (2016) elucida que nem a rede pública nem as particulares ofertavam um Ensino Médio capaz de contribuir efetivamente para uma formação voltada tanto ao mundo do trabalho quanto ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, constituindo-se como uma “orientação perversa” – o que torna urgente a necessidade de se repensar a sua identidade enquanto nível de ensino, a fim de preparar os jovens tanto para lidar com o conhecimento acadêmico quanto para pensar em possibilidades profissionais.

Sempre que o tema Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é discutido, coloca-se em pauta a dualidade estrutural presente na história da educação brasileira, projetando ações que podem ser adotadas a fim de superá-la.

Nesse sentido, Ciavatta (2005) assevera que a concepção que endossa a integração do Ensino Médio à Educação Profissional é a de que a educação geral seja parte inseparável da capacitação ao mundo do trabalho, uma vez que proporcionar uma formação integrada requer conceber o trabalho como princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de modo a formar não apenas trabalhadores, mas também cidadãos pensantes e atuantes na sociedade.

Apesar de toda a discussão que há muito vem sendo posta em pauta, Gusmão (2016) é crítico ao afirmar que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional vem perdendo sua identidade, mesmo após a criação do Decreto e de outros programas que lhe são complementares.

Para o autor, muitos dos discentes que adentram a esse nível de ensino, em especial quando ofertado pelos Institutos Federais, priorizam o ensino propedêutico em detrimento do âmbito técnico. Em acréscimo, alguns institutos da Rede Federal vêm reduzindo o número de disciplinas técnicas e o estágio supervisionado tem-se reduzido a segundo plano, passando a ser uma “escolha do estudante” para não sobrecarregar aqueles que têm interesse em estudar para o vestibular.

Tais afirmações apresentadas no trabalho de Gusmão são fatos que, por si só, já descaracterizam a proposta-base do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é a de superar a visão dicotômica entre o ensino acadêmico e o ensino técnico, levando os estudantes para além das práticas propedêuticas e profissionais, proporcionando-lhes uma formação humana em seu sentido pleno.

Saviani (2007) suscita que, para que de fato haja um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, é preciso haver um currículo capaz de articular e integrar conhecimentos técnicos, propedêuticos e científicos, que concebam o trabalho enquanto princípio educativo essencial à emancipação e à formação humana integral. Entretanto, o que muito se pensa sobre currículo ainda se pauta no velho pensamento de que se trata apenas de uma lista de disciplinas, cargas horárias e conteúdos que não se articulam entre si.

A compreensão do que vem a ser o currículo, de acordo com Estivaleta (2014, p. 33), “vem sofrendo interferências políticas, econômicas, sociais e culturais, sendo, em muitos casos, reduzido à “grade curricular”, aqui entendida como uma listagem de disciplinas isoladas em seus campos de conhecimento específicos”. Nesse sentido,

O conceito de currículo assume ora uma definição mais restrita, sendo considerado como o conjunto de conhecimentos tratados num curso, ora assume definições extremamente amplas que consideram tudo o que se passa num processo educativo. O currículo, portanto, apresenta-se como um instrumento que faz o cruzamento das inúmeras áreas do conhecimento com diferentes práticas pedagógicas, configurando-

se, assim, no principal eixo de orientação dentro do processo educacional como resultado da interação entre os sujeitos da ação pedagógica (CAETANO, 2011, p.67).

Na contemporaneidade, a formação curricular traz como exigência a interação múltipla e inacabada entre os saberes, condicionada a transformações por estar inserido num contexto globalizado, “onde o novo torna-se obsoleto em curto espaço de tempo” (MANSOR, 2005, p. 16).

Para Bevilaqua e Carvalho (2009, p. 5), o currículo integrado deve buscar “estruturar-se em uma base curricular unitária em que nela estejam inseridos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a mediação entre ciência e produção e a pesquisa como princípio educativo”. Por sua vez, Abraão (2014) apresenta uma visão segundo a qual o currículo tenha proximidade das vivências cotidianas do aluno. Assim, defende que pensar em

Um modelo integrado de currículo pressupõe o estabelecimento de um diálogo disciplinar na perspectiva de se promover um saber globalizado, com significados para o cotidiano do aluno. Só que elaborar e aplicar um currículo que integre trabalho e ensino para uma formação profissional é ação inovadora no âmbito da educação formal, é um processo que demanda transformações no contexto escolar, não só na forma de organização do currículo, mas também dos profissionais envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Para que isso ocorra de forma efetiva, deve haver uma quebra de paradigma das concepções tradicionais de ensino, em que o aprendizado é mecânico, as disciplinas são isoladas e os conteúdos estão afastados das situações cotidianas dos alunos (ABRAÃO, 2014, p. 15).

No entanto, para que haja a efetivação de um currículo integrado, segundo Oliveira, Nascimento e Brandt (2015, p. 5), “o papel e a participação dos professores são essenciais, pois são eles que, dentre o conjunto de suas operações didáticas, selecionam/planejam os conteúdos e métodos no desenvolvimento da organização curricular”.

A fim de se pensar na efetivação de um currículo integrado, conforme pontuam Bevilaqua e Carvalho (2009, p. 6), é necessário considerar as finalidades que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional possui, entre as quais estão: “a preparação para o trabalho, para o exercício de profissões técnicas, pela integração com a formação geral, possibilitando diferentes percursos, ou seja, a continuidade de estudos e a participação no mundo do trabalho”.

No que diz respeito à composição estrutural do currículo integrado, Oliveira (2013) enfatiza que

A seleção e a organização do conhecimento são condições *sine qua non* para a integração curricular, pois é nesse processo que se revelam as intenções de uma proposta pedagógica. Ao se pensar e definir quais disciplinas serão inseridas no currículo, tomam-se as decisões sobre qual a formação mais adequada para os estudantes, e, de certo modo, quais relações ele vai privilegiar com o trabalho, com a cultura, com a ciência e com a tecnologia (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

Nesse sentido, a autora afirma ainda que “é a matriz curricular de um curso que fundamentalmente expressa a integração proposta”, uma vez que estrutura e define a organização curricular, bem como lança “as possibilidades de um projeto formativo mais prescritivo ou mais aberto” (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

Dessa forma, para que “haja coerência entre o proposto conceitualmente e o materializado na experiência prática por intermédio de um projeto pedagógico”, faz-se necessário “que a estrutura de uma matriz curricular de um curso técnico em Nível Médio

integrado ao Ensino Médio considere elementos fundamentais da concepção que o definiu” (OLIVEIRA, 2013, p. 83-84).

Contraopondo-se a essa visão obsoleta, Bevilaqua e Carvalho (2009, p. 5) argumentam que a formação de um currículo integrado traz como base a interação múltipla e inacabada entre os saberes, sendo um instrumento capaz de fazer a articulação entre áreas do conhecimento e práticas pedagógicas, estruturando-se “em uma base curricular unitária em que nela estejam inseridos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a mediação entre ciência e produção e a pesquisa como princípio educativo”.

Abraão (2014, p. 15) acrescenta que o currículo integrado, além de articular saberes e práticas, deve aproximar o conhecimento à realidade e às vivências dos alunos, além do engajamento dos professores, uma vez que “é um processo que demanda transformações no contexto escolar, não só na forma de organização do currículo, mas também dos profissionais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem”.

Dessa maneira, a construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, independente da rede de ensino que o oferece, deve-se pautar em um projeto educacional que tem o ser humano como centro de todo o processo, contemplando a formação politécnica e a concepção do homem omnilateral, isto é, o ser humano em todas as suas dimensões (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

1.4 Trabalho, educação e formação profissional no Ensino Médio Integrado em Agropecuária

Quando falamos sobre a relação entre trabalho e educação, faz-se necessário entendermos que ambos os termos possuem uma origem em comum: a origem dos grupos humanos. Durante a história da civilização ocidental, Saviani (2007) elucida que trabalho e educação aconteciam conjuntamente, à medida que os grupos aperfeiçoavam seus meios de lidar com a natureza.

Nesse âmbito, todo trabalho era realizado coletivamente, cujos processos validavam e perpetuavam os conhecimentos obtidos através da experiência. E, assim, os homens eram educados, aprendiam valores e desenvolviam suas habilidades de sobrevivência: mediante o trabalho coletivo.

Em consonância com Saviani (2007), Frigotto (2001) assinala que o ser humano possui uma tripla dimensão: individualidade, natureza e produção - sendo que estas resultam e são influenciadas pelas relações assumidas historicamente pelos grupos sociais. Segundo o autor, à luz da teoria marxiana, é a partir dessas relações que o trabalho adquire seu princípio educativo, já que é uma atividade criadora e mantenedora da existência humana em suas multiplicidades.

Embora os primeiros grupos humanos valorizassem o trabalho coletivo, em algum momento da história da civilização ocidental, as propriedades privadas surgiram e o modelo de concepção de trabalho se modificou. Primeiro, foi pelo modelo escravista, em que um grupo com tecnologia bélica mais avançada passou a dominar os mais fracos, aproveitando-se de seu trabalho.

Muitos séculos depois, o modelo escravista foi substituído pelo modelo capitalista, que, para existir, dependia da disposição de trabalhadores livres e dispostos a vender sua força de trabalho, muitas vezes por baixos ganhos e exaustivas jornadas. Tanto o modelo econômico escravista quanto o capitalista geraram a divisão dos grupos humanos em classes: a dos proprietários e a dos não proprietários. Enquanto a primeira vive do trabalho alheio, a segunda age e transformava a natureza, porém não usufrui aquilo que produz (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2007).

A educação, nesse âmbito de divisão de classes, era ofertada de forma diferenciada e excludente, pois, enquanto os indivíduos da classe dominante recebiam um ensino que lhes possibilitasse o exercício da intelectualidade, aos da classe dominada era ofertado um ensino baseado no princípio da instrumentalização, já que estes eram preparados apenas para executar atividades comuns nas fábricas.

Ainda de acordo com os autores, tal formação integral, proposta pelas teorias de Marx e Gramsci, pressupõe a articulação entre saberes científicos, técnicos, humanísticos e culturais no fazer educacional, a fim de que a classe trabalhadora pudesse conceber o trabalho não mais como uma moeda de troca, e sim como parte importante à emancipação social.

É claro que, desde a Revolução Industrial até os dias atuais, vários modelos produtivos foram sendo adotados e, com eles, houve também o desencadeamento de mudanças no que diz respeito à maneira como as indústrias e as grandes empresas contratavam, capacitavam e substituíam seus trabalhadores. A esse respeito, Kuenzer e Grabowski (2016) afirmam que tais mudanças provocaram significativas transformações na Educação Profissional, já que os cursos profissionalizantes deveriam adequar-se às necessidades do capital.

Em consonância com Kuenzer e Grabowski (2016), Antunes e Alves (2004) assinalam que, a fim de atender às mudanças impostas pelos novos modelos de produção, optou-se por um ensino profissionalizante mais abrangente, porém ainda instrumentalizante, capaz de formar trabalhadores que pudessem exercer/desempenhar várias funções ao mesmo tempo. Tal modelo de Educação Profissional, de acordo com os quatro autores, geraria problemas à identidade profissional destes trabalhadores, já que não saberiam em qual grupo profissional se enquadrar.

Quanto à ideia de grupos profissionais e da construção de suas identidades, Barato (2008) e Ramos (2014) apontam que os saberes profissionais são construídos na coletividade, no trabalho em equipe e nas relações sociais entre o grupo. No entanto, ambos os autores diferem na maneira como tais saberes serão construídos, pois, enquanto Barato prediz que a obra precisa fazer sentido aos trabalhadores, Ramos enfatiza que tais sentidos são construídos a partir das relações coletivas que, por sua vez, trarão contornos identitários ao grupo profissional e ao trabalho que a executam.

Sabemos que não há como discutirmos a relação entre trabalho e educação sem antes discorrermos sobre as ideias de Karl Marx e Antonio Gramsci, cujas discussões propuseram um modelo educacional unitário, politécnico e integral, voltado à formação integral dos trabalhadores, ou seja, dos indivíduos da classe dominada, uma vez que, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), era necessário para estes não apenas dominar a técnica, mas também deveriam compreender a importância de seu trabalho no contexto social.

Para que seja possível uma formação politécnica, unitária e integral capaz de superar a fragmentação deixada pela distinção entre Ensino Médio e Educação Profissional, além de conceber o trabalho enquanto princípio educativo de máxima importância na formação dos trabalhadores, Araújo e Frigotto (2015) apontam três princípios necessários para orientar o currículo que embasa o Ensino Integrado: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso.

De acordo com os autores, a contextualização refere-se não apenas às estratégias didáticas, mas também à articulação dos conteúdos formativos com a realidade social; já a interdisciplinaridade refere-se não apenas à articulação entre disciplinas técnicas ou propedêuticas, mas também como ponto de exploração das potencialidades de cada disciplina na formação dos sujeitos; agora, o princípio do compromisso abrange o entendimento dos dois primeiros, agregando-lhes o engajamento coletivo na transformação da realidade social e a articulação com os projetos políticos da classe trabalhadora.

Dessa forma, as leituras aqui expostas nos mostram que a proposta de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que considere o trabalho enquanto princípio

educativo precípua deve articular-se aos processos dinâmicos das relações sociais, com participação ativa dos sujeitos, a partir da construção coletiva do conhecimento mediante a socialização dos saberes e da organização de um currículo que supere a fragmentação e possibilite a reflexão social, histórica e dialética do conhecimento, uma vez que, sem anular conhecimentos prévios e leituras de mundo trazidas, o avanço cultural conduzirá os indivíduos rumo à tão almejada transformação social.

1.5 Formação Profissional: desempenho acadêmico e expectativas dos alunos

A nível internacional, os fatores que interferem no desempenho acadêmico já são estudados há cerca de cinco décadas, tendo o Relatório Coleman como seu marco inicial (PALERMO et al, 2014). Tal relatório é fruto de uma pesquisa feita nos EUA em 1966, sobre a influência da infraestrutura das escolas no desempenho acadêmico discente. No entanto, o que foi concluído é que não são as instalações as principais influenciadoras pelas disparidades no desempenho.

Esse relatório impulsionou pesquisadores de outros países a investigarem os fatores que influenciam no desempenho discente, uma vez que as diferenças estruturais das escolas públicas estadunidenses eram mínimas se comparadas às do Brasil, cujas realidades escolares são muito discrepantes de Norte a Sul do país. Entretanto, tais estudos só se intensificaram a partir da década de 1990, com a criação, aplicação e resultados obtidos através de provas como o SAEB⁵ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil⁶. Tais provas, baseadas em modelos internacionais, buscam identificar, mediante os resultados obtidos, a influência escolar na vida dos estudantes, bem como os fatores que provavelmente afetam em seu desempenho acadêmico.

Em 2013, o Instituto Positivo realizou uma pesquisa com o intuito de conhecer os fatores que influenciam o desempenho acadêmico discente a partir da perspectiva dos próprios estudantes, a fim de pontuar as situações que surtem efeitos positivos ou negativos em suas notas.

A partir de entrevistas realizadas entre os meses de março e junho do referido ano, com alunos do 1º Ano do Ensino Médio, que foram agrupados em três diferentes faixas de desempenho acadêmico obtidas através do sistema de avaliação do próprio instituto, a saber: avançado, proficiente e básico; tendo como assuntos abordados durante as sessões: a relação familiar e com a comunidade, o método didático utilizado pelos professores e a rotina de estudos e lazer, bem como suas expectativas e metas para o futuro.

Após o levantamento do desempenho obtido nas provas e a análise das entrevistas nos grupos, foram elencados seis fatores que influenciam no desempenho escolar dos estudantes envolvidos:

⁵ Aplicado desde a creches e pré-escolas da Educação Infantil até 9º ano do Ensino fundamental, bem como a 3ª e 4ª do Ensino Médio, este sistema – SAEB – é utilizado como precursor da avaliação da qualidade da educação praticada no país, oferecendo subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas da educação. **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

⁶ Conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, **ela é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental** das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Com objetivo principal de mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

- a) **O uso da internet:** No estudo, todos os alunos que se encaixam nos níveis avançado e proficiente utilizam a internet de forma moderada e consciente, independente da infraestrutura educacional em que esteja inserido. Já os que se encaixam no nível básico “deixam-se dominar” pelos conteúdos que acessam, sobretudo em redes sociais, nas quais gastam mais tempo de acesso;
- b) **Disciplina:** A maior parte dos alunos, independente do nível de desempenho obtido, concordam que a “bagunça” durante as aulas é um dos fatores que mais interferem na atenção e obtenção de melhores desempenhos. O que vai diferenciar suas respostas é que os de nível avançado ou proficiente buscam sentar-se mais à frente, além de terem mais organização de rotinas e horários para realizar as pesquisas e trabalhos extraclasse demandados pelos professores, questionando-os e buscando orientação em momentos de dificuldade. Em acréscimo, os alunos pesquisados elucidam que professores “exigentes” (que são rigorosos em suas avaliações) ou os mais “dinâmicos” (que melhor interagem com os alunos) são os que mais positivamente influenciam o desempenho dos estudantes;
- c) **Metas e planejamentos futuros:** Os alunos com desempenho avançado demonstraram-se mais responsáveis pelo seu próprio progresso, já que, durante as entrevistas, mostraram-se mais motivados em cumprir com seus sonhos e planos de vida. Além disso, mostraram-se mais capacitados a criar vínculos de apoio recíproco com seus colegas de turma e com adultos que os auxiliam a cumprir, de forma efetiva, intra e extraclasse, a busca por suas aspirações;
- d) **Estabilidade familiar:** A ocorrência de pais separados ou de convivência em casa de parentes é mais visível em alunos com desempenho básico. Além disso, o melhor relacionamento entre filhos e família tem maior ocorrência com alunos de nível avançado e proficiente, pois, mesmo em se tratando de pais separados ou guarda cedida a parentes, possuem maior apoio de quem os cuida;
- e) **Perfil de liderança:** Durante as entrevistas, os alunos com nível avançado e básico possuíam maior desenvoltura em funções de liderança, enquanto os alunos de nível proficiente possuíam maior desenvoltura como liderados;
- f) **Formação dos pais:** A ocorrência de pais com nível superior completo com alunos do nível avançado é mais do que o dobro se comparado aos pais de filhos com nível básico;

Isto posto, podemos entender como desempenho acadêmico principalmente o aspecto quantitativo de notas e de frequência que os alunos obtêm durante sua trajetória acadêmica. No entanto, os modelos avaliativos internacionais desconsideram determinadas diferenças socioeconômicas, regionais e demais fatores extra-acadêmicos, haja vista que, conforme é sabido, alunos que obtêm boas ou más notas em suas avaliações escolares possuem diferenças e semelhanças que transcendem o espaço escolar, visto que os fatores socioeconômicos, culturais, familiares e intrínsecos aos estudantes devem ser levados em consideração.

Para Cavalcante e Santos Júnior (2013), o desempenho acadêmico discente pode ser afetado em virtude de fatores de ordens diversas, os quais podem ser de natureza interna ou externa ao funcionamento da instituição educacional à qual o aluno pertence. Nesse sentido, considera como fatores internos aqueles relacionados a aspectos estruturais da instituição (biblioteca, laboratórios, coordenação do curso, sistema de monitoria, entre outros) e à qualificação do corpo docente (titulações, experiências profissionais e metodologia de ensino).

Os autores reiteram que a motivação do professor também deve ser levada em conta, assim como a motivação do aluno. Nesse caso, concebem a motivação como um fator crucial “na determinação do sucesso na aprendizagem, assim como os hábitos de estudo podem

influenciar o desempenho”. Além disso, pontuam a existência de fatores externos, descritos como fatores do ambiente familiar. Dessa forma, compreendem que “a escola, o professor, o aluno e seu ambiente externo são fatores que podem interferir, em maior ou menor grau, no desempenho escolar” (CAVALCANTE; SANTOS JÚNIOR, 2013, p.30).

Em “Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre”, os pesquisadores se propuseram a identificar, segundo a percepção dos alunos, os fatores que influenciam no desempenho satisfatório ou insatisfatório no âmbito do curso investigado.

O estudo se tratou de uma pesquisa descritiva, para a qual serviram de amostra 56 alunos do curso Técnico em Contabilidade do IFRS, *Campus* Porto Alegre. Os dados foram coletados por meio de questionários e o tratamento das respostas obtidas se deu em uma abordagem quantitativa. Os resultados da pesquisa demonstram que “o professor é o principal fator de desempenho satisfatório”, quando possui domínio de conteúdo e consegue explicá-lo apropriadamente.

Enquanto isso, “no desempenho insatisfatório, o professor também é o principal fator, quando há problemas com a explicação do conteúdo, provas aplicadas e de relacionamento entre alunos e professor”. Assim, a pesquisa demonstra que os fatores mais relevantes ao desempenho discente estão relacionados com os professores (CAVALCANTE; SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 29).

Em se tratando de expectativas discentes durante o curso técnico integrado ao Ensino Médio, bem como suas projeções acerca do futuro profissional, citaremos o estudo de Donadel (2010), cujo curso investigado foi o da área de Agropecuária, com a pesquisa intitulada “Expectativas profissionais dos alunos dos cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária do *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS”.

O percurso metodológico trilhado pelo autor pode ser compreendido a partir de duas fases, a saber: a primeira consta de análise dos planos de curso e da proposta pedagógica da instituição com relação à formação de nível técnico para a área pretendida; e a segunda consiste na elaboração e aplicação de um questionário contendo indagações inerentes às origens e às expectativas de trajetória de 38 alunos do curso Técnico de Nível Médio das turmas concluintes no ano letivo 2009, do *Campus* São Vicente do Sul, do Instituto Federal Farroupilha, RS.

Por meio da observação documental, o autor pôde constatar que a carga horária total, incluído o período de Estágio destinada à formação técnica de Nível Médio na área de Agropecuária, corresponde a 4.660 horas que são distribuídas nos três anos de duração do curso técnico em questão. E quanto aos Planos de Curso, os objetivos do Ensino Técnico de Nível Médio, no âmbito do *Campus* São Vicente do Sul, estão assim definidos:

- Desenvolver, prioritariamente, o Ensino Médio na modalidade do Currículo Integrado;
- Contribuir para o aumento dos índices de escolarização média na região de atuação;
- Ofertar ensino médio na modalidade subsequente, na medida em que se fizer necessário, para responder a demandas regionais;
- Formar cidadão para o trabalho, visando à sua inserção nos diferentes segmentos socioeconômicos.

