



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

NAIARA MIGON

A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO IFRS CAMPUS - SERTÃO
E DO INSTITUTO EDUCAR - POLO PONTÃO
NA PERSPECTIVA DO ENSINO

ERECHIM
2018

NAIARA MIGON

**A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO IFRS CAMPUS - SERTÃO
E DO INSTITUTO EDUCAR - POLO PONTÃO
NA PERSPECTIVA DO ENSINO**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

**ERECHIM
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Migon, Naiara

A experiência histórica dos estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio nos contextos escolares do IFRS Campus Sertão e do Instituto Educar Polo-Pontão na perspectiva do ensino / Naiara Migon. – 2018.
181 f.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Experiências históricas. 2. Educação Profissional.
3. Educação do Campo. 4. Ensino. I. Silva, Emerson
Neves da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

NAIARA MIGON

**A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO IFRS CAMPUS - SERTÃO
E DO INSTITUTO EDUCAR - POLO PONTÃO
NA PERSPECTIVA DO ENSINO**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva

Esta Dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 06/ 08 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva (Presidente)

Prof. Dr. Mairon Valério Escorsi (UFFS)

Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi (UPF)

Prof. Dr. Jerônimo Sartori (Membro suplente - UFFS)

Erechim/RS, agosto de 2018.

Dedico este trabalho aos meus pais, Adele e Valdir, incentivadores de minhas conquistas; ao meu namorado, Jonas, pelos momentos de escuta e afeto, e, em nome deles, a todas as pessoas que acreditam em um mundo melhor por meio de uma Educação que seja transformadora.

AGRADECIMENTOS

Uma palavra que define esse momento é gratidão. Serei eternamente grata por todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para este acontecimento muito desejado. Por isso, merecem ser eternizados neste espaço.

Agradeço a Deus, pela vida e pela minha família, meu alicerce.

Às pessoas da minha família, que nunca mediram esforços, dentro de suas limitações, para que eu estudasse e buscasse a realização de meus objetivos. Em especial, à minha mãe, Adele, mulher guerreira que sempre me inspirou e incentivou meus estudos mesmo nos momentos difíceis; ao meu pai, Valdir, que esteve comigo, auxiliando em momentos decisivos; à minha sobrinha, Ana Júlia, que acompanhou esta trajetória, sendo compreensiva em muitas situações; aos meus irmãos, igualmente. Obrigada por tudo!

Ao meu namorado, Jonas Antônio Sbeghen, que escutou minhas angústias e receios, incentivando-me afetivamente e fazendo o possível para estar comigo nos momentos decisivos.

À minha cunhada, Luana, pelo empréstimo, no início do Curso, de um espaço para os estudos, e neste ano, aos vizinhos queridos e sempre disponíveis, Tertuliana e Antônio.

Agradeço às minhas amigas, pelo apoio e compreensão nas ausências. Aos meus afilhados, por inúmeras vezes, serem minha inspiração, alegria e inquietação para que possam ter uma Educação libertadora, que valorize suas particularidades. Amo muito vocês e sempre vou incentivar a busca pelo conhecimento!

Agradeço aos meus colegas do Departamento de Assistência Estudantil, que me apoiaram e incentivaram antes e durante o Curso, auxiliando com o afastamento para que eu pudesse realizar as atividades acadêmicas com mais tranquilidade. São pessoas especiais que provam a necessidade da coletividade para o alcance de objetivos. Obrigada por tudo, inclusive pela confiança depositada em outros momentos!

Em especial, à amiga e colega, Vanessa Carla Neckel, que esteve mais próxima nesta caminhada, ouvindo e apoiando-me em vários momentos, inclusive em situações difíceis que surgiram juntamente com o período de finalização deste trabalho.

Agradeço infinitamente o apoio do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em especial, ao Campus Sertão, do qual tenho orgulho de fazer parte do quadro efetivo de servidores, pela oportunidade de ficar afastada integralmente

das atividades concedido em fevereiro de 2017 para que pudesse cursar o Mestrado Profissional em Educação e participar de outros espaços de formação. Esse incentivo é muito importante para a qualificação profissional e reitera o compromisso desta instituição com melhorias na Educação.

É imprescindível destacar o quanto o Curso foi significativo para meu crescimento intelectual e profissional. Por isso, agradeço aos professores do PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e aos colegas que compartilharam desta trajetória. Em especial, à Daniela Fátima Mores, amiga querida e colega de IFRS, que conheci através da UFFS. Dani, agradeço pelas conversas, principalmente nos momentos de angústia, nos quais você, sabiamente, conseguia me mostrar outras possibilidades, por fazer parte deste trabalho com suas sugestões, leituras, orientações, pelos pousos, enfim, obrigada por tudo! Você é uma daquelas pessoas que a gente escolhe levar para a vida toda.

À equipe diretiva do Campus Sertão e do Instituto Educar - Polo Pontão, por permitir a realização desta pesquisa em seus espaços e aos alunos e docentes; em especial, aos que participaram desta pesquisa, pela disposição e comprometimento; estudantes jovens, cheios de vitalidade, inquietações, perspectivas e que, certamente, muito têm a contribuir no espaço em que se encontram. Dessa forma, precisamos, cada vez mais, ouvi-los e integrá-los nas atividades escolares.

Agradeço aos professores que participaram da Banca de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério e Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi, pela disponibilidade e sugestões dadas para construção deste trabalho.

Agradeço, especialmente, ao professor e orientador Émerson Neves da Silva, por ter acolhido a proposta de pesquisa e me escolhido como orientanda. Obrigada pelas orientações e retornos sempre breves. Aprendi, embora aflita em alguns momentos, a ter autonomia e acreditar no resultado. Obrigada por proporcionar e compartilhar este momento!

Nesta caminhada, obtive um crescimento intelectual importante, mas também, melhorei como pessoa. Assim, obrigada a todos por tudo! Minha eterna gratidão.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o processo educativo das turmas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFRS – Campus Sertão e do Instituto Educar – Polo Pontão, considerando a experiência histórica, o ensino e o desempenho acadêmico dos estudantes. Esse objetivo visa minimizar situações cotidianas que influenciam dados preocupantes do contexto educacional como a evasão, a retenção, os problemas disciplinares, a incompatibilidade de interesses entre estudantes e currículo e a falta de sensibilidade, por meio das quais percebemos a leitura de mundo e a trajetória dos discentes, entre outras condições que devem ser consideradas no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa delinea-se a partir dos fundamentos da abordagem qualitativa por meio da pesquisa participante. Primeiramente, surge a fase exploratória, com leitura de legislações e documentos normativos das escolas e aplicação de questionário online, a fim de se obter alguns dados gerais dos estudantes. Posteriormente, nos grupos focais, aprofunda-se e se problematiza, por meio das experiências dos estudantes do 3º ano do Curso, a concepção de mundo, trabalho, agricultura, perspectiva de futuro, importância do Curso e como a escola trabalha com tais fatores que impactam no processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, pode-se destacar que a pesquisa proporciona um olhar à totalidade dos contextos escolares envolvidos no que diz respeito à Educação Profissional e à Educação do Campo. Esse entendimento evidencia diferentes objetivos, expectativas, níveis de consciência crítica e comportamentos dos estudantes a partir da experiência histórica dos mesmos, que influenciam no ensino e na aprendizagem. A escola tem um papel importantíssimo nesse processo de ensino e aprendizagem, o que justifica a construção de uma proposta para possíveis ações, enfatizando os resultados apontados como a necessidade das práticas nas disciplinas, a relação da teoria-prática e a importância do comprometimento com os estudantes que chegam à escola. Desse modo, abre-se a possibilidade de outros modelos de produção como a Agroecologia e da necessidade de valorização dos saberes que os estudantes trazem à escola, entre outros contidos neste trabalho.

Palavras-chave: Experiências históricas. Educação Profissional. Educação do Campo. Ensino.

ABSTRACT

This academic work has the objective of analyzing the educational process of the classes of Agricultural Technical Course Integrated to the High School of the IFRS – Campus Sertão and Instituto Educar – Polo Pontão, considering the historical experience, the teaching and the academic performance of the students. This objective aims to minimize everyday situations that influence disturbing data in the educational context such as avoidance, retention, disciplinary problems, the incompatibility of interests between students and the curriculum and the lack of sensitivity, through which we perceive the reading of the world and the trajectory of the students, among other conditions that should be considered in the school environment. Thus, this research is based on the foundations of the qualitative approach through participant research. Firstly, the exploratory phase begins, with reading of laws and normative documents of the schools and application of online questionnaire in order to obtain some general data of the students. Posteriorly, in the focal groups, deepens and is problematized, through the historical experiences of the students of the 3rd year of the Course, the world's conception, work, agriculture, perspective of future, importance of the Course and how the school works with such factors that impact the teaching and learning process. As a result, it can be emphasized that the research provides a look at the totality of the school contexts involved as regards Professional Education and Field Education. This understanding evidences different objectives, expectations, levels of critic consciousness and the behavior of the students from their own historic experiences, which influences the teaching and learning. The school has an important role in this teaching and learning process that justifies the construction of a proposal for possible actions, emphasizing the results pointed out as the necessity of the practices in the disciplines, the relation of theory-practice and the importance of commitment of students arriving at school. Thereby, the possibility of other production models opens up facing the necessity of valorizing the knowledge that students bring to school, among others contained in this work.

Keywords: Historical experiences. Professional Education. Field Education. Teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa do IFRS.....	74
Quadro 1 –	Objetivos específicos das escolas.....	82
Quadro 2 –	Números de evasão e retenção do Campus Sertão de 2014 a 2016.....	84
Quadro 3 –	Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas do Ensino Médio.....	85
Quadro 4 –	Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas técnicas.....	85
Quadro 5 –	Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas do Ensino Médio.....	86
Quadro 6 –	Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas técnicas.....	86
Quadro 7 –	Percepções dos alunos em relação à produção da Agricultura Familiar X Agricultura Convencional (monocultura).....	110
Quadro 8 –	Percepções dos alunos em relação ao uso ou não das tecnologias.....	112
Quadro 9 –	Percepções dos alunos em relação ao uso ou não dos agrotóxicos.....	113
Quadro 10 –	Situação quanto à escola e o Ensino Profissional.....	116
Quadro 11 –	Síntese das experiências históricas dos estudantes.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Perfil dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.....	89
Tabela 2 –	Nível de escolarização das mães, pais e/ou responsáveis dos estudantes.....	93
Tabela 3 –	Motivos da escolha do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.....	97
Tabela 4 –	Decisão com a conclusão do Ensino Médio.....	131
Tabela 5 –	Área de Conhecimento e preferências dos estudantes.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Participação dos estudantes em atividades quando não estão na escola.....	98
Gráfico 2 –	Atividades extraclasse que os estudantes participam.....	118
Gráfico 3 –	Motivo mais importante para se ter um emprego.....	133

LISTA DE SIGLAS

ASCAR –	Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEFET –	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEUA –	Comissão de Ética no Uso de Animais
CIEE –	Centro de Integração Empresa/Escola
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COAGRI –	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
CONEC –	Comissão Nacional de Educação do Campo
CTG –	Centro de Tradições Gaúchas
CPC –	Centros Populares de Cultura
CRA –	Coordenadoria de Registros Acadêmicos
DAE –	Departamento de Assistência ao Educando
EAFS –	Escola Agrotécnica Federal de Sertão
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMATER –	Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
EP –	Educação Popular
ETF–	Escola Técnica Federal
FAO –	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FIC –	Formação Inicial e Continuada
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAU –	Instituto de Educação do Alto Uruguai
IDESE –	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IFRS –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IF –	Instituto Federal
INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA –	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEB –	Movimento de Educação de Base
MEC –	Ministério da Educação
MCP –	Movimentos de Cultura Popular
MPA –	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST –	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDI –	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNA –	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPC –	Projeto Pedagógico Curricular
PPI –	Projeto Pedagógico Institucional
Projovem –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO –	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF –	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA –	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEBRAE –	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC –	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI –	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR –	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIAFI –	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
TC –	Tempo Comunidade
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS –	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS –	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS –	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ENTRE MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	20
2.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
2.1.1	Metodologia para coleta e análise dos dados.....	27
3	A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	30
3.1	EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	30
3.2	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	34
3.2.1	Panorama normativo da Educação Profissional com ênfase no Ensino Médio.....	35
3.2.2	Olhares para o trabalho como potencial de transformação.....	43
3.3	UM OLHAR À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	53
3.3.1	Alguns conceitos da Educação do Campo.....	54
3.3.2	A realidade das políticas públicas educacionais na Educação do Campo.....	58
4	COMPREENDENDO NOSSA TRAJETÓRIA E EXPECTATIVAS POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS.....	65
4.1	O QUE ENTENDEMOS POR EXPERIÊNCIA HISTÓRICA.....	65
4.2	AS EXPERIÊNCIAS E AS JUVENTUDES.....	68
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS ESCOLARES – O UNIVERSO DA PESQUISA.....	72
4.3.1	O IFRS – Campus Sertão.....	72
4.3.1.1	A proposta pedagógica do Campus Sertão.....	75
4.3.2	Instituto Educar – Polo Pontão.....	78
4.3.2.1	A proposta pedagógica do Instituto Educar - Polo Pontão.....	79
4.3.3	Os projetos pedagógicos dos Cursos e o desempenho dos estudantes.....	81
4.3.4	Alguns apontamentos sobre as escolas.....	87
4.3.5	Os sujeitos da pesquisa.....	89

5	COMPREENDENDO OS DADOS E CONSTRUINDO POSSÍVEIS PROPOSTAS DE AÇÃO.....	91
5.1	RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM A COMUNIDADE.....	93
5.2	TRAJETÓRIA ESCOLAR E A ESCOLHA DO CURSO.....	96
5.3	RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A AGRICULTURA.....	105
5.4	RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA E A EDUCAÇÃO.....	115
5.5	PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	130
5.6	SUGESTÕES, ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE AÇÃO.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para os docentes.....	158
	APÊNDICE B – Questionário – Pesquisa – Campus Sertão.....	159
	APÊNDICE C - Declaração de Ciência e Concordância do Campus Sertão.....	167
	APÊNDICE D - Declaração de Ciência e Concordância do Instituto Educar – Polo Pontão.....	168
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais de alunos menores de idade.....	169
	APÊNDICE F – Termo de Assentimento.....	171
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	173
	APÊNDICE H - Termo de Consentimento para uso de imagem e voz.....	175
	ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para aplicação da pesquisa.....	176

1 INTRODUÇÃO

O que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são os objetivos, princípios, valores que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isso.

(CALDART, 2004, p. 337-338).

Somos influenciados pelas circunstâncias que nos rodeiam, sejam positivas ou negativas. Por isso, é impossível não apresentarmos posicionamento crítico e atitudes para com a realidade, na qual estamos inseridos, em especial, na área da Educação, uma vez que nossas ações impactam na construção dos sujeitos¹. Assim, devemos, cotidianamente, repensar nossas práticas educacionais, refletindo se, de fato, contribuímos para uma Educação emancipadora, que permite a nós, educadores e eternos aprendizes, estar em constante movimento, como destaca Caldart (2004).

A Educação Escolar² faz parte de nossas vidas, mas o tempo de estudo varia significativamente de pessoa para pessoa. Isso porque interferem fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Embora tenhamos avançado no acesso às vagas, ainda precisamos avaliar e aperfeiçoar a permanência e o êxito dos estudantes, principalmente quando ingressam no Ensino Médio, nível escolar em que os índices de evasão são maiores e mais preocupantes. Soma-se a esse aspecto a condição juvenil que gera uma pressão por expectativas quanto ao futuro.

Nesse contexto, este estudo põe em evidência o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio de duas escolas, tendo em vista a reflexão sobre a interferência das experiências históricas dos alunos³ no processo de ensino e aprendizagem, pois é necessário dar voz aos estudantes, protagonistas que configuram a centralidade e o objetivo das escolas, para, então, entender e propormos intervenções que façam sentido às suas vidas, como orienta Freire (2015, p.117): “ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”.

Considerando que os jovens do Ensino Médio carregam uma diversidade de experiências, idades, gênero, culturas, pertencimento social, trajetórias, entre outros fatores

¹ Quando utilizamos, nesta pesquisa, a palavra “sujeito” referimo-nos à pessoa enquanto ser de autonomia e não subordinada como sugerem algumas interpretações.

² Os termos “Educação Escolar”, Educação do Campo”, “Educação Profissional”, ou apenas “Educação”, entre outros, são empregados, neste estudo, com letra maiúscula por uma questão de destaque.

³ Utilizamos as diversas maneiras: aluno, estudante, educando, sujeito, discente para denominar o público-alvo deste trabalho. Da mesma forma, empregamos diferentes denominações para professor, docente e educador.

que, conseqüentemente, influenciam no processo de ensino e aprendizagem, verificamos que estes precisam ser analisados para, posteriormente, à base de reflexão, poderem ser reconhecidas as diferenças e trabalhá-las, didática e metodologicamente.

Além disso, existem situações no cotidiano escolar que corroboram para os dados preocupantes do contexto educacional, tais como: evasão, retenção, problemas disciplinares, incompatibilidade de interesses entre educandos e currículo, falta de sensibilidade em percebermos a leitura de mundo⁴ dos discentes, entre outras que merecem consideração. Nesse sentido, a pesquisa pretende debater essas questões com a finalidade de diagnosticar problemas, para que possamos contribuir para a construção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem das escolas envolvidas.

Nesse contexto, para Bonitatibus (1989, p. 14), “sempre que tomarmos a nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar”. Por isso, a necessidade de observarmos dois contextos por meio de outros ângulos, refletindo sobre a presente realidade e as possíveis ações para mudança.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo educativo das turmas do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão e do Instituto Educar – Polo Pontão, considerando a experiência histórica dos discentes. Para o alcance deste objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: conhecer a experiência histórica, o perfil e a identidade dos discentes do referido Curso; historicizar a Educação Profissional para o mundo do trabalho e a Educação do Campo; especificar as particularidades e semelhanças das escolas analisadas; identificar o que motivou a escolha do Curso e as perspectivas de futuro; propor intervenção com base no resultado da pesquisa, tendo em vista melhorias no espaço educacional.

Para fundamentar a pesquisa, realizamos a revisão de literatura sobre os temas propostos, utilizando estudos produzidos por renomados autores e pesquisadores, conforme descritos no desenvolvimento deste estudo.

Para responder aos objetivos delimitados, esta dissertação subdivide-se em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

⁴ Para Freire (2015, p. 121), “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

No primeiro capítulo, intitulado “Entre motivações e inquietações: a trajetória da pesquisa”, são apresentadas as motivações e as inquietações que justificam o trabalho e o percurso metodológico que orienta este estudo.

O segundo capítulo, denominado “A Educação Popular no contexto da Educação Profissional de Nível Médio e a Educação do Campo”, aborda a Educação Popular, Profissional e do Campo, uma vez que, nesses contextos, é que os estudantes se inserem. Assim, consideramos importante abordar alguns subtemas que permeiam o respectivo tema, a fim de descrever e entender a conjuntura histórica e as influências que configuram tal cenário.

No terceiro capítulo, “Compreendendo nossa trajetória e expectativas através das experiências históricas”, elencamos o que entendemos por experiência histórica e questões acerca da juventude, tendo em vista as particularidades dessa fase em que os estudantes se encontram. De forma similar, descrevemos o universo e os sujeitos da pesquisa.

No quarto e último capítulo, nomeado “Compreendendo os dados e construindo possíveis propostas de ação”, apresentamos os dados e os resultados obtidos na pesquisa, acompanhados por possíveis ações para os contextos escolares estudados, construídos por intermédio da percepção dos alunos e da análise dos dados coletados.

2 ENTRE MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Antes de abordar o tema desta pesquisa que têm como foco as experiências históricas dos sujeitos estudantes jovens do Ensino Médio, penso⁵ ser pertinente relatar minha própria trajetória individual, trazendo os condicionamentos socioculturais que exerceram influência em minhas ações, uma vez que nos transformamos com o passar do tempo, influenciados pelo passado e refletindo isso no futuro. Nesse sentido, tornamo-nos fazedores de nossa história, com concepções que orientam nossas ações. Por isso, mesmo com razões e motivos distintos do início da caminhada, é imprescindível permanecermos em movimento, pois amadurecemos e aprendemos sem perdermos a esperança e o amor por aquilo que fazemos.

Sou a mais nova de quatro filhos. Meus pais nasceram e permaneceram no interior por vários anos após o casamento. A primeira filha faleceu nos primeiros meses de vida, em decorrência de uma doença. Meus dois irmãos mais velhos nasceram no período em que meus pais ainda trabalhavam e residiam na comunidade de Posse Caneva, interior do município de Sertão.

No ano de 1984, devido às dificuldades financeiras, por não possuírem uma área própria de terra, meus pais decidiram morar na cidade. A terra pertencia aos meus avós paternos, que cediam uma parte para que meus pais cultivassem, porém não era suficiente para o provimento dos itens básicos. Meu pai foi trabalhar na prefeitura da cidade, e minha mãe ficava em casa, cuidando dos afazeres e dos filhos. Minha mãe sempre quis ter uma filha mulher, talvez, em virtude da perda da primeira filha. Sendo assim, em 1991, quando já moravam na cidade, eu nasci.

Sempre residi e estudei no município de Sertão/RS. No último semestre do Ensino Médio, ainda indecisa sobre qual rumo tomar após a conclusão deste, devido às condições financeiras da época, que inviabilizavam a continuidade de estudos em instituição de ensino particular e pela distância considerável das públicas, surgiu a possibilidade de ingressar em Curso Superior.

Na época, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão – EAFS oferta seu primeiro Curso Superior, de Tecnologia do Agronegócio. Por intermédio de servidores da escola que empregavam minha mãe em suas casas, tomei conhecimento. Embora não fosse minha opção,

⁵ O emprego da primeira pessoa do singular “eu” justifica-se pelo caráter subjetivo da escrita, ao resgatar a história de vida da autora, associando-se, na completude textual, à primeira pessoa do discurso do plural “nós”.

devido à proximidade da escola e para não deixar de estudar⁶, realizei a prova de seleção; com a aprovação, decidi estudar.

Apesar de algumas vezes ter pensado em desistir, pelas diferentes realidades existentes, acabei dando continuidade, pois o Curso possibilitava-me algumas experiências significativas e marcantes. Uma delas foi o estágio, por meio do Centro de Integração Empresa/Escola (CIEE), na prefeitura do município, que me encaminhou para a Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER - RS) e Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR). Nesse espaço tive a oportunidade de realizar atividades com pequenos produtores rurais e estudantes carentes nas escolas da cidade, o que contribuiu para minha ressignificação de ideias, acreditando que a Educação transforma as pessoas e que temos outras formas e modelos de produção, conforme afirma Freire (2015).

Em 2010, fui nomeada em concurso público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS). Inicialmente, ingressei no Campus Erechim, onde permaneci por sete meses; posteriormente, fui transferida para o Campus Sertão, antiga EAFS, sendo designada para atuar no Departamento de Assistência ao Educando (DAE), no qual permaneço até hoje.

Em 2011, finalizei o Curso Superior e passei na seleção de Pós-Graduação em Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No ano de 2012, ingressei no Curso de Formação Pedagógica, sentindo-me realizada, acadêmica e profissionalmente, por poder aprimorar meus conhecimentos na área educacional e contribuir para o contexto de trabalho com alunos, familiares e professores.

Com a finalização do Mestrado em Educação neste ano e o início do Curso de pedagogia, posso dizer que, apesar de ter percorrido outros caminhos até chegar aqui, considero as experiências que tive fundamentais para minha história de expectativas e concretizações.