A análise dos questionários permitiu ao pesquisador chegar aos seguintes resultados principais:

- Dos 38 participantes, 90% possuía idade entre 16 e 18 anos, isto é, representa um perfil jovem na profissão de técnico agrícola pronta para atuar no mercado de trabalho;
- 82% dos ingressantes no curso eram do sexo masculino, reforçando o paradigma de que a atividade de Técnico Agrícola seria uma prerrogativa masculina;
- Os alunos oriundos da zona rural, tendo nascido e vivido no campo, trazem a marca e as características culturais do setor agropecuário em sua valorização e apego à terra, porém, a vida na cidade configura-se como um apelo muito grande para a ascensão social;
- A decisão de sair de casa para buscar um curso profissionalizante, para uma grande parcela de informantes, é motivada pela família, demonstrando, assim, seu envolvimento e sua participação na formação integral dos alunos;
- Quanto às expectativas dos alunos em relação à formação técnica, que a maioria dos interesses volta-se para o curto tempo de formação (profissionalização) e consequente ingresso no mercado, seguido pela aquisição de conhecimentos tecnológicos para serem aplicados nas em suas propriedades;
- Sobre as intenções dos mesmos após concluírem a formação no *Campus*, os resultados denotam que a maioria, 86,84% dos alunos, pretende dar continuidade aos estudos.

Assim, Donadel (2010, p. 35) conclui sua pesquisa na perspectiva de que suas considerações “poderão servir como caminhos para estudos posteriores, especialmente pelas novas e constantes indagações que foram surgindo, decorrentes da investigação realizada”. Além disso, o autor tece uma crítica a respeito das políticas educacionais de formação profissional ao afirmar que os (a) alunos (a) participantes e, inclusive, o próprio Instituto “ainda carregam a conotação de serem meros laboratórios experimentais dessas políticas” (p. 34), apesar de o governo da época mostrar-se preocupado com concernentes à atividade rural e a interiorização dos IFs.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme nos explicita Chizzotti (2008), toda pesquisa científica é caracterizada pelo esforço sistemático de explicar ou compreender, mediante a adoção de critérios, métodos e linguagem adequada, os dados obtidos em uma determinada realidade, acerca de um fenômeno específico. O ato de pesquisar, para o autor, pressupõe teorias e visões de mundo que, por sua vez, moldam a atividade investigativa.

Dessa forma, discorreremos nesse capítulo o percurso metodológico que foi adotado para realização do trabalho de investigação que engendra a nossa temática, intitulada: “Ensino Médio Integrado: desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária do IFAM Campus Parintins”. Evidenciamos, aqui, todos os contextos em que ocorreu a pesquisa, abordando sobre os métodos e procedimentos adotados, bem como a respeito dos sujeitos envolvidos e do *lócus* a ser estudado.

2.1 Natureza e métodos adotados

O presente estudo, embora se trate de uma temática já discutida por outros estudiosos, expôs o assunto abordado levando em consideração um novo posicionamento acerca da dinamicidade da realidade a ser estudada, sendo, dessa forma, uma pesquisa de caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Ludke e André (2007, p. 11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, em cujo contexto todos os dados são importantes para a compreensão do problema.

Além disso, Triviños (2006), corroborando com a conceituação anterior, prediz que a pesquisa qualitativa possui a facilidade de poder descrever minuciosamente os matizes e as complexidades do problema investigado, preocupando-se muito mais com o processo de investigação do que com o resultado final, tendendo a analisar indutivamente os dados obtidos, não desconsiderando eventuais tratamentos estatísticos.

À luz dos presentes argumentos, por se tratar de um estudo de cunho educacional, o qual pretende analisar quais fatores influenciam diretamente no desempenho escolar no curso técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFAM *Campus* Parintins, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo por considerarmos que esta é a que melhor se enquadra nos objetivos propostos, uma vez que leva em conta todas as informações obtidas tanto pela fala dos sujeitos quanto pelos dados fornecidos nos documentos oficiais do referido *campus*.

Na realização deste estudo, atrelamos um itinerário metodológico delineado. Para Thiollent (2007), o percurso metodológico é tido como o caminho percorrido pelo investigador a fim de alcançar seus objetivos. Em acréscimo, traduz-se como o momento em que são definidas as ações que serão adotadas com o intuito de investigar cientificamente a realidade a ser estudada, isto é, tais ações delineiam métodos de abordagem, procedimento, técnicas e ferramentas compatíveis aos propósitos de compreensão do fenômeno.

Assim, na perspectiva de realização de um estudo que possa compreender quais são os fatores que influenciam no desempenho escolar no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, foi necessário lançar mãos de métodos que, para Vergara (2016), são a ordem que devemos impor aos diferentes processos a fim de se alcançar um resultado

desejado, constituindo-se como demonstração da veracidade. Por isso, começaremos pelo método de abordagem.

Método de abordagem é, segundo Fonseca (2010), a base epistemológica de toda pesquisa, ou seja, o que proporciona ao estudo seus fundamentos filosóficos e processos de raciocínio lógico, sendo vinculado a uma das correntes de pensamento do saber científico.

Sendo assim, optamos para este estudo pela abordagem Dialética que, para o referido autor, analisa a realidade mediante o conhecimento de sua ação recíproca, isto é, considera que tudo o que há numa realidade está sempre em constante mudança, opondo-se a todo conhecimento rígido.

Em outras palavras, o método dialético como abordagem deste estudo nos ajudará a entender que tais fatores que influenciam no desempenho escolar no Ensino Médio Integrado em Agropecuária podem mudar ao decorrer do tempo, variando de uma turma para a outra, de um campus para o outro, etc., uma vez que todo conhecimento passa por constantes renovações.

Concretizamos nossa pesquisa, delineando não apenas o enfoque epistemológico, mas também as etapas a serem adotadas na investigação. Com a adoção de um método de procedimento que, para Gil (2008), possui caráter específico e preocupa-se em parametrizar as técnicas a serem adotadas no estudo. Este método, Estudo de Caso, segundo Gil, consiste na observação de determinados grupos sociais, indivíduos, profissões, instituições ou comunidades, a fim de conhecer suas particularidades, sem haver dissociação dos elementos inerentes à realidade, obtendo com isso generalizações.

A adoção desse método de procedimento em nosso estudo, pautou-se na premissa de que, considerando que o IFAM Campus Parintins oferta vários cursos em distintas modalidades, optamos apenas pelo curso de Agropecuária na modalidade Integrada. E, dentro desse curso, selecionamos a turma de 3º Ano, visto que esta já se encontrava em sua etapa final, podendo responder, com maior segurança, aos objetivos propostos no estudo. Em outras palavras, o Estudo de Caso pautou a escolha de uma única turma, a fim de conhecer a realidade do curso todo.

2.2 Instrumentos de pesquisa

De acordo com Severino (2008, p. 124), “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”. Em outras palavras, as técnicas de pesquisa são importantes dentro do processo de elaboração de todo estudo científico, pois é com elas que serão elaborados os instrumentos adequados para a obtenção dos dados.

Sendo assim, para conhecermos todos os detalhes relacionados aos fatores que influenciam no desempenho escolar do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, realizamos Pesquisas Documental e de Campo, embasando-nos no referencial teórico e abordagem escolhidos para este estudo.

Primeiramente, levantamos, junto à coordenação do curso de Agropecuária, documentos importantes, tais como: O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM, o Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com destaque especial à matriz curricular, às atividades extracurriculares e de campo, a fim de conhecermos quais são as políticas sociais e pedagógicas adotadas para que o Ensino Médio se articule à Educação Profissional no contexto do *campus* Parintins.

Em seguida, junto à Secretaria Acadêmica do *campus*, levantamos dados concernentes à frequência e rendimento acadêmico, retenção, evasão e transferências de todas as turmas do

curso de Agropecuária, a fim de conhecer e apresentar um panorama geral do curso, desde o início (ano de 2010) até o fim do ano de 2018.

Mediante os dados obtidos nos documentos institucionais e pela Secretaria Acadêmica, descrevemos os pressupostos básicos a respeito da instituição e da realidade da turma pesquisada. A fim de conhecermos mais profundamente o contexto da turma, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas, a fim de delinear um perfil socioeconômico e acadêmico da turma pesquisada.

Após a elaboração do questionário aos discentes, agendamos, com a coordenação de curso, as datas de aplicação do questionário e da Roda de Conversa. Para Melo e Cruz (2014), essa técnica permite a observação e a interação diretas entre o pesquisador e os sujeitos participantes, no qual cada pergunta foi respondida por todos de forma espontânea, possibilitando a inserção de novos questionamentos a partir das falas dos indivíduos que discorrem sobre o tema em estudo, ou seja, os fatores que influenciam no desempenho escolar no Curso de Agropecuária.

Antes de realizarmos a Roda de Conversa com os alunos do 3º Ano de Agropecuária, aplicamos o questionário socioeconômico e acadêmico para, então, com os dados obtidos pelos documentos oficiais, pela Secretaria Acadêmica e pelo questionário, elaborarmos o roteiro de perguntas da segunda etapa da aplicação da pesquisa. Com as questões elaboradas, no dia de execução, distribuídas previamente os roteiros de perguntas, a fim de que os alunos conheçam as questões a serem perguntadas, deixando-os cientes de que outras perguntas podem surgir.

A vantagem da Roda de Conversa, segundo Melo e Cruz (2014), é que o roteiro, embora previamente organizado, não se constitui em algo “pronto e acabado”, pois pode modificar-se ao decorrer do diálogo coletivo, podendo ser inseridas novas perguntas que poderão ser respondidas por todos os envolvidos.

Levando em conta a premissa de Bardin (2010) de que a análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”, e utilizando-se das três fases de condução do método de análise deste autor: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados, a interpretação dos dados oriundos da Roda de Conversa nos permite a elaboração de categorias de respostas, que são analisadas à luz dos pressupostos teóricos, além de confrontadas com os dados obtidos nos documentos oficiais e na secretaria.

2.3 Sujeitos, lócus e curso pesquisado

O *lócus* de pesquisa foi o *Campus Parintins*⁷, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. A partir de informações obtidas no Portal *Web* do referido instituto (<http://www.ifam.edu.br>), este foi estruturado, nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), em Art. 5º, no inciso IV, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (fundado em 1909), da Escola Agrotécnica de Manaus (fundada em 1940) e da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira (fundada em 1993).

Em decorrência do processo de expansão da Educação Profissional no país, o IFAM no primeiro semestre de 2019 possui a integração de 15 (quinze) *campus*, a saber: Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial, Manaus Zona Leste, Coari, São Gabriel da Cachoeira,

⁷ Parintins é um município localizado no leste do Amazonas, distante 369 km da capital, Manaus. Em 2016, a população estimada desse município era de 113.832 habitantes, contendo 5.952km² de área total, sendo a 2ª cidade mais populosa do Estado e conhecida nacionalmente pelo seu Festival Folclórico (IBGE, 2016).

Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Maués, Parintins, Manacapuru, Lábrea, Tefé, Humaitá, Eirunepé e Tabatinga.

No que diz respeito ao *Campus* Parintins, sua criação se deu a partir da Portaria MEC n.º 687, de 27 de maio de 2010 (MEC, 2010), publicado no Diário Oficial da União um dia depois, constituindo-se em uma Instituição Pública com natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar definidas em estatuto próprio, supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

O início das atividades do referido *campus* ocorreu no dia 22 de março de 2010, em um endereço provisório, situado na Rua Paraíba, s/n, bairro de Palmares. Após a publicação de sua Portaria de criação, o Instituto passou a funcionar em seu prédio definitivo, situado na Rodovia Odovaldo Novo, s/n, na Comunidade Aninga-Parananema, conforme mostram as Figuras 1, 2, 3 e 4.



Figura 1 - Imagens aéreas do IFAM Campus Parintins.

Fonte: Google Maps

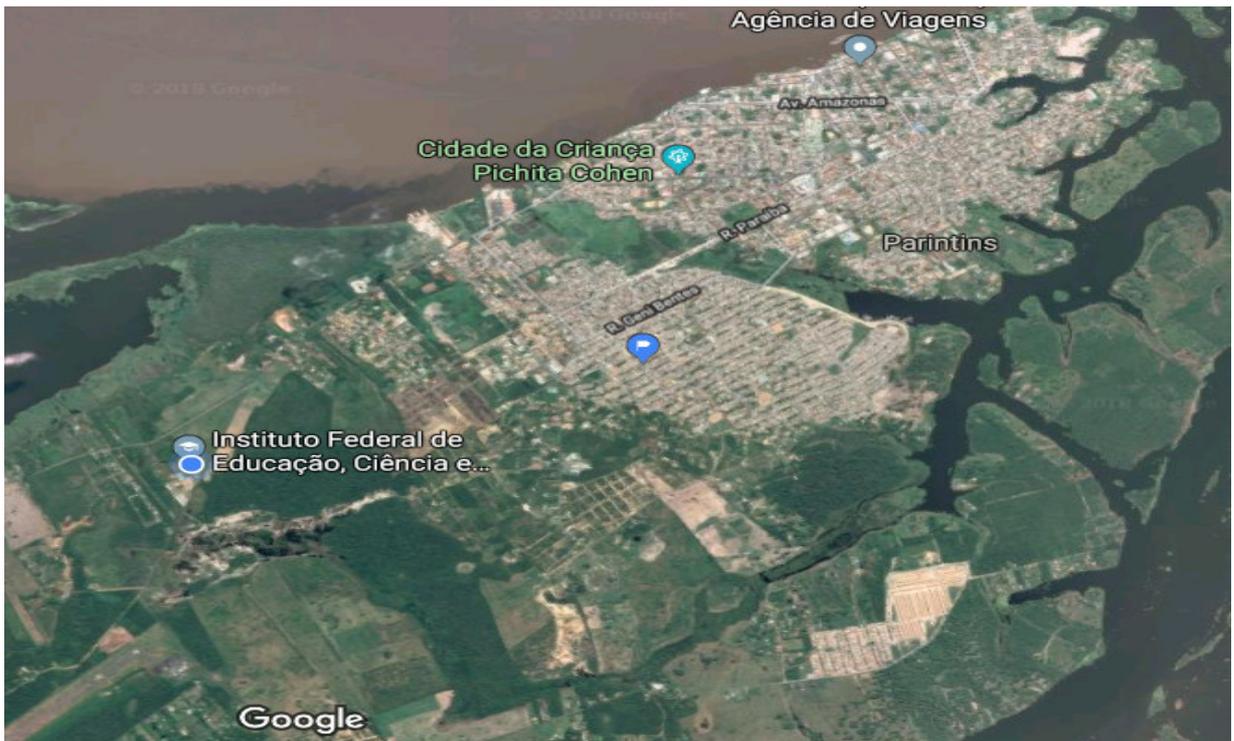


Figura 2 - Localização do campus do IFAM no município de Parintins/AM.
Fonte: Google Maps



Figura 3 - Visão externa do IFAM Campus Parintins.
Fonte: Site institucional do IFAM (www.ifam.edu.br)



Figura 4 - Vista aérea do Centro da cidade de Parintins/AM.

Fonte: Portal do Amazonas (<http://portaldoamazonas.com>)

Em seu início, o IFAM *Campus* Parintins ofertava apenas Ensino Médio Integrado em Agropecuária, Administração e Informática durante o primeiro semestre letivo do referido ano, contendo um quadro de funcionários compostos por 27 servidores, entre efetivos, temporários e terceirizados.

A partir do segundo semestre letivo de 2010, já em prédio próprio e com a chegada de novos servidores, o *Campus* Parintins passou a ofertar, também, a modalidade Subsequente de Educação Profissional, concluindo o ano de 2010 com 280 alunos e 41 servidores.

Atualmente, o IFAM *Campus* Parintins contém o quadro de funcionários formado por 80 servidores entre efetivos, temporários e terceirizados, e ofertam os seguintes cursos:

- Educação Profissional na modalidade Integrada em Administração, Agropecuária e Informática, contendo 9 turmas (1º, 2º e 3º Ano) em turno Integral;
- Educação Profissional na modalidade Subsequente em Administração, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, contendo 9 turmas nos turnos Vespertino e Noturno;
- Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em Administração, contendo 2 turmas no turno Noturno;
- Cursos de Pós-Graduação na modalidade Educação à Distância em Educação Profissional e Tecnológica e Gestão Pública;

Outrossim, é importante mencionarmos que o referido *campus* tem como missão principal Promover a Educação de excelência através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, visando à formação do cidadão crítico, autônomo e empreendedor, comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico da região, tendo como valores principais a ética, a responsabilidade, a justiça e valorização humana.

O IFAM *Campus* Parintins orgulha-se em promover, por quase uma década, a formação técnica nos mais diferentes níveis, oportunizando a Educação Profissional a alunos

oriundos não apenas da zona urbana parintinense, mas também das comunidades rurais e de municípios da Região do Baixo Amazonas (Barreirinha, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Urucará, Urucurituba e São Sebastião do Uatumã, no Amazonas; Juruti, Faro e Terra Santa, no Pará).

Por receber e atender estudantes oriundos de outras localidades, o *Campus Parintins* constitui-se como um verdadeiro laboratório humano, no qual a diversidade cultural, social e econômica, influencia diretamente no ensino-aprendizagem dos alunos matriculados.

Os sujeitos envolvidos foram os alunos do 3º Ano de Agropecuária na modalidade Integrada, com idades entre 16 a 18 anos. A escolha por esta série justifica-se na premissa de que os alunos, por estarem na fase final do curso, estão mais preparados para atender aos objetivos propostos neste estudo.

E sobre o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, ressaltamos que este faz parte do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que é um documento instituído pela Portaria MEC n.º 870, de 16 de julho de 2008 (MEC, 2008), no qual estão contidos todos os parâmetros que subsidiam o planejamento dos cursos técnicos de nível médio, bem como suas correspondentes qualificações profissionais e especializações.

3 CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo foi descrito e discutido os dados obtidos com o percurso metodológico adotado, bem como evidenciado todos os contextos históricos do IFAM e dos cursos Integrados. Delianeamos um perfil socioeconômico dos discentes do curso técnico em Agropecuária e apresentamos suas percepções quanto ao que aprenderam em todo este caminho trilhado no Ensino Médio Técnico.

3.1 A Organização Didático-Pedagógica do curso de Agropecuária: o plano de curso, o Projeto Político-Pedagógico do curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional

A fim de conhecermos quais as linhas político-pedagógicas e o perfil de formação profissional adotados pelo IFAM Campus Parintins, tornou-se necessário apresentarmos o que discorrem os documentos oficiais da instituição, discutindo-os à luz do percurso teórico adotado para esse estudo.

Começamos a tessitura desse tópico pelo que apresenta o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – PPC (IFAM, 2012); em seguida, mostramos o que aponta o Projeto Político – Pedagógico do IFAM *Campus* Parintins – PPPI (IFAM, 2016); e, por último, o que diz o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Amazonas – PDI (IFAM, 2014), com o intuito buscar de que maneira esses documentos institucionais podem influenciar no e além do desempenho escolar dos discentes do curso pesquisado.

3.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (PPC)

Contendo 225 páginas, elaborado e em vigor desde o ano de 2012, o PPC⁸ apresentou, em seu início, que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio pertence ao eixo profissional de Recursos Naturais e possui 4.500 horas de duração, divididas em três anos de duração, sendo 4.200 horas de atividades disciplinares teóricas e práticas mais 300 horas de estágio supervisionado.

A necessidade de criação do Curso Técnico Integrado em Agropecuária justificou-se, de acordo com o referido documento, pelo fato de Parintins ser considerada um importante polo agropecuário na Região do Baixo Amazonas. Segundo Almudi e Pinheiro (2013), o município se destaca como um importante polo de criação de gado bovino, bubalino e suíno, além de ser considerado um dos principais entrepostos de pesca no Estado.

Sendo assim, a oferta do Curso Técnico em Agropecuária justificou-se na necessidade de qualificar o homem do campo e os jovens destas famílias, para que possam utilizar adequadamente os conhecimentos técnicos-científicos que apontem para um desenvolvimento

⁸ Projeto Pedagógico do Curso – PPC do curso técnico integrado em Agropecuária, atualizado em 2012.

sustentável, a fim de melhorar a qualidade de vida nos municípios da região do Baixo Amazonas, uma vez que “o desenvolvimento do campo está diretamente relacionado à educação do homem, conciliando o binômio terra-vida e a sociedade na construção de alternativas viáveis ao desenvolvimento agrícola” (IFAM/CAMPUS PARINTINS, 2012, p.5).

O PPC elucidou no que diz respeito aos objetivos do curso, o técnico em Agropecuária formado no IFAM Campus Parintins habilitará os estudantes não apenas para o domínio das técnicas produtivas e de gestão da agropecuária, mas também para identificar os elementos sociais e culturais da região, com leitura crítica, postura ética e respeito às diferenças, a fim de articular saberes locais e técnico-científicos, teoria e prática, na resolução dos desafios pertinentes à área, desenvolvendo ações de cidadania e de sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Quanto ao perfil do discente egresso, o técnico de nível médio em Agropecuária formado pelo campus deverá ter clara a responsabilidade social inerente à sua formação profissional, tendo conhecimentos integrados aos fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da consciência ecológica. E este, ao concluir o curso, poderá desempenhar atividades de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização de projetos agropecuários, desde que credenciado pelo órgão regulamentador, além de estar apto a:

- a) desempenhar atividades voltadas para produção de alimentos saudáveis e de qualidade, respeitando o meio ambiente;
- b) administrar propriedades rurais;
- c) elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal e agroindustrial;
- d) realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais;
- e) atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e de pesquisa;

Em acréscimo, a fim de desempenhar as funções pertinentes à sua formação, o técnico em Agropecuária formado no IFAM Campus Parintins irá ter as seguintes habilidades profissionais:

- conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;
- ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- refletir sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;
- compreender o processo de evolução da agricultura, os diversos modelos e avaliar as características socioeconômicas de cada modelo;
- conhecer as bases científicas e tecnológicas da Agropecuária;
- analisar sistemas de produção, considerando os aspectos de sustentabilidade econômica, social, cultural e ambiental;
- analisar as características dos ecossistemas relacionando-os à atividade agropecuária;
- assessorar estudos de implantação e desenvolvimento de projetos de produção segundo os princípios da agropecuária;
- aplicar métodos e técnicas de conservação e recuperação do solo;
- orientar quanto ao manejo agroecológico do solo, considerando suas características físicas, químicas e biológicas;
- planejar a utilização dos recursos naturais renováveis e não-renováveis;
- planejar e orientar a implantação de sistemas e métodos de controle de insetos, doenças e plantas espontâneas, utilizando princípios agroecológicos;
- realizar, com competência técnica e ética, o manejo agroecológico das culturas regionais, olerícolas regionais, fruticultura e criação de animais;

- estimular a participação e o compromisso coletivo no desenvolvimento de projetos agrícolas, utilizando práticas de cooperação e organização entre agricultores;
- orientar para o uso adequado dos equipamentos eletromecânicos e para as instalações industriais e de pequeno porte ligadas à agricultura;
- orientar a elaboração de projetos de infra-estrutura de apoio e as instalações rurais para a produção agropecuária;
- orientar processos de conservação, processamento, armazenamento de matéria-prima e industrialização de produtos orgânicos.;
- conhecer e aplicar as normas de desenvolvimento sustentável, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história;
- ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região, integrando a formação técnica à humana na perspectiva de uma formação continuada;
- adotar atitude ética no trabalho e no convívio social, compreendendo os processos de socialização humana em âmbito coletivo e percebendo-se como agente social que intervém na realidade;
- saber trabalhar em equipe;
- ter iniciativa, criatividade, responsabilidade e capacidade empreendedora;
- desenvolver, com autonomia, suas atribuições e exercer liderança;
- posicionar-se criticamente e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade (IFAM/CAMPUS PARINTINS, 2012, p. 08-10).