No DAE, temos um trabalho muito próximo aos alunos do Ensino Médio/Técnico em Agropecuária pelo fato de serem menores de idade e termos a residência estudantil ofertada a este público. Também realizamos outras atividades diárias com os alunos e familiares como:

- a) projetos e ações sobre convivência, prevenção e controle de situações de conflito;

⁶ Na época, éramos em 15 alunos no turno da tarde, após a conclusão do Ensino Médio, quatro foram para Cursos Técnicos e apenas eu fui para Curso Superior. Em outras turmas essa realidade foi um pouco diferente e felizmente alguns anos depois vários dos meus colegas ingressaram no Ensino Superior, muitos devido à expansão e criação de Institutos e Universidades Federais.

- b) resolução de problemas disciplinares;
- c) Programa Nacional de Assistência Estudantil;
- d) diálogos constantes com os responsáveis dos alunos e demais integrantes da comunidade do Campus;

entre outras demandas.

Além disso, a Assistência Estudantil realiza um trabalho junto à comunidade do Instituto Educar – Polo Pontão, pela parceria com o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com ênfase em Agroecologia.

Nessa convivência com públicos distintos, que frequentam um Curso similar, pelo fato de acompanhar comportamentos e desempenhos significativamente diferentes e visíveis, inclusive no que tange à concepção de Educação, surgiu o interesse por esta pesquisa.

O objetivo, desde o início, foi o de estudar os contextos educacionais do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Sertão e do Instituto Educar, tendo em vista o comportamento dos sujeitos jovens nos ambientes onde estão inseridos, como eles chegam até a escola e como esta contribui para sua formação. Após algumas orientações e conversas, chegamos à conclusão de que deveríamos considerar a experiência histórica desses estudantes para entender a lógica do processo que salta aos olhos de quem compreende/conhece a realidade de cada escola.

Nem sempre é possível conhecermos nossos alunos como deveríamos. Sob tal premissa, este trabalho configura-se em um mecanismo importante para avaliar, por intermédio dos discentes, suas experiências, narrativas de vida, contexto pedagógico e como tais dados podem contribuir para a reestruturação de currículos, melhorias na organização e estrutura da instituição, bem como definição de prioridades, cultura escolar, entre outros fatores relevantes.

Outra questão que merece nossa análise é a expectativa de futuro de nossos alunos, entendendo o contexto em que estão inseridos, visto que a escola não pode concentrar-se apenas nos conteúdos, como vemos muitas, sob o modelo tradicional. Distintamente, precisamos contribuir para construção e transformação da realidade dos alunos.

É necessário compreendermos os grupos/indivíduos que estão inseridos no espaço escolar e que apresentam perspectivas de sociedade diferentes. Por exemplo, quais são os interesses/perspectivas dos alunos do Polo de Pontão, oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que sempre aprenderam a lutar por seus direitos, inclusive por Educação? e dos alunos do Campus Sertão que, em sua maioria, são filhos de

produtores rurais, acostumados a viver sob a lógica do capital?, ou então, daqueles vindos de outras cidades à procura de um Ensino Médio de qualidade?

Conhecendo melhor as particularidades existentes entre os Cursos e discentes, podemos propor ações que podem melhorar a formação dos alunos e atingir, com eficácia, os públicos, avaliando as estruturas oferecidas, os métodos pedagógicos de sucesso que podem ser aproveitados de um Curso para o outro, as propostas diferenciadas de seleção, entre outras questões pertinentes.

Além disso, é importante ressaltarmos a importância deste estudo por abordar:

- a) Educação Popular, por vezes, esquecida pelas Políticas Educacionais;
- b) dualidade existente entre Ensino Médio e Profissional;
- c) contradições enfrentadas pela Educação do Campo;
- d) relação com o trabalho;
- e) questões baseadas em vivências no cotidiano escolar;

Por tais fatores e pela necessidade de entender, além dos espaços formais, a presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa em Educação não formal do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fornece subsídios para resolução de problemas e entendimento do contexto proposto, mas, para isso, precisamos ter clareza dos objetivos a serem alcançados e da metodologia a ser aplicada. Para Minayo (2004, p. 16-17), “entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade [...]” sendo a metodologia entendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Sob essa perspectiva, a pesquisa nos permite sair da zona de conforto e buscar cientificamente respostas às nossas indagações, instigando, assim, enquanto sujeitos aprendentes e inacabados que somos, a busca por mecanismos que possam esclarecer o contexto vivido para que, a partir dos dados encontrados, possamos contribuir com mudanças significativas e compatíveis à realidade observada e analisada.

Para Freire (1997, p. 51), “o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas”. Por isso, por meio desta pesquisa, nosso propósito é o de podermos refletir sobre nossas práticas e sugerir propostas

adequadas para os problemas existentes. Sendo assim, esta pesquisa direciona-se às experiências históricas dos estudantes e como isso interfere no processo de ensino e aprendizagem, por isso sua abordagem é classificada como qualitativa, haja vista a compreensão dos sujeitos e de seus contextos, conforme afirma Minayo (2004, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como a intenção deste estudo é a de verificar a prática na realidade escolar dos discentes, a pesquisa é aplicada para que os resultados possam ser utilizados para auxiliar/ajudar no enriquecimento ou transformação de determinados espaços, ou seja, no lócus deste estudo que é o IFRS, Campus Sertão e o Instituto Educar Polo Pontão. Sobre essa questão, Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) assinalam que a finalidade é a de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

O objetivo que delimita a pesquisa é exploratório pela necessidade de descobrir fatores relevantes na busca de informações à resolução do problema de pesquisa, como orienta Cervo et al. (2007, p. 63) “tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma percepção dele e descobrir novas ideias”.

Os procedimentos e técnicas para a coleta de dados são de base documental, considerando produção científica, documentos institucionais e legislações e pesquisa participante por intermédio de entrevistas individuais e grupos focais com estudantes e servidores das escolas envolvidas, como assevera Cervo et al. (2007, p. 62): “as bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica”.

Em relação à pesquisa participante, devido aos objetivos e ao público envolvido, enfatizamos que a definição pela mesma se dá por constituir um procedimento que envolve a interação entre o pesquisador e os pesquisados, consoante Gil (2002, p. 56):

[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade, sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece.

Esse método de investigação permite dar voz e participação aos sujeitos que também são beneficiários da pesquisa, interconectando teorias com a prática e observação direta no local de atuação dos acontecimentos. Ao referir-se à investigação, Freire (2016, p. 167-168) argumenta:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (grifo do autor).

Por meio do diagnóstico e das entrevistas, nosso intento é o de buscar respostas às questões norteadoras deste estudo para que possamos avançar em propostas de melhorias e percepções sobre a Educação que temos e a que desejamos. As questões são problemáticas e fazem parte dos contextos estudados e a pesquisa procura explorá-las por intermédio da experiência histórica dos educandos:

- a) Qual a experiência histórica dos grupos pesquisados?
- b) Como acontece a participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem e na construção de sua formação?
- c) O que buscam esses alunos e para qual perspectiva de futuro?
- d) Existem espaços para construção de um pensamento crítico? Se sim, onde? Em que momentos?
- e) Que oportunidades de vida e trabalho são oferecidas na escola?
- f) Quais são os entendimentos sobre o trabalho e qual a importância dada a esse fator?
- g) Existem momentos de atividades interdisciplinares? Se sim, onde? Em que momentos?
- h) Os alunos participam da organização e planejamento das atividades didáticas?
- i) Quais as particularidades e semelhanças encontradas nas escolas, referentes aos documentos normativos, metodologias, estrutura, entre outros?

Precisamos ter consciência de nosso papel enquanto educadores na busca incessante por melhores condições, a fim de oferecermos mecanismos necessários à formação de sujeitos independentes e críticos. Não podemos, portanto, ser omissos e continuar excluindo os públicos mais desfavorecidos da sociedade de buscar seus direitos e acessar todos os espaços.

Nessa construção de possibilidades, o Mestrado Profissional oportuniza olhares para nossa realidade, para problemas já conhecidos em nosso contexto e através de discussões, pesquisa e diálogo, tem em vista unir teoria e prática. Dessa forma, podemos propor possíveis soluções, intervenções, ações condizentes às expectativas e às necessidades das escolas.

Esse processo de olhar a própria realidade, onde cada um de nós se insere, divide opiniões no meio acadêmico, sendo que alguns defendem essa prática e outros criticam porque devemos estranhar o familiar e não ter conclusões sobre o cenário baseado na vivência com o meio investigado. Nesse sentido, para Velho (1978, p. 128), “posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores é familiar [...]. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. [...] necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam”.

Da mesma forma que os pesquisadores mais distantes do contexto pesquisado podem classificar e rotular “de acordo com princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados”. Por isso, pesquisar o familiar permite-nos “estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros”. (Ibid., p. 128-129).

Sobre a impossibilidade de resultados neutros, Freire (2015) salienta que a neutralidade no processo educativo é impossível. Assim, obviamente, em alguns momentos, nossa percepção, enquanto agentes ativos do contexto escolar, deve aparecer, porém, nenhuma norma ética da pesquisa pode ser desrespeitada.

Este estudo também discorre sobre a importância do Curso para os discentes, por isso abordamos temas da Educação Profissional, do Campo e conceitos relacionados ao trabalho, entre outros. Mészáros (2008) ao focar que a Educação não é mercadoria, questiona-nos a responder a alguns desafios: como vamos construir uma Educação com referência no ser humano? Como constituir uma Educação que realize transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? Por isso, esta pesquisa configura-se como pesquisa participante pela necessidade de envolvimento dos sujeitos na construção de um projeto de intervenção condizente aos seus anseios.

Analisando os dois contextos escolares que apresentam relações similares nos Cursos técnicos de nível médio, certificados pela mesma instituição, com objetivos parecidos, e olhando para a totalidade desse universo, torna-se mais fácil agir localmente em cada espaço, por isso, procuramos entender como tais escolas apresentam diferentes resultados no que tange às dificuldades de aprendizagem e ao comportamento disciplinar, à evasão em ambas as escolas e à retenção no Campus Sertão.

Com a análise dos procedimentos, nossa intenção é a de compreendermos, através das experiências dos alunos, como é a concepção de mundo e de trabalho, a perspectiva de futuro, a importância do Curso, tendo em vista a manutenção ou mudança do modelo de agricultura atual, o acesso ao mundo do trabalho, ou então, outras expectativas. Além disso, como a escola trabalha esses fatores que possuem influência no processo de ensino e aprendizagem.

Contra o ceticismo que assola muitas escolas e mascara as desigualdades e discriminações sociais que também fazem parte desse cenário, o uso de práticas e metodologias que não fazem sentido para os estudantes, que não constroem o conhecimento integral e transformador, tão necessário diante de tantos desafios da sociedade, precisamos verificar outros contextos, sem culpabilizar, nem copiar, aprendendo, fundamentalmente, com o outro e com a nossa realidade, a fim de superarmos problemas e construirmos um espaço, no qual todos gostem de estar.

2.1.1 Metodologia para coleta e análise dos dados

Para melhor entendimento e orientação da metodologia utilizada, neste item do estudo, estruturamos os passos percorridos durante a coleta e análise dos dados da presente pesquisa, considerando o objetivo da pesquisa, conforme aponta Gil (2008, p. 45):

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Primeiramente, realizamos um recorte do perfil dos alunos por idade, sexo, localidade e cor/raça, analisando os documentos que fornecem dados de acesso, evasão e retenção. Na sequência, averiguamos, nas escolas envolvidas, outros fatores que correspondem ao processo de ensino e aprendizagem como: Projeto Pedagógico Curricular (PPC); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), regimentos normativos e demais itens que influenciam no acesso, permanência e êxito dos alunos, com a finalidade de construirmos o diagnóstico e conferirmos as diferenças e particularidades das escolas, devidamente apontadas e refletidas nas entrevistas.

Num segundo momento, os alunos do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Sertão e do Instituto Educar foram convidados a

participar de um questionário online através do Google drive⁷, com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B), a fim de obtermos alguns dados gerais dos alunos e dos grupos focais, aprofundando questões como: quem são nossos alunos? De onde vêm? Qual a relação com a agricultura, com a escola e o ensino? Quais suas expectativas de futuro?, entre outras.

Após observarmos o material coletado por meio dos questionários, os alunos foram convidados a participar de grupos focais com objetivo de “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade [...]”. (GASKELL, 2012, p. 75).

Para a realização dos grupos focais, reservamos uma sala de aula nas dependências da escola que garantisse conforto e sigilo. As cadeiras foram expostas em círculos para facilitar o contato com os participantes. Inicialmente, apresentamos a proposta da pesquisa; em seguida, aprofundamos alguns temas já abordados na aplicação dos questionários como perfil e trajetória dos estudantes.

Posteriormente, mostramos imagens que representam os modelos de agricultura como a Agroecologia, Agricultura Familiar, monocultura, o uso ou não das tecnologias na produção, aplicação ou não de agrotóxicos, a fim de captar as percepções dos estudantes, conforme suas experiências e qual é o papel da escola diante desse cenário e aquilo que pode avançar.

O detalhamento, acompanhado por explicações sobre os grupos focais e questionários está disposto no capítulo 4 desta dissertação, juntamente com a análise dos dados.

Utilizamos a amostragem por saturação, que para Gil (2008, p. 176) constitui um processo de análise “sistemático e compreensivo, mas não rígido. A análise só termina quando os novos dados nada mais acrescentam quando entram num estado de saturação”.

No próximo passo da pesquisa, realizamos as entrevistas com a coordenação dos Cursos técnicos e com servidores que atuam ou atuaram nas duas escolas, com a finalidade de investigar suas percepções sobre os educandos, bem como averiguarmos os documentos nos diferentes ambientes escolares (Apêndice A).

A etapa dos grupos focais, averiguação dos documentos (outubro/2017) e entrevistas (novembro/2017) tiveram como finalidade principal analisar o processo pedagógico das turmas do Curso Técnico em Agropecuária das escolas, considerando a experiência histórica dos discentes para, então, construirmos o projeto/produto de intervenção.

⁷ Para mais informações e/ou conhecimento acessar:
<https://support.google.com/docs/answer/6281888?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>

O último passo consistiu da interpretação dos dados coletados, sendo feita a releitura e transcrição do material, organização dos relatos e fatos observados durante a coleta de dados. Com o intuito de preservarmos a fidedignidade nos registros, utilizamos o gravador com a prévia concordância e autorização dos participantes.

Durante a compreensão dos dados, após várias leituras, observamos os mais significantes e os ordenamos conforme sua contribuição no entendimento das perguntas através da “análise temática”, que Gaskell (2012, p. 85) define-a como sendo “a procura por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas”. Desse modo, são estabelecidas articulações entre os dados para atender aos objetivos da pesquisa, bem como para responder às perguntas e inquietações, além fazer uma abordagem próxima aos referenciais teóricos da pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O papel da Educação é um assunto muito abordado na contemporaneidade, considerando índices insatisfatórios de ensino, o advento das tecnologias e o mundo do trabalho, dentre outros fatores que interferem no cotidiano escolar, provocando o questionamento de suas funções na sociedade. Dessa forma, antes de iniciarmos o assunto do que acreditamos ser prioritário às escolas, é preciso focarmos o que entendemos por Educação: Popular, Profissional e do Campo, com auxílio de estudos produzidos por renomados autores e pesquisadores.

Sob esse prisma, nesta seção, apresentamos conceitos, problemáticas e legislações que permeiam tanto a Educação Popular quanto a Profissional e do Campo, considerando que existem diferentes práticas e concepções educacionais, o que exige de nós situarmos de onde estamos falando e considerarmos a historicidade de cada uma.

Iniciamos com a Educação Popular (EP), explicando suas características e embasamentos, evidenciando a necessidade de pensarmos na diversidade e bagagem que nossos estudantes trazem à escola, sob o viés de estudos de Freire (2000), Gohn (2006), Paludo (2012), Brandão (2006), entre outros. Na sequência, apresentamos os marcos normativos da Educação Profissional e problemáticas que a cercam, explicitados principalmente por autores como Cunha (2005), Moura (2007), Manfredi (2002) e Romanelli (1986). Por fim e não menos importante, fizemos uma abordagem da Educação do Campo, suas legislações e os conceitos que permeiam esse universo que comporta os sujeitos deste estudo, baseando-nos em autores como Caldart (2004), Frigotto (2012a; 2012b), Gritti (2003), entre outros.

3.1 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O modelo atual de sociedade é oriundo de várias atitudes e propostas que surgem ao longo da existência humana, sejam elas por questões sociais, políticas, econômicas e/ou culturais de cada época, repercutindo e influenciando nas exclusões das camadas populares de vários contextos. Um deles é o sistema educacional.

Quando criadas as propostas de ensino para as classes populares, o objetivo não era o conhecimento como emancipação e a autonomia à cidadania, mas com viés de assistencialismo e qualificação para o trabalho, consoante Libâneo (2012, p. 23):

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluída na expressão *Educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem (grifo do autor).

Diante disso e em busca da libertação dos modelos tradicionais dominantes da época que perpetuam as desigualdades sociais, discriminações, explorações, entre outros e acabam não cumprindo seu papel de transformação social, pela incapacidade de trabalhar com todos, respeitando as particularidades dos indivíduos, têm início as lutas no sentido de proporcionar práticas educativas pensadas para e com o povo.

Paludo (2012) contextualiza o surgimento dos primeiros movimentos populares:

- a) em 1960, o Movimento da Cultura Popular (MCP), ligado à prefeitura de Recife e tendo Paulo Freire como integrante;
- b) em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC);
- c) em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

Dialogando com a própria realidade do povo e partindo desse contexto para propor e criar novas metodologias para as escolas, Zitzoski (2011) aponta que a EP é a “utopia” que pode recriar a história através das lutas dos movimentos sociais.

A EP tem Paulo Freire como inspiração e principal idealizador, com o projeto de alfabetização a partir da leitura de mundo feita pelas classes populares. Em sua obra, “Pedagogia do Oprimido” (1997), destacada a contradição à Pedagogia bancária e tradicional, a qual deposita conteúdos nos estudantes sem propor consciência crítica e reflexiva. Por isso, a necessidade de uma Educação para libertação dos opressores, que respeite os indivíduos, levando em consideração seus conhecimentos e experiências. Nesse sentido, Brandão (2006, p. 48) enfatiza:

Pela primeira vez surge a proposta de uma Educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma Educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (grifo do autor).

Um marco importante a considerar nessas lutas foi a criação e a expansão de universidades e institutos federais, viabilizando o acesso das classes populares que, historicamente, são excluídas dos sistemas escolares. Porém ainda temos dados educacionais

preocupantes, principalmente na Educação Básica, demonstrando a ineficácia das políticas públicas nesse setor, pelo fato, que já deveríamos ter erradicado o analfabetismo e garantido, de fato, o êxito educacional de nossos estudantes.

A exclusão educacional em nosso país tem um perfil de idade, cor, região e classe econômica, evidenciando a desigualdade social ainda presente nos dias atuais. Podemos observar essa nossa realidade nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD⁸) de 2016, a qual evidencia que 51% da população com 25 anos ou mais possuem apenas o Ensino Fundamental completo e apenas 15,3% dessa população concluiu o Ensino Superior. As regiões Norte e Nordeste apresentam os percentuais mais altos de pessoas sem instrução, 14,5% e 19,9% respectivamente. Em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais é de 7,2%, equivalente a 11,8 milhões de analfabetos, destes, 9,9% são pessoas pretas ou pardas e 4,2% brancas.

Para que possamos superar esses dados, precisamos garantir não só o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes, considerando as situações que impedem o sucesso escolar. Nesse sentido, Freire (2000) ressalta a importância da Educação Popular e de práticas educativas que façam a diferença na vida das pessoas, no intuito de transformação social e não simplesmente para servir como um mercado de trabalho que não valoriza seus trabalhadores. Nessa linha de raciocínio, argumenta:

É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido *da superação das injustiças sociais*. É a que *respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe* e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu *saber de experiência feito*, a partir do qual *trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos*. É o que trabalha, incansavelmente, *a boa qualidade do ensino*, a que se esforça em intensificar *os índices de aprovação* através de *rigoroso trabalho docente* e não com frouxidão assistencialista, é a que *capacita suas professoras cientificamente* à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. [...] É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, *se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também*. É a que entende a *escola como um centro aberto à comunidade* e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. (FREIRE, 2000, p. 49, grifo nosso).

Para Brandão (2006, p.05), a EP “[...] obriga a uma revisão do sentido da própria Educação”, de qual Educação e para quem estamos falando, em que contexto nós, educadores

⁸ Para mais informações sobre os dados, acessar: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>

e estudantes, estamos inseridos, quais são as práticas que utilizamos e quais desconsideramos. Complementarmente, Zitkoski (2011, p. 16) afirma:

A própria concepção de Educação, mais ampla e para além dos processos formais é mais uma característica desse movimento pedagógico inovador. É uma concepção de Educação que busca construir-se na relação direta com a proposta transformadora de sociedade. O homem aprende desde as suas origens e a relação da vida de aprendizagem à conscientização passa a ser o fundamento da Educação Popular, pois o processo de co-produzir o saber a partir da lógica da própria cultura é pedagogicamente mais importante do que o produto de tal saber.

Sob tais pressupostos, não basta que tenhamos boas escolas; é preciso entendermos, respeitarmos e, acima de tudo, valorizarmos a rica diversidade presente nesse espaço, considerando, sem distinção, as particularidades e experiências históricas dos estudantes. Nessa perspectiva, é importante também compreendermos o conceito de Educação não formal.

É com a Educação não formal que tem início nossa experiência de vida, através da observação e convivência com nossos pares na comunidade onde estamos inseridos. Vamos aprendendo os ensinamentos, práticas e conceitos. Com isso, aos poucos, definimo-nos como sujeitos.

A Educação não formal está “presente como processo de aprendizagem de saberes aos e entre seus participantes”, tendo assim, relação com a construção de suas experiências e emancipação humana nos momentos de luta por seus direitos, entre outros, como corrobora Gohn (2006, p. 29-30):

A Educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa.

Por essa entre outras razões, precisamos repensar nossas práticas educacionais e, com efeito, conhecer nossos estudantes se o nosso objetivo corresponde a uma escola para todos, respeitando os discentes e proporcionando equidade de condições, contrária à lógica opressora que não dialoga com a realidade e não abre possibilidade para uma consciência crítica, como orienta Zitkoski (2011, p. 19):

[...] não ocorrem avanços significativos nas esferas política, econômica e social sem o desenvolvimento cultural e sem ocorrer a transcendência dos níveis de

consciência, que são possíveis de serem alcançados por intermédio de um processo político-educativo intencional, planejado e realmente comprometido com a libertação dos oprimidos.

Após discorrer sobre a concepção e importância da Educação Popular, nos espaços formais e não formais, passamos para o próximo item que aborda a Educação Profissional, durante muito tempo, abordada de forma assistencialista e/ou visando ao treinamento de mão de obra para atender à classe dominante. Nesse sentido, a Educação Popular e a Educação Profissional possuem uma ligação pelo público que, historicamente, ou não tinha acesso às escolas, ou então, pelo fato das oportunidades serem direcionadas ao mercado de trabalho, enquanto a elite continua os estudos visando a cargos considerados importantes.

Assim, além de contextualizarmos os marcos normativos ao longo dos anos, nosso intuito é o de dialogar com estudiosos para apontarmos como é possível termos uma Educação Profissional de qualidade, pensando no papel transformador e emancipatório da Educação como um todo.

3.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Além da intencionalidade histórica em dispor de uma Educação elitizada, outro conceito que perpassa pela Educação Profissional é o dualismo histórico entre esta modalidade e o ensino básico. Para tanto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) recomendam que o uso do termo “dualidade educacional”, deve acompanhar “a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo”, pois é importante colocar “as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a Educação desejável”.

Desse modo, para investigarmos determinado contexto, é essencial conhecermos a trajetória histórica, com seus fatores determinantes, a fim de aproximarmos e entendermos as relações estabelecidas, resultando no cenário atual. Sendo assim, procuramos pontuar o caminho da Educação Profissional brasileira ao longo dos anos, o qual tem gerado várias discussões pelo viés assistencialista e de treinamento de mão de obra, abordada em determinados momentos.