Isto posto, percebemos o quanto a politécnica e a omlateralidade é tida como base fundamental à formação dos alunos que estudam no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, uma vez que este, como bem exposto no documento, deve conhecer não apenas as técnicas, mas também deve articular os saberes científicos com a realidade local, tendo consciência da importância social de sua formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

No que diz respeito à matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, o PPC delinea que o itinerário formativo do curso está fundamentado na Lei nº 9.394/96, no Decreto Federal nº 5.154/2004, no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e nas Resoluções CNE/CEB nº 06 e 12/2012, cuja oferta é direcionada àqueles que já tenham concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso totalmente planejado para conduzir os alunos à formação acadêmica em nível médio e habilitação profissional técnica do mesmo nível.

Em acréscimo, o documento ressaltou que a organização curricular do curso atende aos princípios de autonomia institucional, processos sociais e profissionais, sensibilidade, flexibilidade, igualdade, ética, identidade, inter e transdisciplinaridade, contextualização e intersubjetividade, tendo o trabalho como princípio educativo fundamental.

Por ser um curso ofertado na forma Integrada, com três anos de duração, a organização disciplinar é constituída por conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos, divididos em dois eixos formativos, a saber:

- a) **Formação Geral** – eixo que contempla as áreas de conhecimento obrigatórias na formação em nível médio, contendo duas bases que se integram à Educação Profissional:
 - **Base Nacional Comum:** contempla as quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio e suas respectivas tecnologias (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas);
 - **Base Diversificada:** contempla as disciplinas voltadas para a compreensão das relações humanas e sociais, com articulação aos desafios do mundo acadêmico e do trabalho;

- b) **Formação Profissional:** contempla disciplinas específicas da formação profissional em Agropecuária, integrando-as às demais áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o Quadro 1 a seguir apresentará os eixos formativos e as disciplinas ofertadas durante os três anos de duração do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Parintins, tanto da Formação Geral quanto da Formação Profissional, bem como suas respectivas cargas horárias anuais e gerais. Vale ressaltar que 40h anuais equivalem a 01 hora semanal de aula:

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

ÁREA	DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	CH TOTAL
LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literatura	120h	120h	80h	320h
	Artes	80h	---	---	80h
	Educação Física	80h	80h	---	160h
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês Básico	80h	80h	---	160h
MATEMÁTICA	Matemática	120h	120h	80h	320h
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	80h	80h	80h	240h
	Química	80h	80h	80h	240h
	Biologia	80h	80h	80h	240h
CIÊNCIAS HUMANAS	História	80h	80h	80h	240h
	Geografia	80h	80h	80h	240h
	Filosofia	40h	40h	40h	120h
	Sociologia	40h	40h	40h	120h
BASE DIVERSIFICADA	Informática Básica	80h	---	---	80h
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	80h	---	---	80h
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol Básico	---	60h	---	60h
	Metodologia do Trabalho Científico	---	40h	---	40h
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Produção Vegetal	120h	120h	120h	360h
	Zootecnia Geral	80h	---	---	80h
	Apicultura e Meliponicultura	40h	---	---	40h
	Administração e Economia Rural	80h	---	---	80h
	Ciência do Solo	80h	---	---	80h
	Forragicultura	40h	---	---	40h
	Desenho Técnico e Topografia	---	80h	---	80h
	Mecanização Rural	---	40h	---	40h
	Bovinocultura e Bubalinocultura	---	120h	---	120h
	Irrigação e Drenagem	---	80h	---	80h
	Noções de Construções e Instalações Rurais	---	40h	---	40h
	Avicultura	---	---	60h	60h
	Suinocultura	---	---	60h	60h
	Piscicultura	---	---	60h	60h
	Recursos Florestais e Agroecologia	---	---	80h	80h
	Produção Agroindustrial	---	---	80h	80h
	Extensão Rural	---	---	40h	40h
	Legislação Rural	---	---	40h	40h
	Estágio Profissional/PCCT	---	---	300h	300h
CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL		440h	480h	840h	1.760h
CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO GERAL		1.120h	980h	640h	2.740h
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.560h	1.460h	1.480h	4.500h

Fonte: IFAM/CAMPUS PARINTINS, 2012.

Conforme exposto no Quadro 1, a carga horária total das disciplinas do eixo de Formação Geral é maior que a do eixo de Formação Profissional. Porém, no 3º ano do curso, a carga horária das disciplinas técnicas é maior que as das formação geral, uma vez que é nessa fase que os alunos optam entre Estágio Supervisionado ou PCCT (Projeto de Conclusão de Curso Técnico) para concluir o curso integrado.

No tocante às disciplinas propedêuticas, as que possuem maior carga horárias são Língua Portuguesa e Matemática – ambas com 320h cada, durante o curso. No entanto, no 3º ano, a carga horária de ambas as disciplinas diminui de 120 para 80h, o que equivale a 02h semanais. Em acréscimo, ainda nessa etapa, disciplinas como Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola não são ofertadas⁹.

Agora, no que se refere às disciplinas técnicas, a que possuiu maior carga horária é Produção Vegetal, sendo a única ministrada durante os três anos do curso, somando 360 horas no total. Além disso, enquanto são ministradas 06 (seis) disciplinas tanto no 1º quanto no 2º Ano, no 3º são ministradas 08 (oito) disciplinas técnicas.

Grande parte do Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária é formado pelas propostas curriculares das disciplinas ofertadas no curso. Ao analisá-las mais atentamente, apenas as disciplinas de base comum apresentam propostas de articulação com os saberes locais e com os conhecimentos das áreas técnicas.

Por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta o texto técnico como um dos conteúdos propostos para o segmento de leitura e produção textual, pois se presume que o conhecimento desse gênero textual é importante para que o aluno possa redigir adequadamente seu Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, a Matemática apresenta, em seu conteúdo de geometria, o estudo sobre formato, volume e grandezas utilizados no contexto agropecuário.

Mesmo que a seleção das disciplinas técnicas ofertadas esteja direcionada à demanda regional – já que Parintins é considerada um importante polo agropecuário no Amazonas –, a tão necessária articulação com as demais áreas do conhecimento, ao menos de forma aparente, não pôde ser constatada nos conteúdos das disciplinas técnicas, cujas propostas suscitam apenas conteúdos relativos a processos produtivos.

Julgamos pertinente mencionar que não há a oferta das disciplinas Ética Profissional e Empreendedorismo no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, uma vez que os cursos integrados em Administração e Informática ofertados pelo Campus Parintins possuem as referidas disciplinas em suas grades, além de serem importantes na formação dos alunos para lidar com os desafios do mundo trabalho e que contribuem para que os alunos possam abrir seus próprios negócios, em caso de não conseguirem um emprego formal na área de atuação.

Sendo assim, tendo em vista a ausência de disciplinas importantes para a compreensão dos desafios do mundo do trabalho, atrelada ao fator da redução de carga horária e falta de oferta de determinadas disciplinas do eixo propedêutico, questionamos: será que isso implica em um problema na formação geral dos alunos do curso de Agropecuária?

Sobre a organização e exclusão de disciplinas até que ponto essa organização corresponde ao que a sociedade considera ser científico? Essa realidade constatada nos permite inferir que a ausência, a redução e a não oferta dessas disciplinas contrariam aquilo que embasa o próprio PPC, uma vez que, segundo seu próprio discurso, as áreas do

⁹ As referidas disciplinas não são ofertadas no 3º ano, porque essa foi a proposta apresentada pela comissão local do Campus Parintins, no ano de 2012, e aprovada pelo IFAM para entrar em vigor em 2013, pela comissão do Campus Parintins quando houve a atualização do Projeto Pedagógico do curso de Agropecuária.

conhecimento devem contemplar a interdisciplinaridade¹⁰, bem como as relações humanas e sociais, articulando-as ao mundo do trabalho e seus desafios.

3.1.2 O Projeto Pedagógico Institucional do IFAM Campus Parintins (PPI)

Sabemos que o PPI é um instrumento essencial para que toda instituição possa adquirir a tão sonhada autonomia, não sendo apenas um documento, mas também um plano estratégico que indica as ações e os caminhos necessários para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem e da instituição, devendo ser democraticamente construído e vivenciado por todos os atores da comunidade escolar.

Todo PPI, além das informações necessárias sobre as estruturas físicas e administrativas, contém as visões de mundo, sociedade e conhecimento, missões, valores, propostas e fundamentos legais dos cursos ofertados pela instituição, sendo um documento necessário para que sejam definidos todos os processos acadêmicos e pedagógicos de cada unidade do IFAM.

Ainda não há um PPI do *Campus* Parintins. E, durante a sua trajetória que começou em 2010, somente a partir de 2016 foi demonstrada uma preocupação institucional em construí-lo, sobre o qual houve, até o presente momento, uma única reunião com intuito de designar quais seriam os membros participantes da construção desse Projeto.

Dessa forma, podemos inferir que a falta de um PPI no IFAM *Campus* Parintins é algo prejudicial à condução de um bom trabalho institucional, pois este seria um documento importante para que os conteúdos formativos dos distintos cursos sejam de fato articulados não apenas com a realidade local, mas também com as potencialidades de cada área e de cada partícipe do ambiente institucional, passando por formulação de propostas, definição de ações práticas até chegar a uma postura crítica e, possivelmente, à superação das dificuldades do desempenho educacional.

3.1.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM (2014-2018)

Contendo 59 páginas, o PDI do *Campus* Parintins é um documento elaborado em 2013 e apresentado à Reitoria do IFAM com o objetivo de apresentar as metas de crescimento estabelecidas durante o período 2014-2018.

O documento apresentou em seu primeiro capítulo, um apanhado geral sobre a história de criação da rede federal de educação profissional e tecnológica e do IFAM *Campus* Parintins, que surgiu mediante a parceria entre o Ministério da Educação e a Prefeitura Municipal. Além disso, tal capítulo apresentou informações sobre a geografia e educação da cidade de Parintins, conforme mostra o Quadro 2:

¹⁰ A interdisciplinaridade não se estabelece em uma mudança metodológica, mas implica, necessariamente em uma mudança de concepção, epistemológica. A interdisciplinaridade não deve ser compreendida como a fusão de conteúdos, mas como a tentativa de se analisar o real sob diversos olhares, sob diversas áreas de conhecimento, sem perder de vista métodos, objetivos, e autonomia próprios de cada uma delas.

Quadro 2 - Informações geográficas e educacionais sobre Parintins/AM.

ITEM	DADOS (IBGE/2012)
População	110.033
PIB a preços correntes	R\$ 667.854,00
IDH	0,597
Instituições Financeiras	5
Hospitais	2
Postos de saúde	17
Universidades	3
Escolas Técnicas e Profissionalizantes	5
Escolas de Educação Infantil	12
Escolas de Ensino Fundamental	130
Escolas de Ensino Médio	15
Alunos de Ensino Infantil	3.955
Alunos de Ensino Fundamental	22.019
Alunos de Ensino Médio	7.769
Professores de Ensino Infantil	181
Professores de Ensino Fundamental	316
Professores de Ensino Médio	869

Fonte: IFAM CAMPUS PARINTINS, 2013 (adaptado)

A missão do IFAM Campus Parintins, de acordo com o documento, é “promover a formação de profissionais [...] através do Ensino, Pesquisa e Extensão, com excelência e qualidade”, tendo como visão “ser referência em educação profissional na região do Baixo Amazonas”, embasando-se nos valores de cidadania, ética, humanização, qualidade e responsabilidade socioambiental, além das diretrizes legais que norteiam a educação profissional e tecnológica.

O segundo capítulo do PDI tratou das diretrizes e metas direcionadas ao Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão realizados no Campus Parintins. Foram sete tópicos de metas direcionadas ao ensino, porém, para fins de discussão, daremos ênfase em cinco destes, por estarem mais atrelados ao nosso curso de Agropecuária:

I. VALORIZAÇÃO DO ENSINO:

- a) implantar um programa de melhoria da qualidade do ensino a partir de indicadores educacionais;
- b) valorizar a prática docente através de capacitação, certificação e assessoria pedagógica.

II. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:

- a) Integrar os serviços de apoio acadêmico na realização de palestras, seminários e workshops, abordando temas transversais, com o apoio de órgãos públicos de saúde;
- b) Implantar a casa do estudante para alunos de outras localidades;
- c) Construir programas de monitoria;
- d) Promover palestras de orientação profissional.

III. INCLUSÃO SOCIAL:

- a) Implantar o programa de acesso ao Ensino Profissional para Pessoas com Deficiência.

IV. AMPLIAÇÃO DO ENSINO:

- a) Fomentar cursos em diversas modalidades e níveis, respeitando os aspectos regionais;
- b) Implantar programas de reconhecimento de saberes, prestação de serviços, assessorias e consultorias;
- c) Desenvolver ações acadêmicas para garantir o mínimo de 50% das vagas para o ensino profissional técnico de nível médio, 20% para cursos de licenciatura e no máximo 30% para cursos de bacharelado.

VII. EDUCAÇÃO DO CAMPO:

- a) Dotar o Campus Parintins das condições necessárias para ofertar cursos nessa modalidade;
- b) Atender às necessidades das comunidades rurais e suas demandas educacionais, articulando-se a diferentes órgãos e movimentos sociais;
- c) Promover a construção de processos pedagógicos inovadores e condizentes com a realidade do campo;

Conforme vimos no Capítulo I, o trajeto histórico do curso de Agropecuária entrelaça-se com a história da Educação do Campo. Partindo dessa premissa, tal como podemos ver nas metas propostas no PDI, não há nada que seja exclusivamente direcionado ao curso de Agropecuária. No entanto, o documento alude às prerrogativas legais que embasam não apenas esse curso, mas também a criação e existência do Ensino Médio Integrado.

No que diz respeito às metas propostas para o tripé Pesquisa/Pós-Graduação/Inovação, ela divide-se em cinco metas, a saber:

I. Implantar Grupos de Pesquisa no Campus Parintins, a partir dos seguintes eixos temáticos:

- **Interdisciplinar:** Meio Ambiente, Ciências Agrárias, Biológicas e Sociais, Humanidades, Engenharia, Gestão e Tecnologia;
- Ensino de Ciências e Matemática;
- Biotecnologia e Ciências Ambientais.

II. Criar no mínimo 01 (um) laboratório de pesquisa durante a vigência do PDI – 2014-2018;

III. Aumentar em até 10% ao ano a produção técnico-científica do Campus;

IV. Promover e estimular a capacitação dos servidores;

V. Difundir a cultura de inovação tecnológica e da propriedade intelectual no *Campus* até 2018.

Dessas metas, apenas a II não foi concretizada por completo, mesmo porque nenhum laboratório foi criado no período 2014-2018. Além disso, no que se refere à Meta I, esta foi alcançada em partes, pois apenas o grupo do eixo interdisciplinar foi criado e dele fazem um grupo de professores pertencentes aos cinco cursos ofertados no Campus, cujas atividades envolvem pesquisa e extensão realizadas na reserva indígena Sateré-Mawé, na região do Rio Uaicurapá.

Agora, no que se refere às metas de Extensão, foram um total de dez metas, a saber:

- Propor e incentivar projetos voluntários de extensão;
- Dar maior visibilidade e divulgação ao Edital de Extensão;

- Manter o vínculo de atividade contínua com a comunidade, através de projetos de atividades físicas e acadêmicas;
- Adquirir terreno para desenvolvimento de atividades do primeiro setor para o biênio 2015/2016;
- Constituir o calendário de atividades para egressos do instituto no decorrer do ano de 2014;
- Realizar reuniões semestrais com turmas aptas a realização de estágio;
- Conduzir 50% dos estagiários no primeiro semestre aos locais de estágio;
- Realizar Visitas Técnicas aos alunos dos Cursos de nível Técnico Integrado e Subsequente.

Os capítulos III e IV do PDI apresentaram os aspectos estruturais e humanos do Campus Parintins, tais como: medidas e dimensões das salas e cômodos do prédio, quantidades de laboratórios, equipamentos e livros disponíveis, bem como o quantitativo humano, incluindo servidores efetivos e temporários, técnicos e docentes. Além disso, também apresentou um quadro de oferta de vagas e cursos que podem ser ofertados durante o período de vigência do plano, conforme apresenta o Quadro 3:

Quadro 3 - Cursos e oferta de vagas durante o período 2014-2018.

CURSO	TIPO	VAGAS	TURNO	MATRÍCULA	2014	2015	2016	2017	2018
Administração	Integrado	35	Integrado	PS	35	35	35	35	35
Agropecuária		35	Integrado	PS	35	35	35	35	35
Informática		35	Integrado	PS	35	35	35	---	---
Informática para Internet*		35	Integrado	PS	---	---	---	35	35
Manutenção e Suporte em Informática*	Pós-Médio	30	Noturno	PS	---	---	60	60	60
Vendas*		30	Noturno	PS	---	---	---	60	60
Administração	Subsequente	40	Noturno	PS	80	80	80	80	80
Agente Comunitário de Saúde*		40	Noturno	PS	---	---	40	---	---
Agropecuária		40	Noturno	PS	80	80	80	80	80
Informática		40	Noturno	PS	80	80	---	---	---
Informática para internet*		40	Noturno	PS	---	---	80	80	80
Meio Ambiente		40	Noturno	PS	80	80	80	---	---
Processamento de Pescado*		40	Vespertino	PS	---	40	40	---	---
Recursos Pesqueiros		40	Noturno	PS	80	80	80	80	80
Rede de Computadores*		40	Vespertino	PS	---	40	---	---	---
Secretaria Escolar*		40	Noturno	PS	---	40	---	40	---

Técnico em Serviço Público*		40	Noturno	PS	---	---	---	40	40
Técnico Florestal*		40	Noturno	PS	---	---	40	40	40
Agronegócio*	Graduação / Bacharelado	30	Noturno	PS	---	---	30	30	30
Gestão Comercial*		30	Noturno	PS	---	---	---	30	30
Segurança da Informação*		30	Noturno	PS	---	---	---	---	30
Ciências Naturais*	Graduação / Licenciatura	30	Vespertino	PS	---	---	---	30	30
Informática*		30	Noturno	PS	---	---	---	---	30
Informática*	Pós-Graduação	30	Noturno	PS	---	30	---	30	---
Ciências Naturais*		30	Noturno	PS	30	---	30	---	---

Fonte: IFAM CAMPUS PARINTINS, 2013.

Conforme o que apresenta o Quadro 3, alguns cursos estão escritos com asteriscos (*). Isso quer dizer que eles, mesmo sendo propostos no PDI, não foram ofertados pelo Campus, uma vez que este não dispõe de estrutura física (salas de aula, laboratórios e livros) nem profissional (professores) suficientes para atender a essas novas demandas.

No que se refere a novos espaços a fim de executar as metas e cursos propostos, está sendo construído, desde o início de 2018, um novo pavilhão com salas de aula e laboratório de aquicultura. Além disso, está pronto a quadra poliesportiva do campus, apenas faltando ser inaugurada.

No entanto, em nenhum momento, foram propostos laboratórios para o curso de Agropecuária, sendo que o Campus Parintins ainda não dispõe de espaços essenciais para que a parte técnica do curso possa ser desenvolvido corretamente, tais como hortas, pomares e estufas para a disciplina de Produção Vegetal; um criadouro de animais para as disciplinas que envolvam criação bovina, suína e bubalina, além de um laboratório para solos.

Sendo assim, podemos inferir que a falta de laboratórios específicos para o curso de Agropecuária prejudica bastante o andamento das atividades práticas das disciplinas técnicas, o que torna o ensino descontextualizado, já que o aluno, na maioria das vezes, não tem a oportunidade adequada de vivenciar na prática tudo o que é ensinado durante as disciplinas. Porém, nem tudo está perdido, pois o Campus disponibiliza a possibilidade de viagens técnicas, para que os alunos possam conhecer o processo de trabalho inerente à área.

3.2 Índices de aprovação, repetência e evasão no curso integrado em Agropecuária: uma breve abordagem desde sua criação

Os dados que foram apresentados posteriormente, por meio de um gráfico, foram obtidos através de dados fornecidos pela Coordenação de Registro Acadêmico (CRA) do IFAM Campus Parintins, além de dados apontados pela Coordenação de Assistência ao Educando (CAE).

Antes de consultar o CRA e a CAE, conversamos com a coordenação do curso de Agropecuária para que esta pudesse nos fornecer índices de aprovação, repetência e evasão no curso integrado em Agropecuária, além de possibilitar um possível diálogo sobre os dados

apresentados. Entretanto, o setor não possuía tais dados e seu coordenador nos orientou a irmos à Secretaria acadêmica.

Tal situação nos leva a indagar sobre o real papel da coordenação para a resolução de problemas inerentes ao curso Integrado em Agropecuária, já que tais dados poderiam ser úteis para que ações de combate à evasão e repetência pudessem ser criadas e aplicadas. Além disso, ao ser questionado a respeito de não possuírem tais informações, a coordenação, de maneira informal, alegou-nos que esta deveria possuir tais dados, porém, o que dificultava tal posse eram as muitas atribuições dadas aos coordenadores, uma vez que, além do referido cargo, estes ministravam disciplinas e lidavam com questões burocráticas internas do IFAM e do *Campus* Parintins.

O Gráfico 1 apresentou os índices do curso Integrado em Agropecuária equivalentes ao período entre os anos de 2010 a 2018, isto é, desde a implantação do curso até os dias atuais. E para que possamos entender melhor as categorias que serão apresentadas, cabe-nos explicar o que cada categoria representa:

- ✓ **Aprovado:** Nesta categoria, estão inclusos os alunos que foram aprovados por média ou via conselho de classe;
- ✓ **Aprovado c/Dependência:** Nessa categoria, estão inclusos os alunos que foram aprovados de etapa, mas que ficaram com pendências em até duas disciplinas.
- ✓ **Reprovado:** Aqui, estão os alunos que foram reprovados por média, por falta ou via conselho de classe;
- ✓ **Evasão:** Alunos que, ao decorrer do ano, pararam de frequentar as aulas;
- ✓ **Transferência Externa:** Aqui, estão inclusos os alunos que saíram para outros campi ou para outras redes de ensino;
- ✓ **Transferência Interna:** Aqui, estão inclusos os alunos que vieram de outros campi para estudar no Campus Parintins.