Ao referirmo-nos à Educação Profissional, torna-se pertinente apresentarmos concepções e metodologias da Educação Integral, da Educação Omnilateral, do trabalho como princípio educativo, entre outros, os quais perpassam a referida modalidade de Educação,

visando à emancipação e à transformação humana como objetivo e não para atender às forças produtivas de determinados grupos sociais.

3.2.1 Panorama normativo da Educação Profissional com ênfase no Ensino Médio

Práticas educativas existem desde os povos nativos, nas atividades cotidianas de convivência, em que os adultos transmitem ensinamentos aos mais novos por meio da observação e participação da vida em comunidade. Nesse aspecto, podemos pensar que a Educação Profissional é, inicialmente, entendida como uma modalidade que integra os “saberes e fazeres”, característico dos povos indígenas, sendo eles “os primeiros educadores de artes e ofícios”, para diversas áreas, como tecelagem, construção de casas, cultivo, produção de medicamentos, entre outros (MANFREDI, 2002, p. 66).

No período do Brasil Colônia, predomina “o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho”, com práticas “informais de qualificação no e para o trabalho”, através dos povos nativos e de negros trazidos da África. Nesse período, “os colégios e as residências jesuítas [...] foram os primeiros núcleos de formação profissional”. (Ibid., p. 67-68).

Ainda, segundo a autora, no período Imperial (1824-1889), as propostas de Educação Profissional são “ministradas nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (p. 76).

Moura (2007, p. 5) afirma que “os primeiros indícios” regulamentares da Educação Profissional⁹ têm origem em 1809, com a promulgação do Decreto do Príncipe Regente, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, surge a escola de Artes, a fim de contribuir para oficinas mecânicas, e em 1861, o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, no intuito de capacitar para atender a cargos públicos nas Secretarias de Estado.

Em conformidade com o referido autor (Ibid., p.6), na década de 1840, surge a “construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras”, em 1854, são criados os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos”. Nessa perspectiva, também são criadas as sociedades civis como os Liceus de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro em 1858; em Salvador, no ano de 1872; em Recife, em 1880; em

⁹ Para saber mais sobre a Educação Profissional, pesquisar os autores: Cunha (2005), Romanelli (1986), Manfredi (2002), entre outros.

São Paulo, em 1882; em Maceió, em 1884; em Ouro Preto, em 1886, todas para crianças órfãs e abandonadas.

O estudioso também enfatiza que a Educação Profissional tem seu início no Brasil sob uma abordagem assistencialista para os desprovidos de condições sociais, a fim de não descumprir as regras postas pela sociedade na época.

Essa lógica assistencialista com que surge a Educação Profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos. (MOURA, 2007, p. 6).

Sobre a segunda metade do século XIX, Romanelli (1986, p. 59) apresenta a preocupação do Estado com a “Educação pública, universal e gratuita”, principalmente devido à industrialização do cenário econômico que induzia a um “capitalismo industrial”, o qual exige a qualificação para um maior número de pessoas, cuja finalidade concentra-se em “concorrer no mercado de trabalho e consumir”.

Consoante Manfredi (2002), outras iniciativas não governamentais surgem nessa época, como as propostas dos movimentos dos trabalhadores, organizadas em sindicatos para oferta de palestras, estudos e práticas de formação. Em 1883, é criado o primeiro dos 14 Liceus de Artes, Ofícios e Comércio privada e confessional, organizado pelos padres Salesianos¹⁰.

Conforme Cunha (2005), com o enfraquecimento das escolas Salesianas e com a necessidade da formação para os operários e contramestre, em 1909, o presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7566, cria as escolas de Aprendizes Artífices, sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nesse mesmo ano, surge o ensino agrícola.

Referente a essa época, Moura (2007, p. 6-7) acrescenta: “observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” e evidencia um passo importante à Educação Profissional devido à sua ampliação para atender aos campos da agricultura e da indústria. Em 1930, a Educação é claramente dual desde o primário, tendo estruturas educativas opostas entre os filhos das elites e da classe trabalhadora. Segundo o autor, esse sistema dual acontece da seguinte forma:

¹⁰ Para saber mais sobre a ordem dos Salesianos, acessar: <http://portal.salesianos.br/>

O Curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses Cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginasial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginasial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina Ensino Médio, de modo que a mediação entre o ginasial e o Ensino Superior era feita por meio de estudos livres e exames.

O primeiro Ministério no âmbito educacional é criado em 1930, e em 1931, surge o Conselho Nacional de Educação, por meio do qual se inicia uma reforma educacional. Um marco importante da época são os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que regulamentam a organização do Ensino Secundário.

Nessa época, também há o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova¹¹, grupo de educadores que elaboram um documento com intuito de democratizar a escola, considerando valores e necessidades dos indivíduos como “do direito de cada indivíduo à sua Educação integral, decorria, logicamente, a concepção de Educação como uma função social e eminentemente pública. Essa função seria incumbência do Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais”. (CUNHA, 2005, p. 234).

Para o referido autor, na prática, a proposta do manifesto corresponde a dois sistemas educacionais: “o sistema de ensino primário e profissional e o sistema de Ensino Secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (Ibid., p. 235). Assim, o primeiro destina-se à classe popular, e o segundo, à burguesia, mais uma vez, separando quem pensa dos que executam.

Segundo Moura (2007, p. 8), em 1934, com a Constituição Brasileira, “inaugurou uma política de Educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de Educação”. Na Constituição de 1937 com o cenário da industrialização surgiram as escolas vocacionais e pré-vocacionais que na prática “eram escolas pobres para os pobres” com a finalidade de prepará-los para os ofícios.

A partir de 1942, surgem as Leis Orgânicas do Ensino Técnico-Profissional e os principais Decretos são:

- a) nº 4.073, do Ensino Industrial em 1942;
- b) nº 6.141, do Ensino Comercial em 1943;
- c) nº 9.613, do Ensino Agrícola em 1946.

¹¹ Para mais informações sobre o Manifesto, acessar: <https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>

Esses Decretos organizam o processo educativo, de forma que tivesse “dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico de 3 a 4 anos”. (ROMANELLI, 1986, p.154-155).

No Art. 67, do Capítulo II “Das escolas de aprendizagem”, do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que trata da Lei orgânica do Ensino Industrial, é possível identificarmos o valor deste ensino:

O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:

I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.

II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...]

IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. [...]

XII – As escolas de aprendizagem darão Cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. (BRASIL, 1942, Art. 67).

Romanelli aponta algumas falhas na legislação como “a falta de flexibilidade” entre o Ensino Profissional e o Ensino Secundário, a qual determina o destino dos alunos ainda no ingresso do 1º ciclo, pois, no caso de almejam outro Curso, devem interromper o atual sem aproveitar nada e começar do zero, gerando, assim, desperdício de tempo tanto para os alunos quanto de recursos para o governo.

Nas oportunidades de ingresso em Cursos Superiores, são permitidas somente no “ramo profissional correspondente”, uma vez que este é incentivado pela Reforma de Francisco Campos¹² (1931) e nos exames de admissão para o 1º ciclo, por seleção, o que para a autora representa uma contradição, já que o país carece de “mão de obra qualificada”. (ROMANELLI, 1986, p. 156).

Após a Reforma de Capanema (1942), começa uma aproximação entre o Ensino Básico e o Profissional, pois desaparecem os Cursos de complementação na Educação Básica e surge o que conhecemos hoje por Ensino Médio, preocupado em preparar os alunos para o ingresso no Ensino Superior.

De acordo com Moura (2007), nesse período, a Educação passa a ser estruturada em 02 níveis: a Educação Básica e a Superior.

A Educação Básica divide-se em 02 etapas:

a) Curso Primário, com duração de 05 anos;

¹² Para maiores informações sobre essa Reforma, acessar: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>

- b) Curso Secundário, subdividido em ginásial, com duração de 04 anos, e o colegial, com 03 anos.

Quanto ao Ensino Profissionalizante, Moura (2007, p. 9) assevera:

A vertente profissionalizante parte final do Ensino Secundário era constituída pelos Cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no Ensino Superior. Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os Cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação.

O autor aponta uma postura do governo em “repassar para a iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão de obra’ para o mundo produtivo” com a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e demais sistemas “S” nas décadas seguintes. Sob essa lógica, “o Ensino Secundário e o normal passam a ser os responsáveis por formar as elites condutoras do país e o Ensino Profissional forma adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios”. (Ibid., p. 9-10).

Formalmente, o fim da dualidade do ensino acontece junto com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, mas, na prática, os currículos são os encarregados por mantê-la, priorizando a continuidade dos estudos às elites no Ensino Superior, devido à exigência dos conteúdos, e nos Cursos Profissionalizantes, os conteúdos que atendem às necessidades do trabalho.

Romanelli (1986) contextualiza a estrutura da época. Segundo ela, a visão tradicional do ensino é mantida, apresentando-se da seguinte forma: Ensino Médio de 02 ciclos, com o ginásial em 04 anos e o ginásial em três anos, ambos incluindo o Ensino Secundário e o Técnico. Quanto ao Ensino Superior, este mantém a mesma proposta anterior.

No ano de 1971, acontece uma significativa reforma da Educação por meio da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tentando estruturar a “Educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos”, a fim de eliminar a dualidade existente entre Educação Básica e Ensino Profissional. Assim, tem início a escolarização de 5ª a 8ª séries no 1º grau e não mais no Secundário. Com isso, é extinto o exame de admissão para o ginásial, “barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares”. (MOURA, 2007, p. 11-12).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) a Lei surge com “duplo propósito”:

O de atender à demanda por técnicos de nível médio e do de conter a pressão sobre o Ensino Superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado de trabalho por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico. (grifo do autor).

Não obstante, na prática, enquanto as escolas particulares mantêm os “currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, destinadas às elites”, a reforma restringe “ao âmbito público”, sendo para sistemas estadual e federal. O primeiro “amplamente problemático”, pois o currículo “empobrecia a formação geral do estudante” em detrimento da “profissionalização instrumental para o mercado de trabalho”, inserindo-se “autoritariamente” em regiões que não precisam de recursos especializados, o que gera uma saturação dos Cursos criados como Técnico em Administração, Secretariado, entre outros (MOURA, 2007, p. 12-13).

Nas Escolas Técnicas (ETFs), com oferta de Cursos para a indústria, e nas EAFs, destinadas ao setor agropecuário, ambas federais, o cenário é diferente, pois há recursos e servidores especializados. Moura (2007) assinala que essas escolas destacam-se como referência em decorrência da qualidade na formação de Cursos técnicos de nível médio, tendo uma significativa quantidade de alunos egressos, com cargos importantes, que dão continuidade a seus estudos em nível superior, pois não tinham os currículos específicos à instrumentação para o trabalho como previsto em Lei.

A lei de 1971 foi sendo flexibilizada “através do parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982”, a fim de “facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau”, a qual gera o enfraquecimento desta modalidade. Seguido da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio – Técnico restringe-se às ETFs, EAFs e a alguns poucos sistemas estaduais (MOURA, 2007, p. 13-14).

Com a nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação fica estruturada em dois níveis: Educação Básica e Educação superior e a Educação Profissional “não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita”. (MOURA, 2007, p. 16-17). Essa redação objetiva “consolidar a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional”, por meio de um Projeto de Lei no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Projeto de Lei 1603, que gera mobilização dos agentes contrários, como ETFs, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e entidades sindicais. No entanto, o conteúdo é

aprovado com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, separando o Ensino Médio da Educação Profissional. O Ensino Profissional passa a ser oferecido de duas formas:

- a) concomitante ao Ensino Médio, podendo o aluno fazer ao mesmo tempo os dois Cursos, mas com matrículas diferentes;
- b) subsequente, para quem já havia concluído o Ensino Médio.

Mais uma vez, manifesta-se o descaso com a Educação Profissional. Moura (2007, p. 17) aponta outra iniciativa que representa a falta de compromisso com este ensino:

[...] a Portaria nº 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada IFET no Ensino Médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos Cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam Ensino Médio e Educação Profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de Ensino Médio no País – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003.

No entanto, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, estabelece que a Educação Profissional deve ser desenvolvida por meio de Cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada a trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. Nessa perspectiva, novamente, surge a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional e nas formas concomitante e subsequente (BRASIL, 2004).

Posteriormente, já no governo Lula, no qual se evidenciam iniciativas políticas voltadas à Educação, é criada a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentre seus objetivos, os que mais se referem à Educação Profissional de nível médio, conforme o Art. 6º, são:

- I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão [...]. (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Nesta retrospectiva, evidenciamos a intencionalidade de cada época sobre a Educação Profissional, com forte tendência assistencialista ou de qualificação para o mercado de

trabalho, porém alguns avanços significativos são construídos para minimizar e tentar acabar com a dualidade existente entre o Ensino Básico e a Educação Profissional, bem como da Educação Popular versus Educação às elites, a fim de construir um novo modelo de Educação com o objetivo central voltado aos alunos e ao meio social e não apenas priorizando as forças produtivas.

Apesar da criação de várias legislações e políticas educacionais, ainda reproduzimos índices insatisfatórios na Educação, distante de um cenário ideal que, independente das condições sociais, possa garantir a inclusão, a permanência e o êxito de todos os cidadãos no processo educativo.

Tais índices revelam a realidade educacional brasileira e nos preocupam muito. Podemos ter uma noção destes pelos dados do Censo Escolar 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Censo Escolar de 2016 relata a existência de 28,3 mil escolas, no Brasil, que oferecem o Ensino Médio; destas 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural, totalizando 8,1 milhões de matrículas. Dos alunos matriculados, 22,4% (1,8 milhões) estudam no período noturno e 95,6% frequentam escolas urbanas. Destas, 68,1% são estaduais, 29,2% privadas, a União possui 1,8% e 0,9% são do município. As matrículas em tempo integral, nessa modalidade, subiram 8,6% em 2016 (INEP, 2017).

Referente ao número de 8,1 milhões de matrículas do Ensino Médio, apenas 1,9 milhão corresponde à Educação Profissional, distribuídos entre: Técnico concomitante, subsequente, integrado ao Ensino Médio regular, Normal/Magistério, integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) e Formação Inicial e Continuada (FIC). Dessas matrículas, 428.974 são integradas ao Ensino Médio, e específico da região Sul, são 67.487 mil estudantes matriculados. Quanto à distribuição da dependência administrativa, 41% são da privada, 37% estadual, 18% federal e 4% municipal.

O cenário é mais preocupante quando observamos os dados da PNAD de 2015, no qual são consideradas pessoas de 25 anos ou mais de idade. Nele, constatamos que 52% dessas pessoas apresentam níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 26,4% Ensino Médio completo e 13,5% o Ensino Superior completo, evidenciando a ineficácia e/ou descaso de políticas públicas educacionais para a conclusão da Educação Básica e continuidade até o Ensino Superior, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014, pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho, com vigência de 10 anos, o país possui aproximadamente 2,5 milhões de crianças e jovens entre 4 a 17 anos fora das escolas. Desses, 1,5 milhão se encontram na faixa etária entre 15 a 17 anos, devendo estar no Ensino Médio. O observatório das metas do referido Plano apresenta 84,3% de jovens nas escolas e 62,7% matriculados no Ensino Médio, destes 88,1% estão em escolas públicas. Dessa forma, temos uma quantidade expressiva e preocupante de adolescentes que não estão nas salas de aula e que, por algum motivo, não estão acessando tal direito (BRASIL, 2014).

Ao compararmos as metas 3 e 11, prescritas no PNE, com os dados apresentados pelo Censo 2016, depreendemos que estamos longe do desejável.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014a, p. 22).

[...]

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 39).

A distância entre a realidade e o que se projeta como ideal é decorrente de vários fatores; entre eles, o número de jovens em idade escolar fora das escolas e os índices ainda baixos da Educação Profissional.

Embora tenhamos avançado na criação de normativas educacionais, ainda estamos longe do ideal, pois continuamos reproduzindo conteúdos e valores que não são condizentes às diferentes realidades socioculturais.

Na sequência, vamos dialogar sobre alguns conceitos inerentes à Educação Profissional tais como: Educação Integral, trabalho como princípio educativo, Educação Omnilateral, entre outros, que precisam ser levados em consideração se quisermos ter novas propostas de ensino que não reproduzam a história descrita, nem mesmo os dados de evasão, retenção e exclusão que o nosso país apresenta.

3.2.2 Olhares para o trabalho como potencial de transformação

De acordo com os pressupostos apresentados, inferimos que a Educação Profissional passa por muitas modificações no cenário brasileiro desde seu surgimento, visivelmente exposto em cada normativa, priorizando determinados públicos sociais em detrimento de

outros. Por conseguinte, temos uma dívida histórica com as classes populares e, por isso, precisamos dispor de uma Educação que tenha o conhecimento como prioridade e libertador e não como assistencialismo para suprir demandas do mercado.

Considerando que muitas escolas não dialogam com as necessidades e com os avanços da sociedade, verificamos que, em decorrência dessa resistência, acabam se repetindo problemas como: números elevados de evasão e retenção, violência, indisciplina, baixa valorização dos professores, escolas negando matrículas, incompatibilidade e falta de flexibilidade dos currículos, entre outros. Nesse contexto, Libâneo (2012, p. 21) ressalta:

[...] o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser *tradicional*, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento. (grifo do autor).

De acordo com o autor, percebemos que precisamos de escolas com utopias. As escolas não podem ser imediatistas, enxergando seus alunos com futuros pré-determinados devido à origem e ao contexto social, pois, assim, continuaremos desfavorecendo as classes populares e desconsiderando o conhecimento adquirido em seus espaços. Isso gera o que o autor denomina de “uma inversão das funções da escola”, isto é,

Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções *mínimas*, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 25, grifo do autor).

Contrariamente à lógica do reducionismo e para que possamos propor intervenções nos sistemas escolares condizentes às particularidades de nossos estudantes, nós, educadores, devemos ser os primeiros a nos comprometer e acreditar, incentivar, estimular e instigar a procura pelo conhecimento, articulando-o ao meio social, jamais com o intuito de aceitar as dificuldades como inerentes ao espaço, e sim, para transformá-lo.

Assim, além de proporcionar formação adequada, estaremos contribuindo para construção da autonomia dos estudantes. Pacheco (2012, p. 03) conceitua autonomia como “complexo individual [...] porque ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente”, pois “não existe autonomia no isolamento”. Com essa posição, o autor coloca em evidência a importância da Educação para que os indivíduos compreendam que a mesma

faz parte de suas vidas e que é possível criarmos melhores condições de convivência em sociedade e no próprio ambiente escolar. Em relação a esse aspecto, convém destacarmos o pensamento de Freire (2015, p. 105), ao estabelecer relação da autonomia com a maturidade: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Quanto ao ensino de qualidade, precisamos considerar, primariamente, que as escolas não são empresas que necessitam de resultados quantitativos para serem bem conceituadas, mas sim, avançar qualitativamente na formação dos estudantes. Precisamos pensar seriamente nos números de evasão e retenção que são preocupantes, mas não negligenciar quando o aluno não aprende, a fim de atingirmos metas impostas pelo sistema educacional, ou então, priorizarmos conteúdos que não promovem a emancipação humana, pois corremos o risco de favorecer a “maquinaria produtiva”, como aborda Mészáros (2008, p. 15):

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A Educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Indubitavelmente, o que deve estar em pauta é o direito à Educação e ao conhecimento; este é o papel principal da escola. Caso contrário, continuaremos reproduzindo os mesmos índices educacionais e, repetidamente, os cidadãos excluídos por diversas questões continuarão sendo os primeiros prejudicados no cenário escolar que não possui uma política eficaz e sólida, conforme verificamos pelos dados estatísticos apontados.

Outra situação que deve ser repensada e discutida é em relação ao espaço que os estudantes ocupam ao sair da escola, como também, às expectativas de futuro, se continuam seus estudos, se optam por trabalhar, ou as duas alternativas. Diante dessas questões, é basilar avaliarmos o nosso papel, isto é, para quem e para qual propósito estamos preparando nossos estudantes? Será que é para atender às suas necessidades e seus sonhos ou estamos encaminhando-os para um mercado de trabalho competitivo que desconsidera tais perspectivas?

Antes de abordarmos o tema trabalho, é importante contextualizarmos a sua etimologia. De origem latina, *tripalium*¹³, significa um instrumento composto por três paus de madeira entrecruzados, utilizados no pescoço para causar desconforto e tortura, atrelando assim, o trabalho como punição, rebaixamento, fardo e, conseqüentemente, destinado às pessoas mais pobres e escravizadas.

Esse entendimento sobre trabalho repercute por muito tempo. Primeiramente, com o sistema escravocrata, depois, com práticas compensatórias para os chamados menos favorecidos. E se pararmos para analisar nosso contexto, ainda é muito forte essa relação do trabalho como fardo, castigo e uma separação hierárquica dos intelectuais para com os que executam atividades, utilizando a força física.

Conscientes de que o trabalho e a Educação possuem uma relação vital para o desenvolvimento e manutenção da vida em sociedade, muitas pessoas procuram a escola para poderem obter melhores oportunidades de emprego, para melhorar o salário ou até mesmo para mantê-lo.

Muitos estudantes do Ensino Médio já desempenham atividades extraclasse para ter uma renda própria para si ou para ajudar a família. Os dados do PNAD apontam que 24,8 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 14 a 29 anos não frequentam escola. O principal motivo, apontado por 41% desses jovens, é a procura por emprego ou o fato de já estar trabalhando.

Tal contexto evidencia a necessidade das escolas articularem o conhecimento com o cenário produtivo, não sendo neutras nesse processo, nem tampouco submissas para não alienar os alunos diante da lógica capitalista presente em grande parte das empresas. Por isso, não devemos preparar nossos estudantes, pensando que serão futuros trabalhadores, mas educar com consciência crítica e reflexiva para uma formação e atuação coerentes aos princípios da cidadania.

Nesse sentido, Pacheco (2012) ressalta que se a “escola não é o primeiro lugar para se educar o indivíduo, também não deverá ser o primeiro lugar de deseducá-lo, mas um lugar e tempo de aprendizagem de valores” (p. 16), já que “não nascemos reflexivos; aprendemos a refletir” (p. 28).

Assim, a escola tem um papel relevante na construção do conhecimento, que é coletivo e reflete direta ou indiretamente em todo o contexto em que os estudantes estão inseridos, considerando que já possuem uma bagagem quando chegam aos bancos escolares,

¹³ Para mais informações sobre etimologia de “trabalho”, acessar: http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/trabalho/etim_trab.htm

haja vista que aprendemos com nossos pares em todos os ambientes, pelos quais passamos e isso também influencia no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a importância do conhecimento na vida das pessoas. Rolo e Ramos (2012, p. 155) corroboram:

Todo conhecimento traz inscrito no corpo de suas proposições as marcas da história a quem ele deve sua gênese, e essa história, sabe-se, gira essencialmente em torno dos diversos modos que o homem cria para suprir as suas condições materiais de vida. O trabalho é um aspecto estruturante da vida humana, sem ele não há vida humana, e por isso não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos independentemente dele.

Nessa ótica, o trabalho como princípio educativo deve ter enfoque e ser abordado nas escolas pela importância que tem na sociedade, conforme orienta Paro (2009, p.16-17):

Pelo trabalho que o homem realiza os seus fins, concretizando os valores que ele criou. É assim que ele se cria, é assim que ele se faz sujeito, ou seja, não meramente um ator, mas um autor, autor de sua própria humanidade [...] é pelo trabalho humano, por querer coisas, por ter vontades e realizar a sua vontade que o homem se faz humano, ou melhor, se faz humano-histórico.