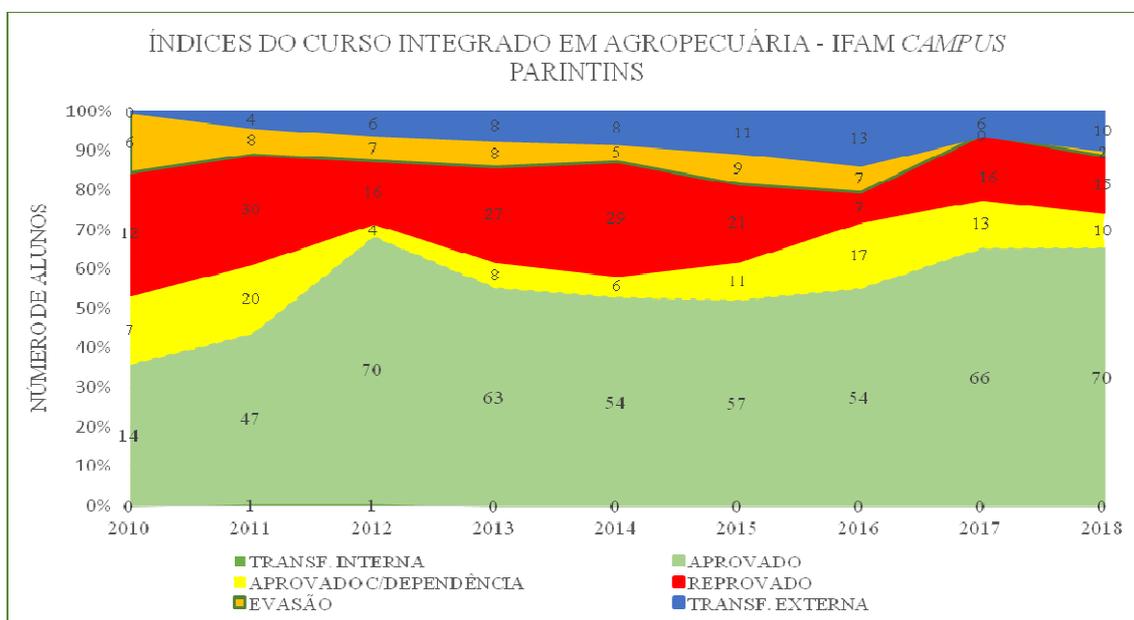


Gráfico 1 - Índices do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (2010 – 2018).

Fonte: IFAM CAMPUS PARINTINS, 2018.

A partir dos dados apresentados, podemos perceber que o ano de 2013 foi o que teve o maior número de alunos (114). Em contrapartida, o ano de 2010 é o que apresenta a menor quantidade de alunos (40), uma vez que foi o ano em que o curso foi implantado no Campus Parintins, com apenas uma turma.

Em comparação com 2010, o total de alunos de 2011 subiu 275% devido à criação de duas turmas de 1º Ano, cada uma com 35 alunos. No entanto, devido ao grande índice de reprovação nessas duas turmas (30 alunos), ambas se uniram em uma só, no ano de 2012, sendo que os reprovados formaram uma única turma que, para completar seu quadro discente, disponibilizou somente dez vagas.

No que se refere aos índices de aprovação, 2012 e 2018 foram os anos em que mais houve total de alunos aprovados (67% em ambos). Já os dados sobre reprovação, apontam que o ano de 2010 foi o que mais apresentou tais índices (30%), seguido pelos anos de 2014 (28%) e 2011 (27%). Em contrapartida, o ano de 2016 foi o que apresentou o menor índice de alunos reprovados (7%), seguido por 2018 (14%) e 2017 (15%). Conforme índices obtidos pelo CRA, as disciplinas que apresentaram o maior índice de reprovação estavam relacionadas às áreas de Exatas e de Formação Técnica, enquanto as da área de Ciências Humanas foram as que possuem maior coeficiente de aprovação.

O gráfico aponta que a aprovação com dependência, teve no ano de 2011 sua maior porcentagem (18%), enquanto 2012 e 2014 foram os anos que tiveram a menor quantidade de alunos nessa situação (3% cada). A esse respeito, o RODA (Regimento Organizacional Didático-Acadêmico) afirma que os alunos podem progredir de ano letivo com até duas disciplinas pendentes, ou seja, alunos cujas médias, após exame final, ficaram em torno de 3,0 a 4,9 pontos, o que lhes dá direito ao Conselho de Classe, no qual os professores da turma deliberam a respeito de sua aprovação ou dependência.

Sobre os índices de transferência externa, o ano de 2010 é o que apresentou 0% de alunos transferidos, seguido por 2011 (3%) e 2012 (7%). Em contrapartida, os anos de 2016 e 2015 foram os que apresentam os índices mais elevados de saída de alunos, contabilizando 13% e 15%, respectivamente. Agora, no que diz respeito à transferência interna, apenas os anos de 2011 e 2012 apresentaram o ingresso de apenas 01 aluno vindo de outro campus.

No tocante à evasão, o ano de 2017 foi o que apresentou 0% de abandono ou desistência do curso de Agropecuária, seguido por 2018 (1%) e 2014 (5%). Enquanto isso, o ano de 2015 apresentou o maior número de alunos evadidos (15%). Em dados obtidos em conversas informais com a equipe multiprofissional da CAE, foram várias as razões que levaram os alunos a evadirem do curso de Agropecuária, porém, duas delas foram as que chamaram a atenção: a grande quantidade de disciplinas ofertadas no 1º Ano do curso e o nível de exigência imposto pelas disciplinas da Base Técnica.

Acerca dessa questão, foram levantados os seguintes questionamentos: essas dificuldades com a quantidade de disciplinas advém do ingresso a uma nova modalidade de ensino? Ou será que os professores, sobretudo os da área técnica, não conseguem entender as dificuldades dos alunos, por não terem uma formação pedagógica? Tais índices de reprovação, dependência e evasão são resultantes de motivações internas ao discentes ou por questões externas? Até que ponto a ausência de um PPP atualizado determina o desconhecimento dos dados acerca da repetência e evasão no IFAM-Campus Parintins?

Essas e outras questões foram levantadas e respondidas nos próximos tópicos, cujos principais atores foram os discentes do 3º Ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e cujas opiniões e pensamentos foram expostos e analisados em dois momentos distintos: o questionário socioeconômico e a Roda de Conversa.

3.3 Perfil socioeconômico dos discentes de Agropecuária

Ao prosseguir à análise de dados, problematizando a avaliação de acompanhamento da aprendizagem no *locus* desta pesquisa, fez-se necessário conhecer o perfil socioeconômico

dos discentes do curso Técnico em Agropecuária do IFAM Campus Parintins, buscando discutir suas maiores dificuldades, ajudas e quais suas perspectivas pós-formados.

Com o auxílio do programa Microsoft Excel, analisou-se os dados por lançamento dos quantitativos de cada resposta e definição dos percentuais a partir das questões fechadas dos questionários aplicados aos discentes do 3º ano do curso supracitado. Donadel (2010) acredita que, a utilização deste procedimento permite a constituição de uma visão condizente e significativa sobre a trajetória dos alunos.

3.3.1 Gênero e idade

Traçado o perfil dos entrevistados, o sexo feminino se destacou entre os discentes egressos, com idades variando entre 16 e 19 anos, com prevalência para a idade de 17 anos, conforme mostra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Perfil dos discentes egressos entrevistados por questionário.

GÊNERO	
Feminino	62%
Masculino	38%
IDADE	
16 anos	21%
17 anos	55%
18 anos	21%
19 anos	3%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sabe-se que durante algum tempo, o Ensino Agrícola estava voltado para um público exclusivamente masculino. Rosenberg (1994) afirma que o índice elevado do público feminino nas instituições ocorreu pelo crescimento do ensino brasileiro, que propiciou na participação das mulheres no sistema educacional. No entanto, conforme o autor, este destaque não consegue retratar a realidade das escolas brasileiras em relação às desigualdades de gênero, tendo em conta que o ingresso e estada nas escolas ainda não reflete o “direito” de escolha da profissão que elas desejam prosseguir, encontrando-se muitas vezes incentivadas ou desmotivadas pela opção que escolha.

Donadel (2010) em estudo sobre as expectativas profissionais dos alunos (a) dos cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária, entende que a escolha por pessoas do sexo masculino dentro da profissão de Técnico Agrícola se mostra um protótipo difícil a ser rompido, mas observou-se que já existe uma crescente procura pelo sexo feminino, já que com as inclusões de novos cursos e o aproveitamento dos turnos noturnos a demanda cresceu, não chegando a subtrair excessivamente o público masculino. Masiero et al. (2015) em estudo sobre o ensino agrícola do curso Técnico em Agropecuária visto sob a ótica feminina, demonstrou que a busca pelo curso Técnico em Agropecuária passou a ser mais visado para o sexo feminino a partir de 2012, quando o índice de ingresso aumentou. Esta busca por mudanças dentro da escolha de profissão é assentada por Dias e Freire (2002), quando em sua pesquisa sobre Diversidade: Avanço Conceitual para a Educação Profissional e o Trabalho, afirma que:

a incorporação feminina ao mercado de trabalho vem sendo uma tendência lenta e de longo prazo, marcada por contrastes, avanços e retrocessos, sem que se tenha

produzido uma verdadeira ruptura com os processos e estruturas que geram as desigualdades de gênero (DIAS; FREIRE, 2002, p. 45).

No tocante, dentre os discentes que participaram deste estudo, o sexo feminino foram o que mais se destacaram, representando 62% dos alunos da turma egressa, seguido por 38% do sexo masculino. Demonstrou que a busca pelo curso Técnico em Agropecuária vem mudando da ideia conservadora e masculina quanto ao se fazer no campo, proposta por Donadel (2010).

A respeito a idade dos discentes, verificou-se que 76% dos alunos (a) apresentam-se na faixa de 16 e 17 anos. Steimbach (2012) pressupõem que quanto mais jovem for o discente matriculado na escola, menor a defasagem de idade em relação ao nível de ensino estudado e menos ele tende a se tornar mão de obra latente.

3.3.2 Desafios sócios-econômicos dos discentes

Dos (a) alunos (a) participantes da pesquisa, a maioria dos discentes moram com os pais em residência própria com 72%, 17% moram com suas famílias em casas alugadas, 7% em residências cedidas e 3% de favor em casas de familiares. Aferiu-se que, a maioria das casas estão localizadas em meio urbano, com 72%; 14% moram em comunidades próximas ou pertencentes ao município que se localiza o IFAM Campus Parintins, e 14% localizam-se em outros municípios do Estado de Amazonas.

Observa-se ainda que, 45% dos (a) alunos (a) possuem famílias que variam entre 3 à 4 pessoas¹¹, 28% entre 5 à 6 pessoas, 7% foram alunos (a) que disseram que 7 ou mais pessoas residem em suas residências. Alunos que possuem 1 à 2 pessoas residindo na casa, representam 21% do total.

No que se refere o nível de escolaridade do responsável principal dos discentes do curso Técnico em Agropecuária, observou-se que 80% do total de alunos (a) possuem pais que pararam no ensino fundamental incompleto (21%) ao ensino médio – incompleto (7%) e completo (52%). 20% dos responsáveis principais possuem nível de escolaridade com nível superior incompleto (3%), superior completo (7%) e pós-graduação (10%). Tais valores foram importantes, porque, podem refletir no interesse de estudos dos alunos, que buscam melhorar sua educação, com perspectivas de obter um futuro melhor e/ou buscar cursar o ensino superior com o intuito de melhorar a vida de seus pais.

Quando questionados sobre quais os meios de comunicação eles usam para se manterem informados, 5% declararam que leem jornais impressos . A televisão, com 55%, é o maior meio de comunicação que influencia na obtenção de informação pelos discentes, seguido do rádio com 41%, portais de notícia na internet e redes sociais com 34%. Como grande disseminadora de informação, a internet trás benefícios demasiados aos alunos (a), uma vez que, por meio dela, eles conseguem ter acesso à notícias e informações que possam sustentar suas pesquisas científicas. Devido a isso observou-se, que 72% dos alunos (a) possuem acesso à internet através de seus telefones móveis, 17% acessam no IFAM, 7% possuem acesso em suas casas por notebook ou desktop e 10% não possuem acesso a internet.

Como o Instituto Federal visa o crescimento educacional e de qualidade dos alunos (a), 69% dos discentes conseguem obter acesso à computador pelo IFAM, 10% possuem notebooks próprios, 10% possuem acesso em casa e 10% não possuem acesso ao computador.

¹¹ Este quantitativo de pessoas que residem na casa do discente, refere-se ao total sem incluir o aluno.

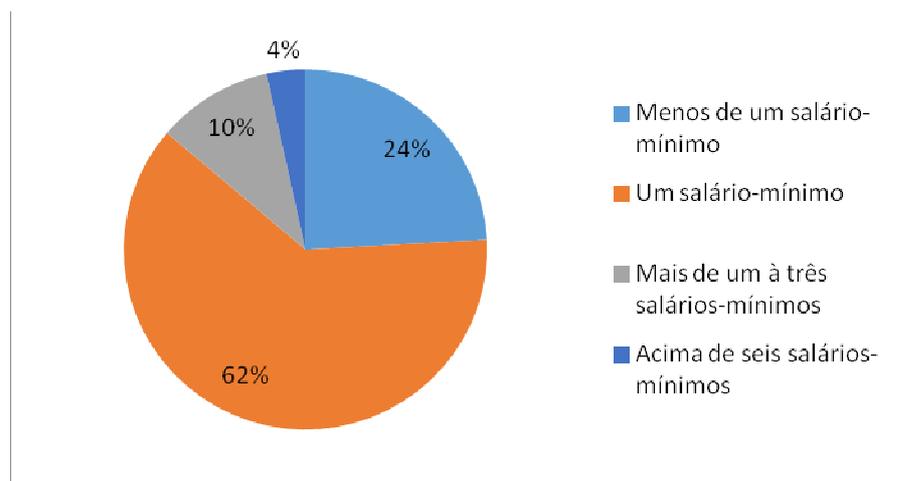


Gráfico 2 - Renda familiar dos discentes. Salário mínimo cotado no ano de 2018, no valor R\$954,00.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando em consideração o arranjo econômico local e dos alunos (a), relacionando-os com o nível de escolaridades dos responsáveis principais, mesmo morando no meio urbano, observa-se que 85% dos discentes são de baixa renda, conforme parâmetro definido pelo inciso II, Art. 4º do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), visto que, há um número significativo de famílias que possuem até o ensino médio completo, com a maioria das rendas até um salário mínimo (Gráfico 2); a composição dessas famílias excessivamente grandes; 59% e 66% dos discentes possuem acessos ao auxílio de bolsa família e programas socioestudantil¹² do IFAM, respectivamente, para ajuda de custo no curso; 48% dos (a) alunos (a) utilizam para suas logísticas o ônibus do IFAM para se deslocarem à instituição e 45% possuem transporte próprio, sendo 62% motocicletas e 38% utilizam bicicletas.

Além disso, a elevada quantidade de alunos (a) de zona urbana no curso Técnico em Agropecuária é caracterizado pela centralização do ensino rural/agrário em áreas urbanas, resultando na saída dos jovens do meio rural à procura de novas oportunidades nas cidades, bem como as novas ofertas de cursos com características urbanas que estas instituições oferecem.

3.3.3 Desenvolvimento pedagógicos educacionais dos discentes

Baseado na participação de renda, todos os discentes entrevistados são alunos dedicados exclusivamente ao curso, onde 100% não participam da complementação da renda familiar e afirmam que apenas estudam. Esta dedicação é fator primordial, tanto para a formação do aluno, quanto para desempenho e permanência junto ao curso e suas perspectivas de futuro. Mesmo como fonte de sustento, o trabalho pode se tornar uma fonte de contradições (ABRANTES, 2012), conforme Carelli e Santos (1998) e Abrantes (2012) delineiam dentro do contexto acadêmico, o rendimento de discentes que trabalham não são condizentes em relação às atividades estudantis, pois os (as) alunos (as) se utilizam de tempos e horários de descanso para estudar e cumprir as exigências da vida acadêmica, de tal forma que se tornam insuficientes para os estudos, causando cansaço, sono, desânimo e estresse para

¹² Os programas socioestudantil que os alunos mais utilizam são: Serviço de alimentação, transporte e material pedagógico e serviço alimentação e material pedagógico, respectivamente.

estes (as) alunos (as). Abrantes (2012) ainda afirma que, por mais diferenciado que seja a conciliação de trabalho e estudo do discente tudo dependerá da rotina que este buscará, uma vez que o trabalho vem a ser um fator de contribuição para exaustões diárias.

Com o levantamento de informações sobre de quais ensino escolar os alunos eram advindos, todos os discentes, que compuseram o curso de Técnico em Agropecuária do IFAM *Campus* Parintins, vieram de escolas públicas de ensino estadual ou municipal, sendo poucos derivados integralmente de uma esfera, apenas. Conferiu-se que, 17% concluíram seus estudos do nível fundamental em escolas publicas estaduais; 17% em ensinos municipais; 45% dos discentes cursaram seu ensino fundamental em sua a maior parte em escolas publicas estaduais, seguido de alunos (a) que cursaram maior parte em escolas municipais (21%).

As condições socioeconômicas dos discentes, seu desinteresse, a falta de acesso, diferença idade/série e até mesmo de que tipo de escola provém são alguns fatores que acarretam no abandono da escola. Dentro deste contexto de dessemelhança, Rumberger (2011), um dos pesquisadores mais respeitáveis dentro do assunto de evasão escolar, diferiu em dois tipos de fatores para ocorrência de tal situação: individuais e contextuais. Os fatores individuais relacionam-se com os alunos através de seus comportamentos, atitudes, desempenho escolar e experiências escolares anteriores; já os fatores contextuais vinculam-se com as famílias dos discentes, condições socioeconômicas, escolas e onde moram.

Para o autor, a evasão escolar, levando-se em consideração os fatores individuais, ocorre entre alunos desmotivados em termos educacionais e ocupacionais, além de mau comportamento, desempenho escolar insatisfatório e ausência nas aulas. O que arremete a importância de entender de que ensino escolar esses discentes são advindos e quais as influencias que estes inferem nos discentes.

Do ponto de vista contextual, Rumberger (2011) acredita que a família tem maior destaque, pois a condição socioeconômica reflete, significativamente, no desempenho e comportamento do estudante, indicando o quanto o aluno vai obter de suporte até os serviços que buscarão para uma melhor aprendizagem. Com o intuito de melhor dispor dos rendimentos dos discentes, o IFAM *campus* Parintins dispõem de programas socioestudantis, e do curso de Agropecuária, 66% dos alunos são beneficiados destes.

Muitas vezes, motivos de saúde, desinteresse pessoal e problemas familiares influenciam na baixa frequência de aluno nas escolas, tais motivos ocasionam, em sua maioria, na reprovação dos discentes no ano em que esta matriculado. Por isso, buscou-se saber se havia reprovação dentro do nível básico de ensino e, 97% responderam que não, em contrapartida, 3% disseram que sim, justamente, pelo excesso de faltas ocasionado por doença e problemas familiares. López (2004) pressupõem que o desempenho dos rendimentos dos discentes, muitas vezes, podem ser afetados por problemas emocionais e sociais.

Além disso, buscou-se entender o porquê da escolha, pelos discentes, de cursar o curso médio Técnico Integrado em Agropecuária e, 66% tomou a decisão por motivos de interesse pessoal pela profissão, 21% decidiu a partir de conversas com familiares e amigos, 3% visou melhores possibilidades no mercado de trabalho e preparação para o vestibular/ENEM, respectivamente, cada. Os demais 7% responderam que foram outros motivos que os levaram a escolher o curso.

A respeito dessas escolhas, Salvaro, Quadros e Estevam (2016), acreditam que:

decisão pelo curso técnico em agropecuária, em grande medida, foi orientada pela identificação dos/as jovens com o rural e atividades agropecuárias, o que possibilita compreender as implicações subjetivas e objetivas envolvidas nos projetos profissionais. (p. 309-319.)

Os autores ainda afirmam que “condições econômicas atreladas às possibilidades de herança da terra e sucessão familiar” também influenciam na escolha do curso técnico. Além do que, conforme Donadel (2010), a Instituição também possui sua parcela de influencia, pois

acaba se perfazendo precursora quando se integra com o setor produtivo, repassando conhecimentos, tecnologias e assessoria técnica aos produtores rurais, como “favor” eles abrem seus espaços para as realizações das atividades de campo, estágios e, conseqüentemente, até futuras contratações, levando, assim, ao interesse pessoal dos (a) alunos (a) ao curso.

3.3.3.1. Dificuldades e interesses dentro do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária

Em contato pela primeira vez com disciplinas nunca vistas em seu ensino básico, mesmo disponíveis em tempo integral, muitos discentes sentiram dificuldades ao cursar o ensino médio Técnico Integrado em Agropecuária. Dentro deste contexto escolar, observou-se que as dificuldades dos discentes não estão centradas apenas nas disciplinas específicas do curso técnico, muitos alunos encontraram dificuldades em matérias básicas de grade curricular do ensino médio.

As disciplinas do ensino médio que apresentaram maiores dificuldades aos discentes no 1º ano: matemática (30%), física (24%), química (15%), biologia (9%), inglês (6%). Disciplinas do ensino técnico: administração e economia rural (15%). No 2º ano, as disciplinas do ensino médio que os alunos acharam difíceis: matemática (37%), física (15%), química (19%), português (4%), inglês (4%). Disciplinas do ensino técnico: desenho técnico (15%) e bovino e bubalinocultura (4%). No terceiro ano, as disciplinas que os discentes sentiram mais no ensino médio foram: matemática (29%), física (10%), química (6%) e português (3%). No ensino técnico foram: recursos florestais (39%) e legislação rural (10%).

Observa-se que, além do contato a cada ano com novas disciplinas específicas do ensino técnico, bem como o aprendizado de novos assuntos das disciplinas do ensino médio serem um desafio para os (a) alunos (a) , o reflexo das muitas dificuldades encontradas por esses alunos foi devido a convivência com os docentes ministrantes de tais temas. Esse contexto, corrobora com o que citado por Cavalcante e Santos (2013), quando afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes em conhecer e repassar os conteúdos exigidos, tipo de prova aplicada e até mesmo suas relações professor-aluno.