Por isso, ao colocarmos em evidência o processo educativo, precisamos, primeiramente, pensar no cidadão que deve ter consciência crítica, ensino de qualidade e com autonomia refletir sobre suas escolhas. Dessa forma, estaremos investindo além da formação humana, na formação profissional, como destaca Pacheco (2011, p. 11): “um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”.

Nesse sentido, o conhecimento não pode ser visto como mercadoria a ser vendida, ou que o sujeito, ao adquiri-lo, fica proibido de articular outros saberes de outras áreas. Ao contrário, o saber deve ser algo que contribua e constitua a vida diária das pessoas, independentemente de classe social, faixa etária, localidade ou outro fator.

Mészáros (2008, p. 65), em sua obra, “Educação para além do capital”, também articula o ensino ao trabalho com o intuito de desalienação dos meios de produção, sugeridos pela burguesia às classes trabalhadoras, que esperam e criam mecanismos para que estas tenham um ensino enfraquecido de conteúdos e sem senso crítico, ou seja, um ensino que não permita o enfrentamento da realidade, por isso,

Dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da Educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante. Ele surge

“aqui e agora”, e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico. (grifo do autor).

Nesse sentido, a Educação Profissional abre muitas oportunidades de formação, com ênfase no trabalho, porém essa modalidade educacional apresenta algumas fragilidades, principalmente quando as escolas priorizam o cenário produtivo, não trabalhando o conhecimento como elemento desvelador, dialógico, de criticidade e de transformação social, impedindo que os estudantes sejam os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem que tanto se espera das escolas.

Quanto às exigências do Ensino Médio integrado, Frigotto (2012a, p. 73) acrescenta a necessidade de que “o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas [...]”. Além disso, enfatiza:

Neste horizonte a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da Educação Básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumpre os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (2012, p. 73-74, grifo nosso).

Quando o educador menciona a Educação Unitária, segundo Ramos (2012), refere-se à proposta de escola criada por Gramsci para “superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade de classes” (p. 341). Tal projeto de escola se constitui “no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente do mundo material e social” (p. 346).

Já a Educação Politécnica ou Tecnológica, de acordo com os estudos de Frigotto (2012c, p. 283), é a que aborda o trabalho como princípio educativo, com metodologias e ações voltadas à emancipação humana, contrária à lógica capitalista das relações produtivas e “da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações”. O educador ao falar desse assunto, traz junto o conceito de omnilateralidade, baseado nos estudos de Marx, citando o entendimento de que “trabalho é a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a Educação Omnilateral o tem como parte constituinte” (p. 267), considerando sua relação com a natureza. Para o educador, essa concepção de Educação considera todas as “dimensões que

constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (p. 267), sendo que:

Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, Educação Omnilateral abrange a Educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO, 2012b, p. 267-268).

Ao atrelamos essas considerações ao Ensino Médio integrado e à Educação Profissional, a qual deve estabelecer uma Educação humana para o trabalho, concordamos com as ideias de Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), ao afirmarem que:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a Educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (grifo do autor).

Mas, com efeito, o que caracteriza o integrar? Para os referidos autores, esse conceito significa juntar saberes ao currículo do Ensino Médio e Técnico, proporcionando um ensino completo, tornando essa abordagem educacional condizente com o modelo de sociedade que priorize o ser humano, pois

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científica e tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

Sabemos que o trabalho como princípio educativo e suas propostas de articulação com o Ensino Básico são desafiadoras pela dualidade histórica ainda presente em algumas práticas pedagógicas, porém, quando pensada na abordagem da integralidade dos sujeitos, com a finalidade de proporcionarmos um ensino baseado na emancipação, conseguiremos superar e avançar nesse cenário para articular outras formas e modelos de aprendizagem e não de alienação.

É nesse plano que o trabalho precisa ser abordado nas escolas, diferentemente do trabalho que visa apenas à geração de mais valia e da divisão do trabalho, cuja finalidade concentra-se no enriquecimento de uma minoria, através da força produtiva das classes trabalhadoras, que ficam à mercê de um sistema engessado e alienado, criticado por Marx, em sua obra, “O Capital”.

Destarte, quando nos referimos à Educação Integral, não devemos reduzir seu entendimento à Educação de tempo integral, que é a extensão do tempo na escola. Para Cavaliere (2009), a Educação Integral “possibilitaria a formação para a autonomia ou para uma condição emancipadora (com todos os limites e incertezas que traz essa expressão)” (p. 41).

No entanto, para construirmos essa concepção, é necessário que, nas escolas, ocorra “conscientização, explicitação e reflexão crítica sobre a complexidade de seu papel social” (p. 50). Ao questionar sobre o que podemos chamar de Educação Integral, o autor também aponta a importância do trabalho para a desalienação dos sujeitos.

Ao tratar da Educação Integral, Paro (2009, p. 20) expõe:

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas o conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a Educação Integral.

Não obstante, para que essa concepção de ensino aconteça, toda escola precisa rever seus projetos e metodologias, a fim de estabelecer, conjuntamente, novas práticas didático-pedagógicas, valorizando todo o processo de ensino e aprendizagem. É mais importante que isso: pensar com e para os estudantes e sobre suas respectivas realidades. Assim é que nos aproximamos dos alunos, construindo uma Educação transformadora.

Podemos observar, dentre as propostas pedagógicas da Educação Integral e do trabalho como princípio educativo, a pedagogia de Makarenko (2010), baseada no trabalho, na coletividade do grupo, na autogestão e na disciplina.

Em vez de esperar que a vida trouxesse espontaneamente seus frutos, formando indivíduos úteis à sociedade, seria melhor organizar os estudos de trabalho, mas, também, a existência de jovens segundo um processo *pedagógico integrado*. Esta teoria concretizou-se com o sucesso que se sabe nos estabelecimentos que dirigiu. A passagem ao Ensino Secundário universal e obrigatório, a realização do *princípio de integração dos estudos ao trabalho e a uma atividade criadora diversificada*, a perspectiva de estudos comuns a todas as escolas e a possibilidade conexa de

satisfazer às necessidades da população na organização da jornada completa são características objetivas da escola socialista, de hoje e de amanhã, permitindo afirmar que estão reunidas as condições reais de uma larga aplicação à práxis educativa das ideias sobre a organização racional da vida das crianças. (MAKARENKO, 2010, p. 17, grifo nosso).

Em sua proposta pedagógica, o educador instiga a participação e a responsabilidade dos alunos pela gestão e pela resolução dos problemas da escola. Para ele, são oportunidades como essas que enriquecem o ambiente escolar, no qual todos são sujeitos. Por isso, os alunos devem atuar como tal, acreditando na possibilidade de integração entre ensino e trabalho, evidenciada na prática coletiva. Suas ideias, portanto, podem ser assim resumidas:

- a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da Educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades;
- b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade;
- c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organizar o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo. (MAKARENKO, 2010, p. 20).

Tal prática aumenta o comprometimento de todos com a escola e com a formação dos estudantes que compõem a comunidade escolar, aproximando, principalmente, a família desse processo, pois, consoante o autor (Ibid, p. 20), “[...] a indissociabilidade dos laços exteriores e interiores, a correlação entre a coletividade geral e as coletividades primárias, os tipos de relações intracomunitárias e os fundamentos organizacionais da coletividade” é que definem a respectiva formação. Ou seja, o processo se efetiva quando assumimos um projeto ou uma ideia coletivamente, problematizando as contradições e os anseios de um determinado grupo, no intento de avançamos para transformação do espaço.

Sob essa lógica, como devemos olhar os sujeitos em todos os sentidos? Como atrelar o ensino ao trabalho? Como aproveitar as experiências dos sujeitos? Quais são elas? Em que realidades ocorrem? O que os sujeitos esperam da escola? Essas entre outras questões provocam o mais importante dos questionamentos: que Educação estamos proporcionando e para quem?

Por mais que as escolas tenham suas metodologias instituídas, há muitos meios para planejar e romper com fatores que não são condizentes com a necessidade do ensino e da

aprendizagem. Por isso, é importante prepararmos os estudantes, da melhor forma possível, para enfrentarem os obstáculos da vida e do mundo de trabalho, problematizando, conscientizando e proporcionando-lhes vivências e experiências na própria escola. Afinal, quantas vezes já ouvimos e falamos que a escola é o melhor lugar para errar e aprender com eles? Esse é também o nosso papel diante da sociedade, o de preparar os estudantes para que não sejam subordinados às forças produtivas dominantes, como corrobora Frigotto (2012, p. 275):

Um olhar atento sobre a história desde o momento que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos. O ser humano, como um ser da natureza, para sobreviver necessita apropriar-se desta mesma natureza ou produzir bens que satisfaçam suas necessidades vitais. Desde os povos coletores e caçadores até o presente, e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível, pelo simples fato de que é por meio dele que o ser humano se produz ou se recria permanentemente.

Dessa forma, diferentemente de uma Educação submissa e alienadora, que vê os sujeitos como meros aprendizes e receptores de conhecimento, Freire (2016) nos orienta, argumentando que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 95) e “educadores e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (p. 101).

Para que as orientações do educador se efetivem, precisamos de um ensino com qualidade, articulando o currículo da Educação Básica com a da Educação Profissional, valorizando o desenvolvimento integral dos educandos, a fim de aproveitar o próprio meio social para geração de saberes e experiências socioculturais, bem como transformar a escola em um local que responda às demandas da comunidade, com criticidade, priorizando a construção do conhecimento.

Conforme Libâneo (2012, p. 26), é necessário entendermos os processos existentes, já que “compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem”. Por isso, a necessidade de compreendermos o sistema escolar de outras formas e através dos estudantes que são os mais interessados, a fim de rompermos barreiras e paradigmas, principalmente, a do dualismo existente entre o ensino para os ricos e para os pobres e da Educação Básica e da Profissional.

Estamos sempre aprendendo e compartilhando saberes nos contextos e espaços pelos quais passamos, pois somos seres inacabados, como afirma Freire, e com consciência dessa incompletude, somos capazes de ver a necessidade das escolas dialogarem com as distintas realidades de maneira crítica e reflexiva.

Diante disso, a abordagem da Educação Integral/Omnilateral e do trabalho como princípio educativo é fundamental à construção do conhecimento e à transformação do sujeito. Obviamente, precisamos de recursos financeiros e humanos para melhorar o cenário educacional, porém é primordial que tenhamos educadores comprometidos para guiar a busca e a construção dos saberes.

3.3 UM OLHAR À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola [...] a nossa agricultura pro bem da população, construir uma nação, construir soberania pra viver o novo dia com mais humanização [...]. (SANTOS, 2009¹⁴).

O trecho da música escrita por Gilvan Santos representa, de forma clara, as reivindicações dos movimentos sociais do campo que, além de seu projeto de vida que engloba o direito a terra para desenvolver e propor uma agricultura diferenciada da lógica capitalista do lucro e pensada no ser humano, o grupo luta por uma Educação de qualidade, pensada com e para eles, próxima e condizente à sua realidade.

Nesse sentido, a Educação do Campo possui um caráter libertário, protagonizado pelos sujeitos do campo, com um modelo de sociedade e de trabalho, embasado no coletivo, haja vista a resolução de problemas atuais e com perspectivas que fogem ao sistema educacional tradicional. Para isso, é necessário propiciar ações e ambientes de formação, considerando essa necessidade.

Para contextualizarmos a Educação do Campo, elencamos alguns conceitos e legislações que englobam o tema, mais próximos da realidade do MST, pois parte dos sujeitos desta pesquisa fazem parte deste movimento.

¹⁴ Para acessar a música na íntegra: <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>

3.3.1 Alguns conceitos da Educação do Campo

A Educação do Campo é um dos movimentos sociais populares que surge com a finalidade de mudar os modelos tradicionais existentes, construídos pela elite, condizente às suas necessidades. Contrária à lógica capitalista do lucro, essa concepção de ensino propõe metodologias pensadas nas realidades dos sujeitos pertencentes ao campo.