Buscando compreender os interesses de estudos dos discentes e como, estes, interagem dentro do campo da educação técnica profissionalizante em agropecuária, 93% dos alunos afirmaram que faltaram nas aulas e 34% as vezes chegaram no horário inicial das aulas. 7% dos alunos nunca faltaram nas aulas e 66% sempre chegam no horário. Em relação as tarefas enviadas para casa e avisos para os responsáveis, 59% e 55% dos discentes responderam que sempre resolveram e entregaram, respectivamente. 41% e 45% as vezes resolveram e entregaram e 3% nunca entregaram os avisos do IFAM para os responsáveis.

Observou-se ainda que, 22% dos discentes as vezes frequentaram a biblioteca, 6% sempre buscaram utilizar suas ferramentas (computadores e locais para estudos individuais), e 1% nunca usaram a biblioteca. Sobre o tipo de pesquisa de apoio ao aprendizado, 55% dos alunos as vezes consultaram livros, dicionários, enciclopédias ou atlas, 38% sempre utilizaram e 7% nunca consultaram e utilizaram tais ferramentas.

Em virtude do que se expôs acima, passa-se a verificar quais as fontes que mais se utilizam para pesquisa nas atividades das disciplinas do curso Técnico em Agropecuária, sendo apontada por 59% dos discentes a internet para ‘as vezes’ para buscar os assuntos vistos na escola e 41% afirmaram que ‘sempre’ pesquisam. Esta informação pareceu contraditória, já que apenas 10% dos (a) alunos (a) possuem acesso ao computador em casa, mas demonstrou o interesse do aluno de buscar conhecimento e resolver suas atividades,

quando atrela-se ao resultado dos 69% dos (a) alunos (a) que possuem o acesso à máquina e internet no IFAM-*Campus* Parintins.

Em relação ao conteúdo que assistem em suas casas relacionados com os temas dado em sala, 52% as vezes assistiam, 38% nunca assistiram e 10% sempre buscaram assistir filmes relacionados aos conteúdos vistos em sala.

Em geral, o interesse que o discente demonstra, ou a falta dele, é o que vai diminuir ou alavancar o índice de reprovação, dependência e até mesmo na evasão escolar. Ter dificuldades nas disciplinas, desmotivação, alunos com bom potencial de aprendizado, mas sem sentirem-se desafiados, conseqüentemente, deixam de realizar as tarefas de casa, estudar os conteúdos vistos em sala e até mesmo passam a não se interessar pelas aulas e os estudos.

Nesse contexto, observou-se que 14% sempre buscaram ler em casa os conteúdos visto em sala, 76% as vezes realizavam esta tarefa e 10% nunca fizeram. 31% dos discentes sempre tendem a refazer em casa as avaliações ou exercícios que erraram na sala, 62% dos (a) alunos (a) as vezes procuravam fazer e 7% nunca refizeram. 48% sempre discutiram ou tiravam dúvidas com os colegas sobre os assuntos escolares e 24% sempre procuravam os professores para suprir as necessidades. Observou-se, ainda, que dentre os discentes do 3º ano do curso técnico em agropecuária, 76% sempre realizavam os trabalhos em equipe e 79% sempre realizavam as atividades individuais.

O interesse e o desempenho dos discentes são resultados do comprometimento da Instituição de Ensino e é a partir dela que o curso desperta o interesse do aluno, já que

toda ação docente se dá em consonância com um projeto pedagógico que é coletivamente construído, cujo conteúdo expressa uma visão de educação pertencente à comunidade envolvida em sua construção. No entanto, é no cotidiano da sala de aula que relações são construídas, que os aprendizados mais importantes, sejam eles de natureza cognitiva, social ou moral, acontecem. Cabe ao professor, portanto, pensar o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva democrática, não excludente, valorizadora das histórias individuais e voltada, sobretudo, para o ser humano (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Andrade e Andrade (2016) acreditam que o rendimento dos discentes não dependem, exclusivamente, da sala de aula e ensino escolar, especificamente. Os autores entendem que fatores extraclasses influenciam diretamente no aprendizado dos discentes, pois afetam suas posturas e comportamentos do cotidiano, despertam criatividade e busca pelo conhecimento, e que muitos profissionais da educação são consciente desta influência.

Com isso, buscou-se investigar quantas horas durante a semana esses discentes gastaram realizando suas atividades extracurriculares.

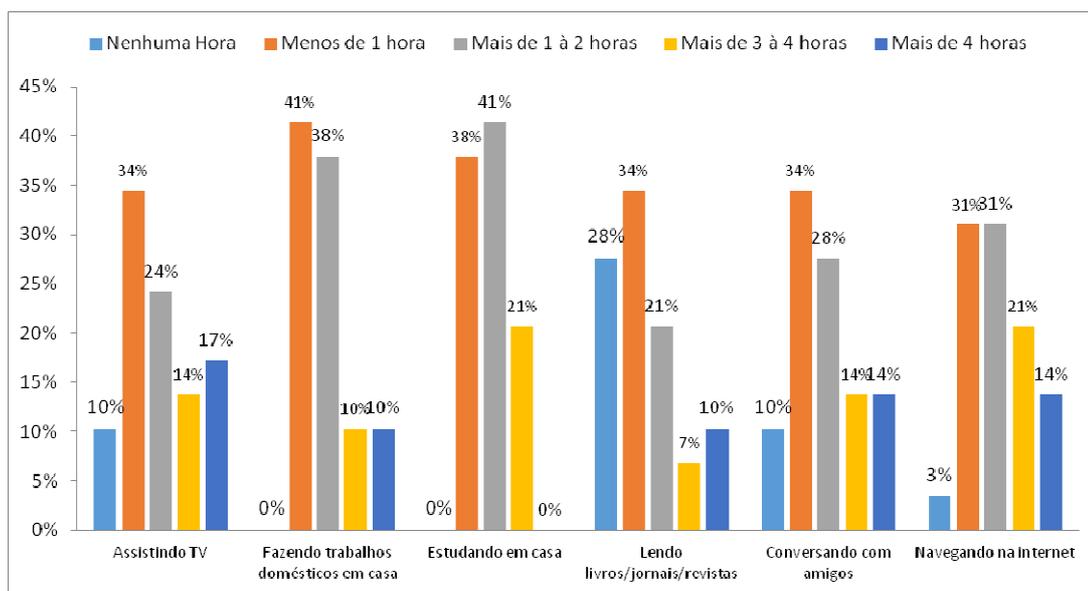


Gráfico 3 - Horas gastas pelos discentes/ por dia em atividades extraclases.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apresentados pelo Gráfico 3, foi possível perceber que 41% dos (a) alunos (a) passavam mais de uma hora à duas horas estudando em casa, enquanto 21% passavam mais de três à quatro horas. 34% passavam menos de uma hora assistindo televisão, fazendo serviço domésticos, lendo livros e conversando com amigos. Em contra partida, 31% passavam mais de uma à duas horas acessando a internet, chegando 21% passando mais de três à quatro horas. Referente à leituras extraclases, 52% sempre leem as paginas de internet, seguidos por livros de romance, crônicas e ficção em geral (34%). Dentre os temas mais lidos ocasionalmente, 72% leem os livros de história em geral ou historia do Brasil, 59% leem os livros de poesias ou revistas, cada; 55% leem romances, crônicas e ficção em geral. Em relação à temas que os discentes nunca leem, 34% afirmam que nunca leem jornais ou revistas, cada; 31% livros de poesia e histórias em quadrinhos, conforme demonstra o Gráfico 4 a seguir:

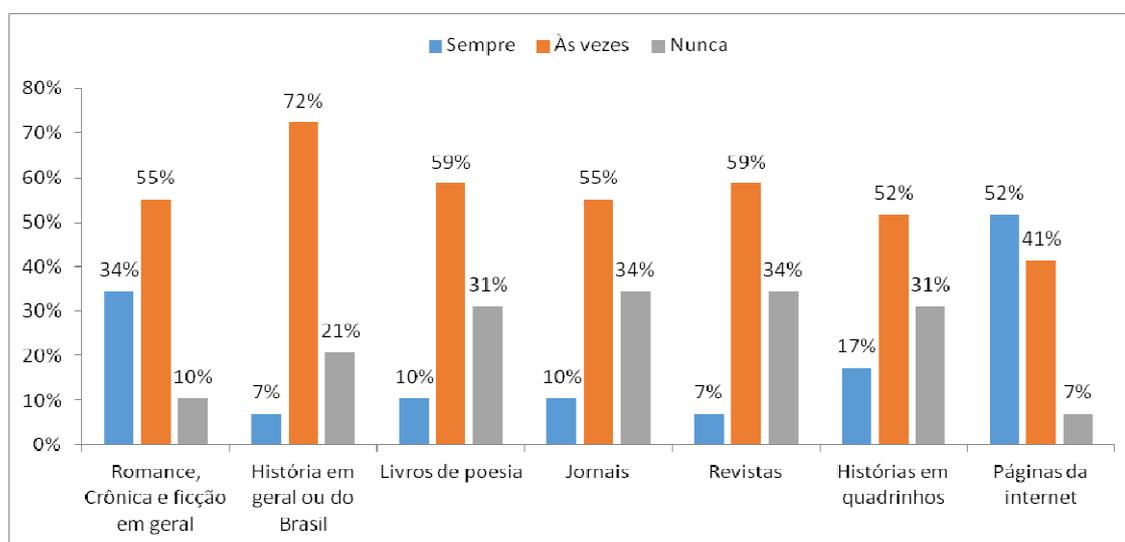


Gráfico 4 - Frequência com que os discentes leem livros de outros conteúdos, matérias de jornais, revistas e páginas de internet.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outrossim, dentre o período de descanso como finais de semana, feriados ou horas vagas, 55% dos alunos afirmaram que ocupavam a maior parte de seu tempo com música, 52% navegando na internet, 41% com esporte, televisão e outros assuntos, como estágio. Cerca de 31% ocupavam seu tempo com leitura, 7% com religião e 3% com teatro. 69% afirmaram que as vezes estudavam em casa nos fins de semana, 28% sempre estudavam e 3% nunca realizam esta tarefa nos fins de semana.

Isso posto, relacionando os interesses dos discentes, tanto dentro quanto fora de sala de aula, e suas demais dificuldades no ensino fundamental e técnico, constatou-se que os alunos do 3º ano conseguiram conciliar seus estudos com suas atividades extracurriculares, sem deixarem de se manterem informados e atualizados, tanto dentro do círculo social quanto no campo de trabalho do curso técnico em Agropecuária.

Observou-se, ainda, que as dificuldades dos discentes não estavam centradas apenas nas disciplinas específicas do curso técnico, muitos (a) alunos (a) encontraram dificuldades em matérias básicas da matriz curricular do ensino médio, não de forma a refletir negativamente ao curso e ocasionar desistências, mas levou os (a) alunos (a) a apresentarem baixos rendimentos no curso com um índice de 34% de alunos (a) dependentes em disciplinas básicas, como: matemática (36%) e biologia (43%); e específicas do técnico, como: zootecnia (14%) e administração rural (7%).

Apesar disso, além de todo o enredo teórico, as práticas dirigidas das disciplinas foram declaradas como importantes para os discentes, não apenas pelo contato com as técnicas vistas em sala, mas pelo seu aprendizado em prática e futuras adaptações. Isso corrobora com o afirmado por Raitani Junior (2008), onde inferem que as atividades práticas proporcionam a aprendizagem, mesmo que sejam assistidas e executadas de forma diferente das aulas teóricas.

Neste estudo, 93% dos discentes declararam que sempre participam das práticas dirigidas nas disciplinas e 7% as vezes participam. Oliveira (2008) afirma que é necessária essa transferência de conhecimento em prática, pois o dinamismo das formas de ensino fazem com que, dentro do mercado de trabalho, os futuros profissionais possam atuar de maneira técnica, política e social corretamente.

3.4 Início da Trajetória

Considerando os objetivos propostos pela pesquisa, para sua efetivação delimitou-se o universo de informantes, de acordo com os seguintes critérios: alunos regularmente matriculados, concluintes da terceira série do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do *Campus* Parintins do Instituto Federal do Amazonas, AM, o que, os colocou em uma condição mais próxima da realidade que se pretende investigar. Seguiu-se o protocolo de inserção no ambiente de investigação com uma carta de apresentação para a realização da pesquisa (apêndice A), encaminhada à direção da Instituição de Ensino, onde foram explicitados os objetivos da pesquisa e o tempo necessário dentro do estabelecimento para a sua realização. De posse dessa autorização, iniciou-se as aproximações com alunos, a fim de efetuar os convites para a participação na pesquisa, utilizando para tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis, o Termo de Assentimento, assinado pelo discente e o Parecer do Conselho de Ética para realização da Roda de Conversa.

O primeiro contato com a turma sobre a possível participação voluntária deles na roda de conversa, deu-se inicialmente quando foram convidados a serem os sujeitos da pesquisa em duas fases, inicialmente com a aplicação de um questionário socioeconômico e posteriormente uma roda de conversa. Nesse encontro, o contato com os (a) alunos (a) foi rápido, prático, com uma linguagem fácil e de maneira explicativa sobre do que se tratava a pesquisa e os procedimentos que seriam realizados. Ao final, eles se mostraram muito

receptivos e curiosos com a possibilidade de participarem de uma discussão sobre sua trajetória escolar no IFAM.

3.4.1 O encontro

Na data marcada para a roda de conversa, no turno matutino, os (a) 18 alunos (a) da turma do 3º ano do curso de técnico integrado em agropecuária, que se voluntariaram, marcaram presença no horário marcado. Nessa data eles tiveram apenas o 1º tempo de aulas (das 7:00 da manhã até as 7:50 min), ficando com o restante do dia livre para a roda de conversa, que foi marcada para as 8 horas da manhã, na sala multiuso do ginásio do IFAM-Campus Parintins. Espaço reservado para atividades diversas e que mostrou-se o local ideal para a roda de conversa. Para se ter uma melhor visibilidade dos (a) alunos (a) participantes e melhor abertura, para discussões, fez-se um círculo com as cadeiras dos discentes, criando proximidade entre os sujeitos da pesquisa.

O registro das interações ocorreu por meio de gravação de áudio, vídeos, anotações cursivas de todas as interações e a ordem identificação dos discentes. Para este procedimento, contou-se com a colaboração de dois envolvidos, além do próprio pesquisador, sendo eles: o operador de vídeo, docente do IFAM-Parintins e mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ e a relatora das falas dos participantes, Técnica Administrativa em Educação do IFAM-Parintins e mestre em Aquicultura pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Iniciou-se a conversa com boas vindas a todos e agradecimentos à participação de cada um, informando-lhes, novamente, o motivo do encontro e pedindo a autorização de todos para que a conversa fosse gravada, garantindo o sigilo de tudo o que seria dito, e ainda, tranquilizando-os em relação à utilização desses registros. Frisa-se que, para os efeitos do sigilos dos registros, os (a) alunos (a) foram identificados com a letra “A”, seguidas por números de 1 à 18 para cada participante da roda. Com isso, os alunos ficaram identificados como: A1, A2, A3, A4, A5 e assim sucessivamente.

Em seguida, sempre procurando deixar todos bem à vontade, foram apresentadas as “regras” da conversa pedindo que tomassem o cuidado de não falar todos ao mesmo tempo permitindo que fosse possível registrar fielmente o que estava sendo dito. As maiorias dos alunos estavam bem à vontade, os mais calados foram aos poucos se expressando mais e participando da conversa com desenvoltura, outros ainda permaneceram tímidos e só falavam quando eram incentivados pelo mediador, no caso o pesquisador.

3.4.2 Roda de Conversa: definição da categoria de análise

Roda de conversa é uma ferramenta que possibilita, aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o estabelecimento de interações, de forma a expressar e ampliar suas percepções em relação ao assunto discutido, de maneira distinta e compreensível em seu contínuo espaço de tempo (GUARDA et al., 2017). Pan et al. (2013) define roda de conversa como uma metodologia que é deliberada por um projeto, onde os alunos podem expor, discutir e expressar suas ideias e sentimentos relacionados à suas experiências acadêmicas, de maneira que seja possível compreender suas demandas, no que se refere às suas relações com a instituição de ensino.

Sampaio et al. (2014) afirma que esta metodologia é melhor dissociada, devido a forma que o educador possui de interagir com os alunos e quando aplicada, ela pode

possibilitar a produção e ressignificação do saber a partir das experiências dos participantes. Assim, baseado na re(construção) das perspectivas dos discentes do IFAM, em relação ao curso Integrado Técnico em Agropecuária, definiu-se através da análise de uma categoria os pontos principais – unidades de registro – a serem discutidos (Quadro 5).

Quadro 5 - Categorias e Unidades de registro.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	SUB-UNIDADES DE REGISTROS
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS	PA 1-INGRESSO NO IFAM	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação (Por que escolheu o ifam?) • Transformação (O que mudou)
	PA 2- PERMANÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo (Disciplinas favoritas vs difíceis) • Relações pessoais (professor/aluno/turma)
	PA 3- ÊXITO	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura • Práticas Pedagógicas
PERCEPÇÕES DOS ALUNOS	PA 4- PROJEÇÃO PÓS-FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Verticalização (na área ou não) • Trabalho (na área ou não)

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.4.3 Tratamento das Informações

Com os resultados organizados, as informações obtidas foram apresentadas em quatro unidades de registro: ingresso no IFAM, permanência no Instituto, êxito do curso e projeção pós-formação. Cada unidade foi discutida articulando as principais ideias expressas nas rodas de conversa. Essas ideias foram as percepções imediatas dos discentes participantes à respeito dos seus crescimentos e desenvolvimentos junto ao curso e suas perspectivas para o futuro.

3.4.3.1. Ingresso no IFAM

Realizado o método roda de conversa com os alunos do instituto, identificou-se nas falas participantes da pesquisa que a entrada no IFAM-Campus Parintins, para cursar o técnico integrado em agropecuária representou para muitos uma nova fase em suas vidas. Nesse contexto, foram escolhidos dois itens dessa unidade de registro para análise: *motivação (por que escolheu o IFAM?)* e *transformação (o que mudou em suas vidas)*. Os dois itens constituem as falas dos alunos sobre o início de sua trajetória no curso de agropecuária.

➤ **Motivação**

A motivação envolve fenômenos **emocionais, biológicos e sociais** e é um processo responsável por iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de objetivos. Acredita-se que, muitas vezes, a busca e inserção dos alunos nos cursos técnicos profissionalizantes são influenciados pelas famílias, outras motivações são baseadas na relação com o curso superior ao qual é preterido, outras por influências de suas origens ou como se sentiram com o contato, mesmo ínfimo, com as atividades do curso. No entanto, muitas dessas motivações levaram os discentes a cursar o ensino médio técnico em Agropecuária.

Na roda de conversa, a partir da percepção dos discentes, foi possível observar que a influência da família e sua origem ainda é muito forte nas motivações da escolha do curso técnico em Agropecuária. 44% dos alunos que participaram da conversa, afirmaram que decidiram cursar o Ensino Técnico Profissionalizante em Agropecuária porque algum parente estudou ou porque os pais incentivaram a cursar. Além disso, temas causais foram surgindo com o discorrer da conversa, onde se pôde identificar outros motivos aos quais os alunos se interessaram pelo curso técnico:

(A1) O motivo que fez com que eu escolhesse o curso de agropecuária... é porque quero exercer a função de médica veterinária. Então, entrando no curso de agropecuária eu teria uma noção se é isso mesmo que eu queria "pra" minha vida, futuramente. Buscar se é essa a profissão que queria seguir. Eu entrando [no curso de agropecuária] teria uma base, teria noção disso. E foi por isso que escolhi.

(A3) Eu decidi fazer o curso de agropecuária, porque desde os nove anos meus pais trabalham na área de agropecuária e eu sempre tive o desejo de cursar uma faculdade nessa área. "Aí" como aqui no IFAM tinha o curso de agropecuária, me inscrevi, no qual passei, com o objetivo de ter mais conhecimentos para no futuro cursar uma faculdade na área.

(A4) Eu escolhi o curso mais por influências de amigos, porque eu já "tipo" tinha amigos nas turmas passadas [do curso de agropecuária]. E é algo novo para mim, que eu queria experimentar na minha vida. No caso, se eu me identificasse eu iria seguir o curso...

(A6) Primeiramente, foi pela educação que minha primeira escola, onde não tinha uma base forte. E segundo, porque eu "vim" da área rural e já mexia com o gado e plantação. E isso me incentivou a fazer o curso.

(A7) Eu vim para o IFAM fazer o curso de agropecuária, porque meus pais e minha família inteira veio do "interior" [termo utilizado para áreas rurais, comunidades rurais entre outras] e eu gosto muito da área. E eu pretendo fazer hidroponia e foi o curso que mais me identifiquei...

(A8) Bom, minha escolha da área foi mais por influências de amigos e meu familiares. A gente tem sítio e meus avós trabalham com isso. E num momento eu sempre quis vir "pro" IFAM, só que eu não sabia que curso escolher. "Aí" quando teve um horta na escola, que era dos alunos do IFAM que faziam estágio na minha antiga escola, foram selecionados alguns alunos para ajudar e eu fui escolhida entre eles. Então, eu gostei dos trabalhos que realizavam e "aí" comecei a me interessar pelo curso. E quando eu entrei no IFAM, me inscrevi no curso de agropecuária.

(A9) Bom, eu entrei porque me colocaram no curso de agropecuária. Eu não vinha "pra cá" para fazer esse curso. Eu vim para o IFAM sim, mas não escolhi esse curso... meu irmão

também já estudava [no curso de agropecuária] e conversou com minha irmã, e ela me colocou também. "Aí" quando passei, não tinha mais jeito de me trocarem. Eu vim cursar e acabei gostando da área.

A família é um fator significativo na escolha do curso profissionalizante pelo jovem (LOPONTE, 2011). Loponte (2011) acredita que não importa a finalidade, trabalho futuro ou ingresso na universidade, as expectativas e exigências formadas tanto pela família quanto pelas condições socioeconômicas são fatores essenciais para a escolha. Porém, como uma boa influenciadora, a família pode ser tornar um mal para o jovem estudante, pois o mesmo pode-se sentir cobrado, e até mesmo obrigado a seguir uma determinada área de estudo (PRADELLA, 2015). Além disso, a ausência do apoio familiar pode afetar o discente, onde o excesso de liberdade pode causar ao aluno a sensação de abandonado e sem apoio para tomar a decisão de sua profissão (PRADELLA, 2015).

Além disso, foi possível perceber que muitos são os motivos, mas que, o que mais motivou e incentivou os alunos à sua permanência no curso foi o seu contato inicial e a troca de informações e contatos que fizeram com que os interesses deles se mantivessem sempre avante.

➤ **Transformação**

Como a roda de conversa é uma técnica que se aplica em espaços coletivos para equipes diversificadas e favorece o conhecimento mútuo de forma espontânea (MELO et al., 2016), observou-se na conversa com os discentes que eles mudaram a visão de aprendizado. Esses alunos aprenderam que o tempo gasto com o estudo, não só os fez pessoas pensantes, como também pessoas críticas e perseverantes com futuro. Esses alunos adquiriram novas responsabilidades e a dedicação dos professores e disponibilização de bolsas de ajuda, os fizeram visar mais independência aos seus trabalhos.

(A1) No ensino fundamental é comum estudar somente um turno. No meu caso eu estudava pela manhã e tinha a tarde toda livre e tinha mais tempo para estudar. ... A vida no ensino fundamental era totalmente diferente, eu tinha mais liberdade, tinha uma vida social bem diferente da que tenho ao entrar no IFAM. No IFAM a gente fica de manhã e a tarde estudando direto. Você tem pouco contato com a família... O IFAM tira um pouco da liberdade, já não temos uma vida social legal, já não vemos nossos amigos como antes, já não vemos quase a família, já não "sai" [sentindo de sair para festa, balada, passeios,etc] mais, porque aqui no IFAM é sobrecarregado...Eu prefiro fazer meus trabalhos do que ficar "saindo"....Aqui no IFAM temos o atendimento ao discente, se temos dúvidas sobre alguma assunto, nós temos o tempo disponível para procurar os professores, e eles sempre estão disponíveis para ajudar, em questão de um assunto, trabalho ou outra coisa. Você sempre vai ter um amigo [se referindo aos professores], não só um profissional ali na sua frente, para te ajudar. Você pode cegar que ele vai te ajudar. Aqui tem psicóloga. Tem as bolsas que vão te ajudar a ter um rendimento [notas] melhor. O IFAM mudou meu modo de pensar. Antes, eu pensava que só iria terminar o meu ensino médio e ir para uma faculdade. Mas entrando no IFAM eu vi que posso ir muito além... Eu quero ir para outra cidade, sair do Amazonas e buscar um ensino de qualidade e vou ter uma visão diferente daqui de Parintins. O IFAM mudou muito a minha forma de pensar, a ser mais crítica, a ter a minha própria opinião. Ele [IFAM] mudou totalmente minha vida, mas de uma forma bem positiva... Aqui tem uma realidade muito diferente.

(A8) A nossa vida muda totalmente, porque vamos ter de criar mais responsabilidades. Saímos de um caminho, para entrar em outro mais complicado, mas que vais nos trazer mais

resultados [positivo]. Eu sempre estudei de manhã e de tarde... não tive tanta dificuldade quando entrei no IFAM... Eu digo que o IFAM é minha primeira casa e minha casa mesmo é minha segunda, porque eu só vou visitá-la. Aqui nós mudamos totalmente! Muda nossa forma de pensar, aqui [no IFAM] ajuda a criar mais maturidade. Aqui, querendo ou não, criamos mais responsabilidades, fazemos mais nossas atividades.

(A15) Na minha vida mudou muita coisa, porque ela trouxe uma forma de pensar mais acelerada... Aqui [IFAM] dá os caminhos pra ti trilhar teus objetivos. Vai te dando oportunidades, vai te dando a iniciativa de ter as coisas, de fazer com que você consiga realizar teus objetivos. A partir daqui eu já tenho na cabeça, hoje, que eu vou conseguir buscar o que eu quero e o que eu posso.

(A16) Eu vim de uma escola que só era [horário de funcionamento da escola] no turno da manhã, mas eu sempre fiz cursinho a tarde. Então, não me impactou tanto estudar de manhã e a tarde. O que impactou mais foi o número de matérias no 1º ano. Também tinha aquelas semanas de provas e trabalhos que eram tudo em uma semana. Na minha vida pessoal, me fez criar mais responsabilidade, porque tem muito trabalho para fazer. Na vida acadêmica me fez mudar, principalmente, a concepção do curso, onde eu tinha uma visão super errada... Aqui no IFAM, eu aprendi a ter mais conhecimento, a ter mais senso crítico, a lutar por aquilo que eu quero, seguir o que quero para mim.

Observou-se, ainda, que os discentes tiveram grandes dificuldades inicialmente na transição Ensino Fundamental/Médio, uma vez que estudavam em apenas um horário no ensino fundamental e faziam atividades extraclasse ou nada, após este período. Além disso, as escolas aos quais cursaram o nível fundamental não tinham ou deram qualquer aporte necessário para despertar, nos alunos, a busca pelo melhor para si e mais desempenho nas atividades de classe. Com isso, foi impactante, tanto para os alunos quanto para a família, devido estudar dois horários e abdicar de horários de diversão e lazer para se dedicar aos estudos integralmente e constituir novos aprendizados.

Foi possível observar que, os discentes, passaram a ressignificar os conhecimentos aprendidos, fazendo-se conscientes próprios e concebendo um conhecimento diferenciado. Analisou-se ainda, que eles enxergaram essa transformação de forma positiva, de forma a construir novas perspectivas após entrarem no Instituto, ou seja, não precisam se estabelecer apenas nas cidades onde residem, eles possuem uma gama de ofertas em outros lugares, seja para estudo ou seja para trabalho. Bastos (2005) que defende a necessidade da Orientação Profissional é necessária no ensino médio, pois os discentes terão o necessário para refletir sobre seu futuro profissional, onde com a discussão a respeito do profissionalismo, são preparados para uma inserção, consciente e crítica no mundo do trabalho.

3.4.3.2. Permanência

Muitos fatores afetam o desenvolvimento dos alunos, desde as disciplinas que eles gostam, as que eles desgostam até suas relações pessoais com professores e dentro da própria turma. Com isso, foram escolhidos duas unidades de registro para compreender o porque da permanência dos discentes no curso técnico de Agropecuária.

➤ Currículo (Disciplinas Favoritas versus Disciplinas Difíceis)

A relação do aluno com as disciplinas obtidas no ensino esta diretamente ligada com o interesse do aluno pelos assuntos ou pela disciplina, como um todo (TAPIA; MONTEIRO,

2004; SANTOS et al, 2011). Os autores supracitados acreditam que o desempenho dos alunos e seus interesses em aprender mais sobre os assuntos estão relacionados com seu “gostar” do assunto, fazendo com que os discentes sintam-se mais motivados a estudar.

Das disciplinas que os discentes mais se interessaram no aprendizado, têm-se: No 1º ano: Zootecnia (43%), Ciências do solo (19%) e Administração e Economia Rural (19%). No 2º ano, foram: Bovino e Bubalinocultura (42%), Produção Vegetal 2 (17%) e Matemática (13%). E no 3º ano do ensino médio técnico em agropecuária, as matérias que os alunos mais se identificaram, foram: Produção Agroindustrial (74%) e Aves e Suínos (11%).

(A4) No 1º ano gostei muito de administração e economia rural e inglês, também, que eu sempre gostei. No 2º ano, foi mais bovino e bubalino, por conta da forma que a professora explica [...]. E no 3º ano foi Produção agroindustrial, por conta da forma como o professor explica [...] e eu gostei da forma

(A12) 1º ano, foi zootecnia, por conta de sempre admirar o trabalho da professora [docente que ministrava a disciplina na época da estudante]. Então quando ela dava aula para a gente, nós conseguíamos prestar a atenção "naquilo" [conteúdo ministrado], no jeito que ela dava ela tinha nossa atenção. 2º ano era bovino e bubalinocultura, matemática e física. No primeiro ano elas eram um pouco difíceis, mas por conta dos professores, no 2º elas eram melhores e porque eu sempre gostei de "bater cabeça" com as questões, eu gostei delas [matemática e física]. No 3º [...] é agroindústria, por conta de aprender a fazer varias coisas novas .

(A17) 1º ano, zootecnia, porque o trabalho didático da professora era muito legal [...] , era um trabalho de se admirar e ela [como pessoa] era muito legal. 2º ano era topografia, por causa do ensino do professor.

(A18) 1º ano, foi a disciplina Ciências do solo. O método de explicar é bem esclarecido e tem como assimilar melhor. 2º ano é mecanização rural, gosto muito da área de mecanização. 3º ano é a agroindústria, porque o método dele explicar é de uma forma que dá para assimilar

Dentre todos os anos do ensino médio, observou-se que todo o interesse curricular, por parte dos alunos, esta baseado na metodologia empregada pelo professor, independente da preferencia da disciplina. Como existe disciplinas que despertam o interesse dos alunos, não só pelo método empregado, mas também pelo contato com os conteúdos, os discentes apresentam dificuldades outras disciplinas:

(A1) No 1º ano foi inglês, porque não tive uma base boa no Ensino Fundamental [...]. No 2º ano foi o desenho técnico, onde encontrei muitas dificuldades não pela metodologia do professor, mas era algo comigo, pois eu não conseguia absorver o que passava. E com a ajudas dos professores eu consegui reverter toda a situação. E no 3º ano dificuldades em alguma disciplina, eu ainda não encontrei.

(A2) No 1º ano foi matemática, no 2º foi desenho técnico e 3º foi matemática, pois não tivemos professor no 2º ano e no 3º foram dados os assuntos do 2º ano e 3º juntos, e sem a base dos conteúdos do 2º, tenho a maior dificuldade com matemática.

(A6) No 1º ano foi matemática, porque não sou bom em exatas. No 2º foi matemática e no 3º matemática também, pois tenho dificuldades nos cálculos.

Das disciplinas que os discentes mais encontraram dificuldades, no 1º ano, destacaram-se no estudo: Matemática (31%), Inglês (23%) e Biologia (19%). No 2º ano, a disciplina mais complicada foi: Matemática (43%), Desenho Técnico (17%) e Educação

Física (13%). E no 3º ano do ensino médio técnico em agropecuária, a matéria que os alunos mais sentiram dificuldades, foi: Matemática (74%) .

Ao buscar saber sobre as dificuldades curriculares dos discentes, o maior motivo apresentado, independente da disciplina, foi a falta de base escolar no Ensino Fundamental e a metodologia empregada pelos docentes, uma vez que são fatores que dificultam o aprendizado dos discentes. No 3º ano, o índice foi maior, mas ocorreu por causa isolada, como falta de professor, e devido a isto, os conteúdos do 2º e 3º ano foram ministrados concomitantemente.

O interesse ou desinteresse dos discentes por uma ou outra disciplina está vinculada à suas experiências e aos seus resultados escolares (KRAWCZYK, 2011). Krawczyk (2011) afirma que o interesse dos alunos por disciplinas ministradas pelos docentes esta diretamente ligada à forma como este lida com a turma e sua forma de explanação, ou seja, conforme metodologia didática aplicada e atitude que ele toma perante turma, levando em conta características, como: paciência, diálogos, seus métodos de ensino e de estímulos.

➤ **Relações profissionais e pessoais (Professor/Aluno/Turma)**

Percebe-se que os alunos são capazes de se motivar em função de temas que lhes despertem interesse e que lhes são mais próximos, além disso, esta motivação vem fortalecer a importância do ensino dentro de um contexto conhecido do aluno e compor uma aprendizagem mais significativa (SANTOS et al., 2011). Como as elevadas taxas de abandono e evasão no ensino técnico brasileiro são decorrentes, principalmente, da motivação para a aprendizagem (LINKE; NOGUEIRA; LINKE, 2017), o relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno são importantes, já que os alunos precisam conhecer e aprender a utilizar técnicas que facilitem o armazenamento e a recuperação da informação, bem como o controle e a reflexão sobre suas formas de aprendizagem e convívio (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BORUCHOVITCH, 2013).

(A4) A relação entre nós [alunos-alunos] é boa, por mais que nem todo mundo se "dê" bem, mas todo mundo se respeita. Claro! Respeito acima de tudo. E a relação com os professores é muito boa, pois tudo que a gente se propôs a fazer com eles, a gente fez. O que eles se propuseram a ajudar a gente, eles nos ajudaram. Então, até nas nossas dificuldades eles também nos ajudaram .

(A8) A relação com os professores é muito boa, na verdade. As vezes tem algumas intrigas com algum professor, alguns alunos chegam a não gostar, mas no geral é boa. No fim se resolve as intrigas. Já entre os alunos tem uns que não se dão bem, mas a relação é boa com respeito. Não é por vontade própria, mas tem de ter respeito

(A1) A turma na hora de se unir sabe se unir, a gente sabe juntar força, porque quando tem um objetivo em comum a gente vai atrás, porque juntos somos mais forte do que apenas um. Tem suas intrigas, mas o respeito acima de tudo, porque se não houver respeito a turma não vai ter um clima agradável. Em relação aos professores, nesses três anos é uma relação agradável, eles sempre estão dispostos a nos ajudar.

(A5) Nossa relação com os professores é bastante agradável. De todos os professores em si, a gente gosta bastante. Realmente, nós temos nossas brigas e "picuinhas" [verbete que se refere a intriga], mas todos são resolvidos e conviver muito bem.

(A18) A relação com os professores são boas, eles tratam a gente como profissionais e isso é legal, porque em outras escolas professor é superior e aluno inferior. Se ele [aluno] levantar a sua opinião ele é xingado e fica calado. Aqui não, os alunos tem sua forma de falar o que pensam e entrar em consenso e ficar de boa. Entre os alunos é boa.

Com as perspectivas dos alunos, observou-se que a relação dentro da turma e com os professores são boas, onde priorizando o respeito entre si, como pessoas, eles souberam conviver, amadurecer e lidar com os mais diversos problemas. Além disso, essas percepções, corroboram com a definição da relação professor/aluno proposta por Melo (2016), onde ela existe e sustenta-se a partir do entendimento entre os dois sujeitos (professor e aluno), pela busca de reconhecimento da individualidade e o desejo por respeito, diálogo e amizade. Por isso, um feedback positivo simples junto com um elogio por parte do docente, justamente com a afetividade para seus alunos em relação a aprovação, enaltecimento e valorização pelo esforço do aluno, são benéficos para a aprendizagem e interesse por parte dos alunos (TAYAMA, 2012).

Para os discentes, o sentido de escola esta muito aliada à adaptação escolar do aluno e sua identificação com o docente (KRAWCZYK, 2011), bem como o crescimento pessoal deles. Com isso, torna-se importante os professores estarem preparados e dispostos para lidar com o novo perfil de alunos do ensino médio, perfil este que os discentes se tornam mais contestadores, participativos (GOMES; MALACARNE, 2009) e intensos.

Vidigal, Zambon e Nascimento (2013) acreditam que para se ter uma educação de qualidade, onde os discentes sejam atendidos conforme suas especificidades e individualidades, construindo conhecimento baseado nas suas experiências de vida, a atitude que o professor toma em sala de aula é primordial, pois tal comportamento se torna eficiente para amparar a aprendizagem do aluno e não apenas classificá-lo a respeito de seu rendimento junto aos conteúdos ensinados. Burnier et al. (2007) afirma que a construção da imagem profissional do professor diante da sociedade e para si mesmo, é consequência da integração do processo constitutivo de sua identidade profissional. Além disso, os autores afirmam que a identidade que o profissional constrói de si influencia em suas relações com os alunos, relações em seu dia-a-dia no trabalho e no progresso de suas atividades pedagógicas.

Portanto, os docentes precisam saber trabalhar com o emocional desses alunos e saber lidar sempre com as constantes atualizações sobre empregabilidade, orientação vocacional, trabalho em equipe e realidade político-educacional e, não menos importante, desenvolver formas de orientação dentre as diversas transformações, principalmente quando o ponto central é continuidade do processo de ensino, como perspectivas para a universidade ou assuntos afins (GOMES; MALACARNE, 2009).

3.4.3.3. Êxito

A escola tem como responsabilidade criar mecanismos para que a sociedade escolar tenha sempre bons desempenhos e mantenham ao máximo suas motivações de aprendizagem (TAYAMA, 2012). Baseado nisso, entender a influencia da infraestrutura e das praticas pedagógicas no êxito do curso é importante, pois é através destes que podemos inferir quais os pontos que podem ser corrigidos pela Instituição de Ensino.

➤ Estrutura

Buscando compreender de que forma a estrutura física e profissional do IFAM afeta o desempenho dos alunos dentro do curso técnico de Agropecuária, buscou-se obter através de suas perspectivas o que mais afeta seus aprendizados.

(A4) A falta de estrutura mesmo aqui no campus é a falta de aulas práticas. O que vemos em slides [aulas dadas por meio de apresentação em data-show] não é aplicado na prática.

(A8) Os professores são maravilhosos, são muito bons [em relação ao ensino]. Mas em qualidade do suporte de aulas práticas, a gente sente falta, porque nosso curso é o curso que

mais exige aulas práticas e é o que menos tem. As UEPS [Unidade Educativas de Produção] também não tem, a gente cobra o suporte para isso, porque as vezes temos de tirar do nosso dinheiro para ajudar outra pessoa, para podermos sairmos e fazermos aulas práticas fora do campus.

(A9) As estruturas [físicas] são boas. Agora, não tem lugar para se realizar aula prática. Nosso curso é de campo, as UEPS não tem. As aulas práticas que precisam ser fora do campus, e não tem [...] Eu acho que são mais as aulas práticas que deveríamos ter e não temos.

Estudos constataram que a maioria das evasões escolares e permanência de discentes, independentemente do nível de ensino, estão relacionadas com a organização feita pela instituição de ensino (variáveis institucionais) e por ações que não podem ser controladas diretamente pela instituição (não-institucionais), mas pode ser mediada ou apoiada por ela (MEIRA, 2015). Pereira (2003 *apud* MEIRA 2015) afirma que quando uma instituição escolar é autoritária, com professores despreparados, sem atração e sem infraestrutura, pode-se ocasionar o abandono do ambiente escolar, por parte do aluno.

No presente estudo, observou-se que com a carência de laboratórios e locais específicos para o curso de Agropecuária, o andamento das atividades práticas das disciplinas técnicas se tornam prejudicadas, o que ocasiona um ensino descontextualizado, uma vez que o curso é explicitamente de campo e pouco será vivenciado na prática, já que a maioria dos conteúdos só serão repassados em teoria pelas disciplinas. No entanto, o corpo docente é o que melhor ajuda os discentes a compreenderem os conteúdos.

Com isso, na percepção dos discentes, tanto para a melhoria da Instituição, quanto para a melhoria do curso médio técnico em Agropecuária, dever-se-ia melhorar a respeito da falta de locais para aulas práticas, obter mais visitas técnicas a outros municípios. Por ser um curso de tempo integral, a instituição deve até suprir a falta da sala para descanso, acesso aos vestiários para banho e melhorar condições dos banheiros existentes. Além do que, melhorar a falta de equipamentos de proteção individual, reformular a grade curricular para dedicação de mais tempo ao estágio, melhorar acesso e condições de transporte, obter preços mais acessíveis nos itens oferecidos na lanchonete, em suma por estarem em período integral na instituição.

Estudos mostram que a falta de infraestrutura nas escolas afeta diretamente na qualidade da educação (SATYRO; SOARES, 2007; GOMES; REGIS, 2012). Satyro e Soares (2007) afirmam que as escolas rurais sofrem muito mais, tanto com as condições inaceitáveis quanto com resultados educacionais baixíssimos, e sugerem que seja feita uma política de melhoria de infraestrutura de escolas rurais para melhorar o desempenho dos alunos de área rural.

➤ **Práticas Pedagógicas**

Como apresentado anteriormente, a falta de laboratórios específicos para o curso de Agropecuária é um problema para o aprendizado prático do curso aos discentes. No entanto, as realizações de visitas técnicas, as práticas pedagógicas em locais áreas de agricultores se tornaram as melhores formas de ensino, realizadas pelos docentes, que os alunos obtiveram para conhecer os processos de trabalhos concernentes à área de estudo.

Durante os três anos de ensino médio técnico, observou-se que dentre as aulas, as disciplinas práticas com visitas técnicas, como as realizadas para: Vila Amazônia, ocorrida no 2º ano, na disciplina produção vegetal; visita à Chácara Dodó Carvalho, ocorrida no 1º ano na disciplina de zootecnia; visita ao Sr. Aauto, ocorrida na matéria plantio de hortaliças e a visita a um , foram as mais marcantes para os discentes; as aulas práticas sobre produção de banana no Sr. Alírio, produção de hortaliças, ocorridas no 2º e 3º ano; construção de viveiro

florestal, no 2º ano; Aulas práticas com trator; aula prática em ambiente virtual (Fazenda 3D); construção do bezerreiro e práticas no Estágio; foram outras atividades mais apreciadas pelos alunos.

Para Carvalho (2009) o aluno de hoje, independente dos níveis de ensino, com o acesso (maior ou menor) aos recursos tecnológicos em seu cotidiano, começam a desempenhar um novo papel no contexto escolar, pois trazem para a escola um maior conhecimento factual e demonstram necessidades e expectativas mais objetivas quanto à sua formação.

Observa-se ainda que, atualmente, a adversidade da instituição escolar não esta na proteção dos alunos dos recursos tecnológicos, mas sim, implica na admissão por parte da instituição que existe uma mudança entre gerações dos acadêmicos e na forma de prepará-los para a interação com tais recursos, uma vez que a escola ainda tem de reconhecer que os adolescentes possuem facilidade de incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos (KRAWCZYK, 2011).

Para Tayama (2012) os contextos escolares dentro das salas de aula, junto com a cultura da escola, podem influenciar nas metas assumidas pelos alunos. Defender o discernimento e fundamentos de estratégias de aprendizagem são processos que deverão ocorrer, primeiramente, pelos professores, não somente pelos alunos (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BORUCHOVITCH, 2013). Com isso, é fundamental que o professor/docente adote práticas avaliativas que favorecem o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno e, a partir de fundamentos teóricos, beneficiem a ressignificação da sua prática, visando a expansão do conhecimento dos educandos (VIDIGAL; ZAMBON; NASCIMENTO, 2013). Constatando, assim, que as estratégias pedagógicas devam sempre proporcionar um ambiente participativo para os discentes, onde os possibilitem de se interessarem mais pelo ensino.

3.4.3.4. Projeção pós-formação

A escola tem grande influencia na escolha da carreira profissional dos discentes. Esteves (2014) afirma que as escolhas profissionais ocorrem na trajetória escolar do aluno, onde ele buscará informações a respeito de si e da realidade que o cerca. Com isso, dentro das perspectivas dos alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária, observou-se que as escolhas dentro das áreas profissionais, 29% pensam em seguir a área de extensão do curso técnico (ciências agrária), 39% pretendem concorrer à área de ciências da saúde 18% ciências humanas e 13% buscar se profissionalizar dentro das ciências exatas.

Incontáveis variáveis influenciam e agravam o estado psicológico em que o adolescente, que esta prestes a escolher um curso superior, se encontra (PRADELLA, 2015). O jovem já exige demais de si e essa cobrança tende a aumentar conforme ele acredite que o conceito “vocação” é uma dádiva que o ser humano possui, devido a isto, esta ilusão influencia no processo de pesquisa de profissão e a escolha em si (PRADELLA, 2015), por isso sem a maturidade e conhecimento suficiente para se escolher qual a profissão a exercer, o adolescente se deixa influenciar por vários fatores, tornando sua busca profissional em algo que lhe ofereça prazer, levando em conta suas habilidades e seus projetos futuros (ESTEVES, 2014).

(A10) Eu pretendo seguir meu sonho. Eu pensava em cursar agronomia, mas logo depois decidi por medicina que é o que mais quero.

(A1) Assim que finalizar o curso, pretendo seguir na área, cursar medicina veterinária. Pretendo fazer o ENEM para ver se passo para a Universidade Federal Rio Grande do Sul,

porque eu quero ter uma experiência diferente. Eu sei que vai ser uma trajetória ainda mais longa, mas o IFAM me fez acreditar que eu posso e sou capaz. E eu vou em busca disso. Eu tenho um sonho de voltar para o IFAM e ser professora de medicina veterinária aqui, pois eu estudei aqui.

(A6) Sinceramente, eu não sei, porque tem muitas probabilidade de: Se eu passar no vestibular, vou fazer a faculdade ; e se eu não passar, já tem meu trabalho me esperando.

(A3) Assim que eu concluir o Ensino Médio pretendo fazer faculdade, mas caso eu não conseguir, pretendo trabalhar na área.

(A11) Eu pretendo fazer zootecnia, engenharia de alimentos, geografia ou física. Se eu não conseguir uma ou outra, eu vou escolhendo qual eu quero, mas pretendo seguir na área.

(A15) Eu pretendo seguir na área de zootecnia ou engenharia ambiental;

Destarte, enxerga-se a demasiada influência da escola na escolha profissional, já que por ser o espaço de maior vivência do adolescente e sendo através dela, que estes jovens começam a obter opinião crítica e decidir-se qual área escolher. Jordani et al. (2014) afirmam que a escola é a principal fonte de orientação profissional dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. ”
(FREIRE, 1983, p. 20)

Começo evidenciando que, ao fim dessa jornada, olho para o trás e vejo o quanto evolui. submergir em cada aspecto humano da pesquisa e percebo o significado de cada uma delas para mim. Reflito sobre as problemáticas e os objetivos delimitados, sobre o quanto me dediquei a partir dos matérias coletados; também, sobre o que aprendi, o que poderia ter feito e o que aspiro fazer daqui para frente. Afirmo que é indispensável essa “responsabilidade com os homens”, como disse Paulo Freire, pois a maneira como compreendemos nossas próprias capacidades e potencialidades é determinante no nosso compromisso de servir ao outro.

Comecei minha jornada no mestrado organizando minha rotina e em seguida meu plano de trabalho distribuindo pequenas metas ao longo da trajetória. Valorizei o cumprimento delas a cada conquista. Pequenas vitórias cumulativas me ajuram a aumentar a confiança e chegar ao fim do percurso muito satisfeito com todos os resultados alcançados, entre eles as seguintes contribuições trazidas pela pesquisa: pessoal, acadêmica e profissional, os objetivos propostos e a maneira como foram alcançados e os possíveis desdobramentos deste trabalho.

Início Confessando minhas inseguranças quando fui selecionado para esse programa de mestrado, senti receio frente ao novo caminho que se abria em minha vida a partir daquele momento, algo que veio se mutando e no qual transformou-se em inspiração pessoal para atingir os objetivos. A cada leitura descoberta, a cada dúvida sanada, minha satisfação pessoal so crescia e me via cada vez mais agrado com as respostas as minhas inquietudes diárias.

Academicamente falando, voltei a ser aluno, um agente social que leva para a escola uma série de experiências acumuladas em casa, no trabalho, na vida em sociedade como um todo. Essas experiências do cotidiano me tornaram capaz de reelaborar os conceitos emitidos pelos professores do mestrado. Foi nessa contraposição entre a experiência do professor e a experiência do aluno que o conhecimento se refez em mim, resultando em novas contribuições científicas para o tema aqui bordado.

Quanto as contribuições profissionais, pude trazer a tona novos debates e reflexões sobre os curso técnico integrado em agropecuária e suas dificuldades e acertos mas agora sobre uma perspectiva mais detalhada e colhida diretamente de quem usufrui desse modalidade de ensino: os alunos. Isso implicou diretamente na minha pratica profissional, a partir dos dados coletados e analisados, lançando um novo olhar para esse publico, ressignificando a minha práxis pedagógica e o profissional que sou.

A respeito dos objetivos propostos e como foram alcançados, foi uma vitória pessoal entrar em um campo, até então não explorado, como por exemplo a roda de conversa e a construção de cada detalhe que antecedeu sua execução. Cresci e derrubei barreiras a cada objetivo alcançado e nova metodologia empregada.

Sob a perspectiva de compreender se o ambiente acadêmico e pessoal em que o discente do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM-Parintins está exposto influencia no seu comportamento e crescimento tanto acadêmico quanto pessoal, desenvolveu-se esta dissertação com o intuito de apontar de que forma, seus perfis socioeconômicos, a estrutura da instituição, o curso técnico cursado e suas relações com professores e colegas de turma, refletem nos seus desempenhos acadêmicos e

amadurecimento.

O IFAM - *Campus* Parintins, buscou atender não somente a demanda urbana, mas também a população rural das comunidades e municípios vizinhos, com o intuito de incitar à sociedade local a buscar sua própria autonomia e emancipação quanto sua formação profissional, criando cidadãos críticos, autônomos, empreendedores, sempre buscou empenhar o desenvolvimento, científico, tecnológico e social dos discentes, além de inserir os discentes para atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Parintins, por ser uma cidade interiorana, com a ênfase de desenvolvimentos agrícolas, alto índice de busca por melhores ensino e necessidade de se obter mais conhecimento e prática, ganhou um *campus* com ofertas de curso, principalmente, na área agrícola/ambiental e técnicos especializados voltados, à administração e tecnologia de informações, para funcionamentos de empresas. Dentro deste interim, observou-se que a estrutura organizacional demorou a se estabelecer e definir quais as melhoras que poderiam trazer para os discentes.

As condições de oferta de disciplinas, logo no 1º ano do Ensino Médio, tanto com formação geral quanto formação técnica, incidiu na evasão de alunos em 2010, ano de surgimento do *campus*. Uma vez que a dificuldade advinda do ensino base é uma das grandes causas de influência no desempenho acadêmico dos discentes, e seus contato com novas disciplinas, além de uma nova forma de ensino derivado da grande variação de professores e suas respectivas didáticas, essas problemáticas consequenciam-se na deserção do curso ocasionados pelas dificuldades de aprendizado encontradas pelo aluno.

Além disso, em relação à matriz curricular, observou-se que as disciplinas de base comum apresentaram melhores propostas de articulação com os saberes locais e com os conhecimentos das áreas técnicas, denotando a carência de propostas técnicas mais voltadas à base técnica do curso e, conseqüentemente, impulsando em carência de saber técnico aos discentes, frisa-se que com isso, o Instituto precisa focar mais seus projetos didáticos-pedagógicos voltados à área específica de Agropecuária, já que a cidade de Parintins é vista como um polo agropecuário do Estado e assenta o curso de Agropecuária como um dos mais importantes do Instituto. Analisa-se que, a problemática com a formação da matriz curricular vem a ser efeito da falta de um PPI no IFAM *Campus* Parintins, já que tal vem a ser essencial para condução do trabalho institucional, onde os conteúdos formativos dos distintos cursos ocorrentes na instituição sejam de fato articulados não apenas com a realidade local, mas também conforme as peculiaridades de cada área e de cada integrantes do ambiente institucional, buscando visar sempre a superação das dificuldades do desempenho educacional.

Os interesses dos discentes, tanto dentro quanto fora de sala de aula, e suas demais dificuldades no ensino fundamental e técnico, demonstrou que a conciliação entre os estudos com as atividades extracurriculares, não influenciaram nos seus desempenhos acadêmicos, pelo contrário, os mantiveram informados e atualizados, tanto dentro do círculo social quanto no campo de trabalho do curso técnico em Agropecuária. Além do que, demonstrou aos acadêmicos o quanto suas perspectivas futuras mudaram.

Atentou-se que o desempenho acadêmico dos discentes é advindo da permanência integral dos alunos no Instituto e do corpo docente que compõem o curso Integrado em Agropecuária. O Instituto Federal do Amazonas *campus* Parintins, como instituição, busca oferecer ensino de qualidade com suporte de vivência para os discentes, proporcionando todas as condições suscetíveis que uma instituição pode apresentar, além de acompanhamento profissional, fornecimentos de bolsas de alimentação para os alunos obterem o necessário à uma saúde estável, transporte e entre outros projetos que auxiliam a permanência dos alunos na instituição.

Pertencente à classe social de baixa renda, com pais, em sua maioria, estagnados no

ensino fundamental; renda familiar menor ou igual a um salário mínimo; famílias compostas por mais de 3 pessoas em coabitação; ensino fundamental decorrente de escola pública, foram fatores socioeconômicos que poderiam afetar a vida acadêmica dos discentes. No entanto, comprovou-se que tais peculiaridades não influenciam, de forma negativa, na construção e moldagem das personalidades dos discentes do curso de Agropecuária do IFAM, muito menos obtiveram suas parcelas de sobrepeso na escolha deste para ser cursado, ao contrário, suas condições socioeconômicas os motivam na busca de um futuro melhor e com qualidade.

O ensino médio técnico integrado, auxilia o crescimento e desenvolvimento do pensamento crítico do discentes, além de os certificar com um curso técnico concomitantemente à formação de nível médio. Analisa-se, ainda que, estes alunos constituem o perfil social interessado, onde buscam atualizarem-se, tanto sobre os assuntos dos estudos *in situ*, quanto em relação à área ao qual pretendem cursar seu nível superior.

A partir das discussões entabuladas nas rodas de conversa, e da posterior análise das principais ideias defendidas, conclui-se que: o ensino médio técnico integrado em agropecuária ajudou os discentes a criarem objetivos na vida acadêmica e pessoal. Mesmo diante da falta de estrutura da Instituição, professores conseguiram repassar em poucas práticas a realidade do curso. Além disso, essas discussões expuseram o crescimento crítico e educacional que esses alunos não conseguiram obter no ensino base, mas os construíram com o decorrer do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Nota-se, ainda, que existe, nessas percepções, uma relação no desempenho dos alunos a partir das suas relações sociais e familiares e que seu amadurecimento e objetivação são influenciados por esses convívios.

O aspecto final e mais promissor da pesquisa foi a contribuição que a mesma trouxe para a instituição e também para seus alunos, uma vez que ressaltou questões sobre a vida dos discentes dentro e fora da sala de aula; por outro lado, não se aponta uma solução específica para os problemas identificados, ressalta-se, sim, que a privação de investimentos na estrutura do ensino médio integrado constitui-se em obstáculo para elevar a qualidade de vida e futuro daqueles que enxergam a educação como única alternativa para mudar de vida.

5 REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Camila Ferreira. **Ensino Integrado: articulações e possibilidades para um currículo pautado no diálogo de diferentes saberes**. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Camila-Ferreira-Abt%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. Trabalho e estudo: uma conciliação desafiante. *In.*: FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, 4., 2012, Parnaíba. **Anais [...]** Campina Grande: REALIZE Editora, 2012, p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ed3d2c21991e3bef5e069713af9fa6ca.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ALMUDI, Tiago; PINHEIRO, José Olenilson Costa. **Dados estatísticos da produção agropecuária e florestal do Estado do Amazonas: ano 2013**. Brasília: Embrapa, 2015. 105 p. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/127984/1/Livro-GCEA.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ANDRADE, Joana Paula Costa Cardoso; ANDRADE, João Maria Cardoso. As dificuldades de aprendizagem e os problemas emocionais e de conduta na sala de aula. *In.*: Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID3_940_20102016171135.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico Senac**, v. 34, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: Um Olhar sobre suas Trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**,

São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-43, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a04.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BEVILAQUA, Raquel; CARVALHO, Evanir Piccolo. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e desafios no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. **Diálogo e Interação**, v. 1, p. 01-09, 2009. ISSN 2175-3687. Disponível em: <http://www.faccrei.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/diartigos2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto Federal. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Planalto Federal. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília: MEC/SEPT, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 03 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 6.135, de 26 de Junho de 2007**. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília: Planalto Federal. 2007b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6135-26-junho-2007-555845-publicacaooriginal-75331-pe.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.. Brasília: Planalto Federal. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 08 jun. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 9, v. 11, n. 121, p. 116-123, jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BURNIER, Suzana. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CAETANO, Saul Silva. **Professores enquanto atores na rede social de elaboração dos currículos do ensino tecnológico de telecomunicações**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95425/299889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CANALI, Heloísa Helena Barbosa. A trajetória da Educação Profissional no Brasil: desafios da construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *In.*: Simpósio Sobre

Trabalho e Educação, 5., 2009, Belém. **Apresentação Oral**. Belém: Universidade Federal do Pará. 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEduccional/CANALI.pdf>, Acesso em 20 jan. 2019.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.2, n.3, p.265-278, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06> . Acesso em: 07 jun. 2019.

CARVALHO, R. As Tecnologias no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Articular o Trabalho Pedagógico aos Recursos Tecnológicos. *In.*: **O professor PDE (2009) e dos desafios da escola pública Paranaense**. Secretaria de Estado da Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cambará. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAVALCANTE, Carmem Haab Lutte; SANTOS JUNIOR, Pedro Aureliano dos. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 01-112, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19250/1/VariaveisSocioeconomicasDesempenho>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DIAS, Jussara; FREIRE, Lucienne. **Diversidade: Avanço Conceitual para a Educação Profissional e o Trabalho – Ensaio e Reflexões**. Brasília: OIT, 2002

DONADEL, Nelci José. **Expectativas Profissionais dos Alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio da Área de Agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS**. 2010. 41 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Nelci-Jose-Donadel.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

ESTEVES, Eliel Soares. **Fatores que influenciam nas escolhas profissionais dos jovens do ensino médio das escolas públicas e privadas do município de Espigão d' Oeste-RO**. 2014. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) - Universidade Federal de Rondônia, Cacoal, 2014. Disponível em: <http://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/945>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, ano 5, n. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 4. ed. Manaus: Valer, 2010.

FREIRE, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade**, in **Educação e mudança**. 10. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, S. M. P. **Educação profissional e qualidade de ensino**: traçando um perfil sociográfico dos estudantes da EAF-Alegre, Espírito Santo. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/71>. Acesso em: 09 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jun./jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, v.3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 11 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Adailda; REGIS, André . Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In.: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais [...]** Zaragoza, Espanha: Anpae, Série Cadernos Anpae, v. 15. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

GOMES, Andréa Regina de Carvalho; MALACARNE, Vilmar. Os alunos do ensino médio e os desafios das escolhas para a formação profissional. In.: Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE, 3., 2009. Francisco Beltrão. **Anais [...]** Cascavel: Edunioste, 2009, v.1, p- 314-319. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2419-8.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

GUARDA, Gelvane Nicole. *et al.* A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. *In.*: Congresso Nacional de Educação, 4., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 12886 – 12899. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26991_13947.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

GUSMÃO, Claudio Alexandre. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: a perda do caráter profissionalizante?**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20249/1/2016_ClaudioAlexandreGusm%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus *Parintins*. **Plano de Curso: Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada**. Parintins: IFAM, 2012. Impresso.

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Manaus: IFAM, 2014. Disponível em: [200.129.168.182:4030/attachments/download/14126/PDI-2014-2018-21-08-15\(1\).pdf](http://200.129.168.182:4030/attachments/download/14126/PDI-2014-2018-21-08-15(1).pdf). Acesso em: 02 fev. 2019.

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus *Parintins*. **Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI: Os primeiros passos para uma construção coletiva**. Manaus: IFAM, 2016. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/pppi/sobre/documento-base/documentos/0000026319-orientacoes-para-a-construcao-participativa-do-pppi.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

INSTITUTO POSITIVO. **Fatores que influenciam o desempenho escolar: o que os alunos dizem?** Curitiba: Positivo, 2013.

JORDANI, Paulo Sergio. *et al.* Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p.25-32, 2014. Disponível em: http://www.admpg.com.br/revista2014_2/Artigos/3%20-%20Artigo_3.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

KRÜGER, Edelbert. **O Resgate Histórico da Função Social da Educação Profissional Brasileira, à luz do Decreto 2.208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20249/1/2016_ClaudioAlexandreGusm%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

_____, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, n. 32, p. 22-32,

2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LINKE, Elizandra Campos; NOGUEIRA, Bárbara Campos; LINKE, Elisangela Campos. A evasão escolar no ensino técnico profissionalizantes. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 22., 2017. Cruz Alta. **Anais** [...] Cruz Alta: Unicruz, 2017. p. 1-14. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2017/XXII%20SEMIN%20C%20%81RIO%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20-%20ANAIS/GRADUA%20C%20%87%20C%20%83O%20-%20TRABALHOS%20COMPLETOS_Ci%20C%20Aancias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20Evas%20A3o%20escolar%20a%20n%20C%20ADvel%20t%20C%20A9cnico%20profissio nalizante.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

LOPÉZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, César. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, p. 113-128, 2004.

LOPONTE, Luciana Neves. A trajetória do jovem estudante do ensino técnico, na opinião dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. In.: Simpósio Brasileiro, 25. e Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo: ANPAE, 2011, v.11. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0298.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MANSOR, Paulo Robson. **Egressos da Escola Agrotécnica Federal de Alegre e sua inserção regional**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2027/1/tese.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MASIERO, Bruna Gabriela; CUNHA, Maribel Barbosa da; SILVA, Jackson Ricardo Pereira de Lucena; COSTA, Sílvia Fernanda Souza Dalla; PORTOLAN, Alessandra Carine; JEPPE, Ronaldo José. O ensino agrícola do curso técnico em agropecuária visto sob a ótica feminina: resgate oral e documental das primeiras “Agricolinas”. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Catarinense**, v. Ano 2, p. 51-54, 2015. Disponível em: publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/download/95/61/. Acesso em: 09 jun. 2019.

MEIRA, Cristiane Araujo. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9068_Disserta%E7%E3o%20Final%20-%20Cristiane%20Meira.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

MELO, Marcia Cristina Henares de. **Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar**. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta grossa. 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1345/1/Marcia%20Cristina%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MELO, Márcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta Metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. In: **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, 2014.

MELO, Ricardo Henrique Vieira de Melo. *et al.* Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n.2, p. 301-309; 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v40n2/1981-5271-rbem-40-2-0301.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria n.º 870, de 16 de Julho de 2008**. Brasília – DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria8702008.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria n.º 687, de 27 de Maio de 2010**. Brasília – DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5971-port-2010-687&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019

OLIVEIRA, Antonio Roque Sarmiento de. **EAFSalinas como socializadora de tecnologia: cana-de-açúcar na alimentação de suínos na fase de terminação**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, UFRRJ, 2008. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1705>. Acesso em: 07 jun. 2019.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123162/326471.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2019.

_____ ; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; BRANDT, Andressa Grazielle. A Integração Curricular nos Cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária: Percepções e Práticas Pedagógicas. *In*: LIMA, Maria Socorro Lucena. *et al.* (Orgs.). **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**, Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 00385-00397. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/46-%20A%20INTEGRA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR%20NOS%20CURSOS%20D E%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20INTEGRADO%20EM%20AGROPECU%C3%81R I A%20PERCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93G I CAS.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

PALERMO, Gabriele; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Populares**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 367-394, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019

PAN, Miriam A. G. S., *et al.* Psicologia educacional na universidade: A construção de um modelo junto à Assistência Estudantil. *In*.: Seminário IberoAmericano, 1., Itajaí. **Comunicação Oral**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2013. Disponível em: <https://slidex.tips/download/psicologia-educacional-na-universidade-a-construao-de-um-modelo-junto-a-assisten> Acesso em: 10 jun. 2019.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques Perassinoto; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v.3, n.12, p. 351-359. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n3/v12n3a10.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PRADELLA, Leticia Cristina Chiavini do Couto. Fatores que interferem na escolha profissional e o conceito de vocação. **Relatório sobre escolha profissional**. [São Carlos: USP], 2015. 19 p. Disponível em: http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC0631-1/escolha_profissional.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019

RAITANI JÚNIOR, Antonio Alir Dias. **Portfólio na disciplina práticas profissionais no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90910>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Belém: SEDUC/PA, 2008.

RAMOS, Marise. O estudo dos saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 105-125, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/26678/pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. *In.*: Saffioti, H., Muñoz-Vargas, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Nipas; Brasília: UNICEF, p. 27-62, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/11411/8316>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RUMBERGER, Russel W. **Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011. Disponível em: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/184591>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; QUADROS, Samantha Maciel; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Projetos Profissionais de estudantes de um curso técnico em Agropecuária. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 309-319, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00309.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SAMPAIO, Juliana. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 2, p.1299 – 1311, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, Aline Coêlho dos. A importância do ensino de ciências na percepção de alunos de escolas da rede pública municipal de Criciúma – SC. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 17, n. 30, p. 68-80, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/download/29/26>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007. (Texto para Discussão nº 1267). Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?**. 2003. 250 f. Tese (Philosophiae Doctor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/1SF/Textos/Tese_Ana_Dantas.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.2, n. 2, p. 78-95, 2009. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14. Acesso em: 11 fev. 2019.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_224250.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

TAPIA, Jesus Alonso; MONTERO, Ignacio. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. *In.*: COLL. César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS Jesús. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. ed. 2, vol.2, Porto Alegre: ArtMed, p. 177-192. 2004.

TAYAMA, Sonia Satiko Kohatsu. Estratégias motivacionais no processo ensino aprendizagem: uma proposta para o 7º ano do ensino fundamental. *In.*: **O professor PDE (2010) e dos desafios da escola pública Paranaense**. Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Londrina, v. 1, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_sonia_satiko_kohatsu.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIDIGAL, Leticia; ZAMBON, Amanda; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Concepções avaliativas: reflexos na prática docente. *In.*: Jornada de Didática, 2., e Seminário de Pesquisa do CEMAD, 1., 2013. **Anais [...]** Curitiba: **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, 2013, p. 109 – 123. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/CONCEPCOES%20AVALIATIVAS%20REFLEXOS%20NA%20PRATIC A%20DOCENTE.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1.sem. 2008. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/educacao01/article/view/26/21>. Acesso em: 11 fev. 2019.

6 APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO /
RESPONSÁVEIS

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTAMENTO DO MENOR

Apêndice A - Questionário socioeconômico e acadêmico

CARO(A) ESTUDANTE,

GOSTARÍAMOS DE CONTAR COM SUA PARTICIPAÇÃO RESPONDENDO A ESTE QUESTIONÁRIO, CUJO OBJETIVO PRINCIPAL É CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO DOS ESTUDANTES CONCLUDENTES DO CURSO DE AGROPECUÁRIA.

O QUE IMPORTA PARA NÓS É CONHECERMOS AS RESPOSTAS QUE ESTÃO DE ACORDO COM A REALIDADE DE CADA UM. POR ISSO, NÃO DEIXE DE RESPONDER AS QUESTÕES!

- 1) GÊNERO QUE VOCÊ DECLARA: () MASCULINO () FEMININO
() OUTROS _____
- 2) QUAL A SUA IDADE? _____
- 3) DE ONDE VOCÊ É?
() PARINTINS – ZONA URBANA
() PARINTINS – ZONA RURAL: _____
() OUTROS MUNICÍPIOS: _____
- 4) EM QUAL BAIRRO VOCÊ RESIDE? _____
- 5) A RESIDÊNCIA ONDE VOCÊ MORA É:
() ALUGADA
() CEDIDA
() PRÓPRIA
() OUTRAS: _____
- 6) QUAL A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA? (SALÁRIO-MÍNIMO: R\$ 954,00)
() MENOS DE UM SALÁRIO-MÍNIMO
() UM SALÁRIO-MÍNIMO
() MAIS DE UM A TRÊS SALÁRIOS-MÍNIMOS
() A SEIS SALÁRIOS-MÍNIMOS
() ACIMA DE SEIS SALÁRIOS-MÍNIMOS
- 7) ALÉM DE VOCÊ, QUANTAS PESSOAS VIVEM EM SUA RESIDÊNCIA?
() UMA-DUAS
() TRÊS- QUATRO
() CINCO- SEIS
() SETE PESSOAS OU MAIS
- 8) NA VIDA ECONÔMICA DE SUA FAMÍLIA, QUAL É A SUA PARTICIPAÇÃO?
() NÃO TRABALHO. SOMENTE ESTUDO.
() TRABALHO, PORÉM RECEBO AJUDA FINANCEIRA.

TRABALHO, SOU FINANCEIRAMENTE INDEPENDENTE, PORÉM CONTRIBUO COM A FAMÍLIA.

TRABALHO, SOU FINANCEIRAMENTE INDEPENDENTE, PORÉM **NÃO** CONTRIBUO COM A FAMÍLIA.

9) QUAL É O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEU RESPONSÁVEL?

- NÃO SABE LER AINDA
- ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO COMPLETO
- ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- PÓS-GRADUAÇÃO
- NÃO SEI INFORMAR

10) QUAL É O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEU SEGUNDO RESPONSÁVEL, CASO POSSUA?

- NÃO SABE LER AINDA
- ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO COMPLETO
- ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- PÓS-GRADUAÇÃO
- NÃO SEI INFORMAR

11) POR QUAL MEIO DE COMUNICAÇÃO VOCÊ SE MANTÉM INFORMADO DIARIAMENTE?

- JORNAL IMPRESSO
- TELEVISÃO
- RÁDIO
- PORTAIS DE NOTÍCIAS NA INTERNET
- REDES SOCIAIS: _____
- Outros: _____ -

12) VOCÊ TEM ACESSO A COMPUTADOR?

- NÃO
- SIM, EM CASA.
- SIM, LAPTOP.
- SIM, NO IFAM.
- SIM, COM AMIGOS OU PARENTES.

13) VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET?

- NÃO
- SIM, EM CASA PELO *NOTEBOOK* OU *DESKTOP*.
- SIM, PELO CELULAR.
- SIM, NO IFAM.
- SIM, COM AMIGOS OU PARENTES.

14) QUAL MEIO DE TRANSPORTE VOCÊ USA PARA CHEGAR AO IFAM?

ÔNIBUS DO IFAM

TRANSPORTE PRÓPRIO: _____

A PÉ

CARONA

OUTRO: _____

15) VOCÊ RECEBE BOLSA-FAMÍLIA?

SIM

NÃO

16) VOCÊ PARTICIPA DO PROGRAMA SOCIOESTUDANTIL DO IFAM?

NÃO

SIM. QUAIS? _____

17) COMO VOCÊ FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL?

INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

INTEGRALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR

MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR

18) VOCÊ JÁ REPETIU ALGUM ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL? (SE A RESPOSTA FOR “NÃO”, PULE PARA A QUESTÃO 21.)

NÃO

SIM, 1 VEZ.

SIM, 2 VEZES OU MAIS.

19) SE VOCÊ REPETIU DE ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL, EM QUAIS DELAS VOCÊ REPETIU? (ESSA QUESTÃO PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA.)

1º ANO

4º ANO

7º ANO

2º ANO

5º ANO

8º ANO

3º ANO

6º ANO

9º ANO

20) POR QUAL MOTIVO VOCÊ FOI REPROVADO NO ENSINO FUNDAMENTAL? (ESSA QUESTÃO PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA.)

MOTIVOS DE SAÚDE

PROBLEMAS FAMILIARES

PROFESSORES INJUSTOS

BAIXA FREQUÊNCIA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

DESINTERESSE PESSOAL

OUTROS: _____

21) QUAL FOI O PRINCIPAL MOTIVO QUE LEVOU VOCÊ A ESCOLHER O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM?

INTERESSE PESSOAL PELA PROFISSÃO

CONVERSAS COM COLEGAS OU FAMILIARES

- () RESULTADO DE TESTE VOCACIONAL
- () MELHORES POSSIBILIDADES NO MERCADO DE TRABALHO
- () PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR/ENEM
- () DIVULGAÇÃO PELA INTERNET OU OUTROS MEIOS.
- () OUTRO: _____

22) VOCÊ JÁ REPETIU ALGUM ANO NO ENSINO MÉDIO? (SE A RESPOSTA FOR “NÃO”, PULE PARA A QUESTÃO 25.)

- () NÃO
- () SIM, 1 VEZ
- () SIM, 2 VEZES OU MAIS

23) SE VOCÊ REPETIU DE ANO NO ENSINO MÉDIO, EM QUAIS DELAS VOCÊ REPETIU? (ESSA QUESTÃO PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA.)

- () 1º ANO
- () 2º ANO
- () 3º ANO

24) POR QUE VOCÊ FOI REPROVADO? (ESSA QUESTÃO PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA.)

- () MOTIVOS DE SAÚDE
- () PROBLEMAS FAMILIARES
- () PROFESSORES INJUSTOS
- () BAIXA FREQUÊNCIA
- () DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
- () DESINTERESSE PESSOAL
- () OUTROS: _____

25) VOCÊ JÁ FICOU EM DEPENDÊNCIA EM ALGUMA DISCIPLINA

- () NÃO
- () SIM. QUAL? _____

26) QUAL A SUA DISCIPLINA FAVORITA? _____

27) NO 1º ANO, QUAL FOI A DISCIPLINA EM QUE VOCÊ TEVE MAIOR DIFICULDADE? _____

27.1) POR QUÊ? _____

28) NO 2º ANO, QUAL FOI A DISCIPLINA EM QUE VOCÊ TEVE MAIOR DIFICULDADE? _____

28.1) POR QUÊ? _____

29) AGORA, NO TERCEIRO ANO, QUAL É A DISCIPLINA EM QUE VOCÊ TEM MAIOR DIFICULDADE? _____

29.1) POR QUÊ? _____

30) COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS AÇÕES ABAIXO DESCRITAS? (NESSA QUESTÃO, MARQUE APENAS UM ITEM A CADA ALTERNATIVA)

- | | | | | | | |
|-----|--------|-------|----------|---------|-------|-------|
| A) | VOCÊ | CHEGA | NO | HORÁRIO | AO | IFAM? |
| () | SEMPRE | () | ÀS VEZES | () | NUNCA | |

- B) VOCÊ FALTA ÀS AULAS?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- C) VOCÊ REALIZA AS TAREFAS SOLICITADAS PELOS DOCENTES PARA SEREM FEITAS EM CASA?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- D) VOCÊ ENTREGA OS AVISOS DO IFAM PARA SEUS RESPONSÁVEIS?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- E) VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- F) VOCÊ ASSISTE A FILMES/VÍDEOS RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS VISTOS EM AULA?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- G) VOCÊ LÊ DE NOVO EM CASA O CONTEÚDO DAS AULAS?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- H) VOCÊ DISCUTE OU TIRA DÚVIDAS COM OUTROS COLEGAS SOBRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- I) VOCÊ DISCUTE OU TIRA DÚVIDAS SOBRE OS CONTEÚDOS COM OS PROFESSORES?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- J) VOCÊ FREQUENTA O HORÁRIO DE ATENDIMENTO DOS PROFESSORES?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- K) VOCÊ CONSULTA LIVROS, DICIONÁRIOS, ATLAS OU ENCICLOPÉDIAS?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- L) VOCÊ REFAZ QUESTÕES QUE VOCÊ ERRA EM EXERCÍCIOS E AVALIAÇÕES?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- M) VOCÊ PESQUISA NA INTERNET CONTEÚDOS VISTOS DURANTE AS AULAS?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- N) VOCÊ PARTICIPA DE PROJETOS DE EXTENSÃO, SEMANAS ACADÊMICAS, FEIRAS OU QUAISQUER ATIVIDADES EXTRACLASSE?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA
- O) VOCÊ ESTUDA NOS FINAIS DE SEMANA?
 SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

P) VOCÊ REALIZA OS TRABALHOS EM EQUIPE?
() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

Q) VOCÊ REALIZA OS TRABALHOS INDIVIDUALMENTE?
() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

R) VOCÊ PARTICIPA DAS PRÁTICAS DIRIGIDAS NAS DISCIPLINAS?
() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

31) DURANTE A SEMANA, QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ GASTA NAS ATIVIDADES QUE SE SEGUEM? (NESSA QUESTÃO, MARQUE APENAS UM ITEM A CADA ALTERNATIVA)

A) ASSISTINDO À TV.
() NENHUMA HORA () MAIS DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 3 A 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () MAIS DE 4 HORAS

B) FAZENDO TRABALHOS DOMÉSTICOS EM CASA.
() NENHUMA HORA () DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () DE 3 A 4 HORAS

C) ESTUDANDO EM CASA.
() NENHUMA HORA () DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () DE 3 A 4 HORAS

D) LENDO LIVROS/JORNAIS/REVISTAS.
() NENHUMA HORA () DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () DE 3 A 4 HORAS

E) CONVERSANDO COM AMIGOS
() NENHUMA HORA () DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () DE 3 A 4 HORAS

F) NAVEGANDO NA INTERNET
() NENHUMA HORA () DE 1 A 2 HORAS () MAIS DE 4 HORAS
() MENOS DE 1 HORA () DE 3 A 4 HORAS

32) ALÉM DAS LEITURAS OBRIGATÓRIAS REALIZADAS DURANTE O CURSO DE AGROPECUÁRIA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ?

A) ROMANCE, CRÔNICA E FICÇÃO EM GERAL
() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

B) HISTÓRIA GERAL OU DO BRASIL
() SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

C) LIVROS DE POESIA

Apêndice B – Roteiro para roda de conversa

1º MOMENTO: ACOLHIDA, COM EXPOSIÇÃO DOS TEMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA E DA RODA DE CONVERSA, ACOMPANHADA DE UMA MENSAGEM MOTIVACIONAL;

2º MOMENTO: O ROTEIRO DE QUESTÕES SERÁ APRESENTADO PARA TODOS OS ALUNOS E O ESPAÇO ESTARÁ ABERTO PARA QUE TODOS POSSAM DIALOGAR E RESPONDER AS QUESTÕES, LEMBRANDO-OS QUE, EMBORA O ROTEIRO TENHA SIDO PREVIAMENTE ELABORADO, OUTRAS QUESTÕES PODEM SURTIR AO DECORRER DA CONVERSA.

3º MOMENTO: ENCERRAMENTO DA DISCUSSÃO, EM QUE OS ALUNOS PARTICIPANTES PODERÃO RELATAR SUAS IMPRESSÕES SOBRE A ATIVIDADE DESENVOLVIDA.

PERGUNTAS

- 1) QUEM É VOCÊ E O QUE MOTIVOU O SEU INGRESSO NO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS PARINTINS?
- 2) O QUE MUDOU NA SUA VIDA PESSOAL E ACADÊMICA DEPOIS DE TER INGRESSADO NO CURSO DE AGROPECUÁRIA?
- 3) QUAIS SÃO AS SUAS DISCIPLINAS FAVORITAS? POR QUÊ?
- 4) QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS EM QUE VOCÊ APRESENTA MAIS DIFICULDADE? POR QUÊ?
- 5) QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A ESTRUTURA OFERECIDA PELO IFAM CAMPUS PARINTINS PARA O CURSO DE AGROPECUÁRIA?
- 6) DURANTE OS 3 ANOS DO CURSO, QUAIS FORAM AS ATIVIDADES, AULAS OU CONTEÚDOS QUE MARCARAM A SUA TRAJETÓRIA NO CURSO DE AGROPECUÁRIA? POR QUÊ?
- 7) COMO VOCÊ AVALIA A RELAÇÃO ENTRE A TURMA E OS PROFESSORES QUE PASSARAM POR ESTA?
- 8) COMO VOCÊ AVALIA A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DA TURMA?
- 9) QUAIS SÃO SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE AGROPECUÁRIA?
- 10) QUAIS SÃO SUAS SUGESTÕES DE MELHORIA NO IFAM CAMPUS PARINTINS?

Apêndice C – Termo de anuência do IFAM *campus* Parintins



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS PARINTINS



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o projeto de pesquisa intitulado **“Ensino Médio Integrado : Desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do IFAM-Campus Parintins”**, de responsabilidade TAE/PEDAGOGO LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA, servidor lotado no Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós Graduação deste *Campus*, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, sob orientação da Prof.^a Dr.^a NÁDIA MARIA PEREIRA DE SOUZA (UFRRJ), o qual terá apoio desta Instituição.

As Informações e narrativas concedidas pelos (as) discentes do 3º Ano do curso técnico integrado em agropecuária, serão aferidas, primeiramente, por meio de um questionário Socioeconômico e posteriormente por meio de uma Roda de Conversa, e tem como objetivo específico Caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos e Identificar, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Agropecuária, os fatores que possam influenciar no e além do desempenho acadêmico dos estudantes, analisando suas percepções sobre o curso.

Embora o questionário socioeconômico e a roda de conversa não ofereçam nenhum risco físico ao menor, ele pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, ele pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso ele, mesmo com o consentimento dos pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. A participação dele é voluntária e o fato dele participar ou não da pesquisa não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido.

As aferições serão feitas conforme cronograma abaixo:

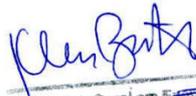
Identificação da Etapa	Início	Término
Orientação	05/10/2018	02/09/2019
Aplicação da pesquisa de campo	15/04/2019	30/05/2019
Coleta de dados	15/04/2019	30/05/2019
Redação e análise e discussão dos dados	01/04/2019	14/06/2019
Redação final	15/06/2019	31/07/2019
Defesa da dissertação	15/08/2019	15/08/2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS PARINTINS



Parintins, 24 de março de 2019


Diretor (a) Social em Exercício
Part. 459 de 12/03/2019
IFAM - CPIN

Nome –Cargo/ função
(Carimbar)

Apêndice D – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESEMPENHO ESCOLAR DOS DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS PARINTINS

Pesquisador: LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 03597018.1.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.291.518

Apresentação do Projeto:

O objetivo da pesquisa é investigar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Parintins. A escolha da temática e do objeto parte da necessidade de se propor alternativas a problemas relativos ao desempenho acadêmico dos alunos do curso ofertado, que apresenta os índices mais elevados de reprovação e evasão. Primeiramente os alunos irão responder a 37 perguntas de múltiplas escolhas de um questionário socioeconômico, que visa traçar um perfil da turma estudada, em outra data irão participar de uma "roda de conversa" (gravada em áudio), conduzida pelo próprio pesquisador, onde primeiramente será feita uma acolhida, com exposição dos temas e objetivos da pesquisa e da roda de conversa, acompanhada de uma mensagem motivacional, em seguida o roteiro de questões será apresentado para todos os alunos e o espaço estará aberto para que todos possam dialogar e responder as questões, lembrando-os que, embora o roteiro tenha sido previamente elaborado, outras questões podem surgir ao decorrer da conversa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Parintins.

Objetivos Secundários:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 3.291.518

- Descrever os pressupostos históricos e legais da Educação Profissional no Brasil, com ênfase a oferta dos Cursos Integrados;
- Analisar aspectos das condições de oferta, organização didático-pedagógica, matriz curricular, atividades extraclasse e outros componentes que possam influenciar no e além do desempenho acadêmico dos estudantes do referido curso;
- Caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos; Identificar, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Agropecuária, os fatores que possam influenciar no e além do desempenho acadêmico dos estudantes, analisando suas percepções sobre o curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos Riscos, o pesquisador aponta que pode haver: Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; Invasão de privacidade; Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, vida familiar, situação financeira, sexualidade; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. No entanto aponta medidas para contornar os riscos, tais como: - Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Quanto aos benefícios prevê que a pesquisa pode auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do curso técnico em Agropecuária do IFAM Campus Parintins, o que irá beneficiar os alunos do curso. Entende que o conhecimento procedente da pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de alternativas efetivas para obter sucesso na política de permanência e êxito do IFAM.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode apresentar contribuições importantes em vista de seus resultados serem capazes de auxiliar no desenvolvimento de alternativas efetivas para obter sucesso na política de permanência e êxito do IFAM, além disso, colaborar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos alunos do curso técnico em Agropecuária do IFAM Campus Parintins.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 3.291.518

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a) Folha de rosto - Contém assinatura do pesquisador responsável e assinatura e carimbo do responsável pela instituição em que se realizará a pesquisa.

c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: contém os dados necessários

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: contém os dados necessários

Recomendações:

Recomendo APROVAR O PROJETO e solicitar que REVEJA o cronograma de execução, pois consta que a pesquisa se iniciará em 15 de abril de 2019.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo APROVAR O PROJETO e solicitar que REVEJA o cronograma de execução, pois consta que a pesquisa se iniciará em 15 de abril de 2019.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer da relatoria.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1234591.pdf	26/03/2019 19:07:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	26/03/2019 19:07:15	LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO.pdf	26/03/2019 19:05:33	LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/03/2019 18:55:03	LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/10/2018 02:54:25	LEANDRO PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS



Continuação do Parecer: 3.291.518

MANAUS, 29 de Abril de 2019

Assinado por:
ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

Apêndice E – Termo de consentimento livre esclarecido / responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA-PPGEA

BR 465, km 7, 23890-000-Seropédica-RJ
(021) 3787-3755 e 3787-3772

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

Gostaria de me apresentar: Meu nome é **Leandro Pereira de Oliveira**, sou Pedagogo do IFAM-Campus Parintins e estudante do Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola, estou realizando a pesquisa intitulada: **Ensino médio integrado: Desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do IFAM-Campus Parintins**. Estou vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, sob a orientação da Prof^ª. Nádia Maria Pereira da Souza. (e-mail: nmpsouza@uol.com.br)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da referida pesquisa. O objetivo deste estudo é **Investigar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Parintins**. As Informações e narrativas concedidas pelos (as) discentes do 3º Ano do referido curso, por meio, primeiramente, de um questionário Socioeconômico e posteriormente por meio de uma Roda de Conversa, tem como objetivo específico **Caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos e Identificar, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Agropecuária, os fatores que possam influenciar no e além do desempenho acadêmico dos estudantes, analisando suas percepções sobre o curso**.

A realização do estudo irá beneficiar as futuras turmas do curso técnico integrado em agropecuária, pois através dele poderemos identificar possíveis entraves que permeiam a proposta de ensino médio integrado ao técnico, em especial no curso de Agropecuária, podendo auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do curso técnico em Agropecuária do Ifam Campus Parintins, beneficiando diretamente a vida escolar dos discentes do curso. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos menores envolvidos. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Apesar disso, se o menor tiver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele poderá solicitar indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Embora o questionário socioeconômico e a roda de conversa não ofereçam nenhum risco físico ao menor, ele pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, ele pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso ele, mesmo com o consentimento dos pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - IFAM
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPGI)
CEP: 69025-010
Fone: (92) 3306- 0059 / E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA-PPGEA

BR 465, km 7, 23890-000-Seropédica-RJ
(021) 3787-3755 e 3787-3772

Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou resultados pelo e-mail: leandro.olivera@ifam.edu.br e pelo fone: 96-99151-1646. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP-IFAM, localizado no prédio da Reitoria do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas-IFAM, situado na Av: Ferreira Pena, nº 1109,2º andar, Centro, CEP: 69025-010-Manaus-AM. Telefones: (092) 3306-0059 ou 3306-0060, e-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Seu expediente é de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 14h às 18h.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Parintins, ____ de _____ de 2019

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - IFAM
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPGI)
CEP: 69025-010
Fone: (92) 3306- 0059 / E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Apêndice F – Termo de assentamento do menor



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA-PPGEA

BR 465, km 7, 23890-000-Seropédica-RJ
(021) 3787-3755 e 3787-3772

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Gostaria de me apresentar: Meu nome é **Leandro Pereira de Oliveira**, sou Pedagogo do IFAM-Campus Parintins e estudante do Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola, estou realizando a pesquisa intitulada: **Ensino médio integrado: Desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do IFAM-Campus Parintins**. Estou vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nádia Maria Pereira da Souza.

O objetivo deste estudo é **Investigar os fatores que influenciam no desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Parintins**. As Informações e narrativas concedidas pelos (as) discentes do 3º Ano do referido curso, por meio, primeiramente, de um questionário Socioeconômico e posteriormente por meio de uma Roda de Conversa, tem como objetivo específico caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos e identificar, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Agropecuária, os fatores que possam influenciar no e além do desempenho acadêmico dos estudantes, analisando suas percepções sobre o curso.

Embora o questionário socioeconômico e a roda de conversa não lhe ofereçam nenhum risco físico, você pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo, este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 e N° 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número da orientadora da pesquisa (21-99818-2648– Nádia Maria, e-mail: nmpsouza@uol.com.br), ou para o pesquisador Leandro Pereira de Oliveira (96-99151-1646, e-mail: leandro.oliveira@ifam.edu.br).

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP-IFAM, localizado no prédio da Reitoria do Instituto

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - IFAM
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPGI)
CEP: 69025-010
Fone: (92) 3306- 0059 / E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA-PPGEA

BR 465, km 7, 23890-000-Seropédica-RJ
(021) 3787-3755 e 3787-3772

Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas-IFAM, situado na Av: Ferreira Pena, nº 1109, 2º andar, Centro, CEP: 69025-010-Manaus-AM. Telefones: (092) 3306-0059 ou 3306-0060, e-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Seu expediente é de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 14h às 18h.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Parintins, ____ de _____ de 2019

Assinatura do (a) menor

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - IFAM
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPGI)
CEP: 69025-010
Fone: (92) 3306- 0059 / E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br