Freire (2016, p. 107) problematiza a Educação tradicional ao compará-la com a Educação Bancária, na qual os educadores depositam, enchem de conteúdos os seus alunos. E “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

Tais métodos tradicionais de ensino estão respaldados em currículos engessados, utilizados por muitas escolas ao longo dos anos, inviabilizando a construção da autonomia e da consciência crítica e reflexiva dos estudantes. Essa abordagem do currículo é tratada por Gritti (2003, p. 134) como “uma construção social que resulta da relação de forças que vigoram na sociedade”, ou seja, a Educação acaba a serviço das camadas dominantes da sociedade (que não é a rural, ao menos não dos pequenos e médios produtores) que estão sob a lógica capitalista e pouco ou nada interessa à formação da população, assim “[...] é a partir desses valores e dos interesses dominantes que o currículo é instituído e organizado”. E ainda,

Pode-se dizer que o currículo é um espaço onde se concretiza a transmissão de valores, de conhecimento e habilidades julgados essenciais e indispensáveis à justificação, à aceitação e à reprodução e/ou produção da sociedade, ou de uma nova fase dessa mesma sociedade, pretendida pela classe hegemônica. Nessa lógica, a escola vai priorizar as necessidades impostas pelo capital (Ibid., p.135).

Nessa perspectiva, a referida estudiosa acrescenta: “[...] o mundo rural, suas atividades produtivas, suas crenças, sua sociabilidade e sua cultura são caracterizados como arcaicos, atrasados e, obviamente, excluídos do currículo”. Por isso, “o currículo escolar é predominantemente urbano” (2003, p. 133).

Essa supervalorização errônea do meio urbano que não considera o campo como espaço de vida, trabalho, lazer, ocasiona a reprodução do currículo da cidade e contribui para o êxodo rural, pela ideia deste representar um espaço de atraso. Assim, o sujeito camponês, com seu método próprio de produção e de vida, contrário a essa lógica perversa do reducionismo do campo, em especial, os povos do MST fazem a opção de reivindicar métodos condizentes à sua realidade.

Temos um significativo número de sujeitos do MST que lutam diariamente por melhores condições de vida, trabalho e Educação. Se observarmos os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA¹⁵), atualizados em dezembro de 2017, estes apontam que existem, no país, 972.289 famílias assentadas em 9374 assentamentos, numa área de 87.978.041,18 hectares. No Rio Grande do Sul, são 345 assentamentos, com 12.413 famílias numa área de 294.194,28 hectares.

Nesse sentido, a Educação do Campo traz uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem, questionando o currículo urbano e criticando a escola rural por reproduzir tais métodos. É uma concepção educacional contra a exploração que o capitalismo gera sobre o trabalho e recursos naturais, tendo como centralidade a formação humana integral.

A expressão Educação do Campo surge na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, inicialmente chamada de Educação Básica do Campo. Posteriormente, em 2002, passa a ser denominada Educação do Campo, através da realização e discussões em Seminário Nacional, em Brasília, em novembro do mesmo ano e reafirmado o conceito, no ano de 2004, na II Conferência Nacional, de acordo com pesquisa e registro de Caldart (2012).

Em conformidade com o que prescreve o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 1º, são consideradas populações do campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, Art. 1º).

Conforme o Art. 1º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 do Ministério da Educação (MEC), a Educação do Campo é:

Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida [...]. (BRASIL, 2010, Art. 1º).

¹⁵ Para informações sobre o INCRA, acessar: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>

Ademais, a Educação do Campo apresenta uma concepção de Educação diferente da pensada para o Ensino Rural, uma vez que suas ideologias e lutas devem ser consideradas diariamente nas escolas. Para Caldart (2004, p. 258), a organização dos trabalhadores do campo remete a “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe)”, mostrando outro “projeto de sociedade, de Educação e formação humana”.

Quando falamos em Educação do Campo, relevante salientarmos que ela surge para transformar a Educação Rural, voltada à realidade das comunidades, envolvendo diversos saberes e lutas. Sob essa ótica, Caldart (2008, p. 46) declara que a “Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional [...] para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade”.

Segundo Paludo (2012), precisamos levar em consideração que a Educação do Campo tem sofrido constantes transformações na construção de seu conceito, de sua identidade e de suas práticas pedagógicas, devido a construções dos sujeitos, fazendo-se necessárias suas adaptações no cotidiano escolar e curricular. Por isso, a necessidade de adaptação à realidade do educando e de sua comunidade escolar. De modo complementar, Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 88) afirmam: “A escola não pode ficar alienada da situação atual e ficar fora dos desafios centrais de luta e construção, que não se referem somente aos sem-terra ou mesmo ao conjunto dos trabalhadores, mas sim se vinculam ao próprio futuro da humanidade, do planeta”.

É comum muitas escolas do campo ou que estão no campo, mas não se configuram como do campo, devido às metodologias semelhantes às das escolas urbanas, reproduzirem o modelo urbano tradicional de ensino, contrariando toda ideologia e construção de campo, necessárias para uma mudança de paradigma contra a lógica capitalista, construída ao longo dos anos pelos sujeitos do campo.

Ribeiro (2008, p. 189) pontua que os “movimentos sociais populares rurais/ do campo” além da tentativa de romper com as políticas de expropriação, proletarização e dominação, também agregam a Educação no projeto de mudança social, em que a “emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada”.

Nesse sentido, Frigotto (2012b, p. 279) enfatiza que “trata-se da luta pela superação das perspectivas da Educação centradas em modelos abstratos com conteúdos e métodos

pedagógicos os quais ignoram que as crianças, os jovens e os adultos do campo são sujeitos de cultura, experiências e saberes”. E ainda,

A denominação Educação do Campo, construída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de Educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vinculasse também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho. (FRIGOTTO, 2012b, p. 279).

Já Polon e Marcoccia (2015, p. 13) ressaltam que “torna-se emergencial a luta popular pela escola do campo, com práticas democráticas que estejam vinculadas aos diversos contextos do campo, para que promovam ações dignas de acesso ao conhecimento, ao trabalho e a terra”. Isso para que não continuemos reproduzindo os dados atuais, preocupantes e em contradição com o que as legislações educacionais postulam.

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2007, p. 8), para uma transformação na Educação do Campo, são necessárias mais que melhorias físicas e qualificação dos professores, é preciso, pois, “um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população”. Os dados do diagnóstico da atual situação da Educação do Campo são apresentados por este Instituto:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de Educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com Educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (BRASIL, 2007, p. 8-9).

Pelos dados, comprova-se a ineficácia de políticas públicas para o campo, principalmente quando comparadas com as da zona urbana que, mesmo não sendo ideais, são melhores em vários fatores. Disso decorre a vivência dos estudantes de uma contradição na Educação do Campo, pois enquanto lutam por uma Educação de qualidade e um modelo produtivo contrário à lógica capitalista, são submetidos a políticas e a processos que atendem à concepção do lucro, dificultando, mas nunca impedindo a luta por seus ideais.

Nesse sentido, Caldart (2004, p. 281-282) destaca que precisamos ver a escola fora dela, o que a autora chama de Pedagogia do Movimento, projetada em, pelo menos, três aspectos:

Primeiro aspecto: Não atribuir à escola um papel que ela não tem, porque não pode ter.

Segundo aspecto: escola é mais que escola, uma expressão que estou usando em analogia com a outra, mais usual no Movimento e que diz: terra é mais do que terra.

Terceiro aspecto: a escola é um tempo e um espaço fundamentais no processo atual de formação dos sem-terra.

Dessa maneira, precisamos compreender a Educação do Campo como uma proposta criada pelos sujeitos do campo, intencionalmente contra a lógica do capital para que se tornem os protagonistas de suas vidas e do trabalho. Por conseguinte, precisamos compreender suas concepções e ideologias para construirmos, de forma conjunta, uma escola democrática, emancipatória e transformadora que a sociedade tanto necessita. Nesse sentido, Zitkoski e Morigi (2011, p. 16) ressaltam que:

A própria concepção de Educação, mais ampla e para além dos processos formais é mais uma característica desse movimento pedagógico inovador. É uma concepção de Educação que busca construir-se na relação direta com a proposta transformadora de sociedade. O homem aprende desde as suas origens e a relação da ideia de aprendizagem à de conscientização passa a ser o fundamento da Educação Popular, pois o processo de coproduzir o saber a partir da lógica da própria cultura é pedagogicamente mais importante do que o produto de tal saber.

Como cita Paludo (2012), o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Essa transformação da realidade implica em estarmos constantemente atualizados e participando de questões que, direta ou indiretamente, dizem respeito a todos nós.

Na próxima subseção, procuramos elucidar os aspectos apresentados sobre a Educação do Campo por meio de algumas políticas públicas referentes à mesma.

3.3.2 A realidade das políticas públicas educacionais na Educação do Campo

Nesta subseção, destacamos alguns marcos normativos educacionais da Educação do Campo, os quais representam conquistas dos sujeitos que lutam diariamente por uma Educação condizente à sua realidade, a fim de contextualizarmos a trajetória histórica e melhor compreendermos tal cenário.

As políticas públicas educacionais do campo são conquistas dos agentes que se organizam em movimentos e lutam contra a hegemonia e buscam melhores condições de vida e trabalho para a classe trabalhadora, tendo a Educação como alicerce, como afirmam Tafarel e Molina, 2012, p. 575: “O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem”. Suas ideologias são, portanto, baseadas na luta por construção de políticas públicas que busquem contribuir para a formação de sujeitos livres e que reflitam a respeito do campo que queremos e para qual sociedade.

Dentre as conquistas está o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998, pela Portaria nº. 10/98 e incorporado, em 2001, ao INCRA pela Portaria/INCRA/nº 837. O público-alvo são os sujeitos dos assentamentos, reconhecidos pelo INCRA, tendo como foco a democratização do conhecimento no campo e o acesso à Educação Básica (alfabetização e Ensinos Fundamental e Médio), Técnicos Profissionalizantes de nível médio, Cursos Superiores e de Pós-Graduação (Especialização e Mestrado), contando com educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores para auxiliar nas atividades educacionais, realizadas por meio de parcerias de diferentes esferas.

O Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, põe em evidência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais oferecem subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, que contemplem a diversidade, em todas as suas dimensões, ressaltando a importância dos movimentos sociais e demais conselhos e órgãos que trabalham em defesa destes direitos, conforme determinação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI - MEC 2012).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 1, de 03 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo. Dessa forma, permite elaboração das propostas pedagógicas por meio da autonomia e da diversidade da escola do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia.

O Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006 discorre sobre a pedagogia da alternância, sua metodologia e tempo referentes às atividades comunitárias normatizadas neste documento, sendo uma “oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável” (BRASIL, 2006, p. 4).

O Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008 define as orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo, além de buscar fortalecer a Educação do Campo ao reiterar a responsabilidade dos poderes públicos para oferta da Educação Básica às comunidades do campo.

No mesmo ano, é criada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Os itens desta Resolução mostram como deve ser a funcionalidade da mesma na prática:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

[...]

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008, p. 2).

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, ao dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica, prevê que, no mínimo, 30% dos alimentos adquiridos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja feito pela Agricultura Familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas, conforme determina o inciso V do Art. 2º:

V- o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela Agricultura Familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2009, Art. 2º).

De acordo com a legislação, além de se proporcionar alimentação saudável aos alunos, com produtos diversificados, inspecionados e produzidos localmente, é possível proporcionar à população do campo a valorização de seus produtos, facilitando o escoamento da produção sem atravessadores e com preço de mercado.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, com objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas da Educação Básica.

Na sequência, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual especifica, em seu Art. 2º, os seguintes princípios:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da Educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da Educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, Art. 2º).

O referido Decreto ressalta a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), criada em novembro de 2007, cuja finalidade é a de auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Ao que tange aos Institutos Federais, conforme os objetivos descritos em sua Lei de criação, já mencionada neste estudo, destacamos o Art. 3º: “superar as defasagens históricas de acesso à Educação Escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 2), fomentando a Educação Básica na modalidade de EJA na integração social e profissional.

Em seu Art. 4º, incisos III e IV, o respectivo Decreto trata da implantação de ações para ampliação e qualificação à oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo:

- III - acesso à Educação Profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV - acesso à Educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo. (BRASIL, 2010, p. 3).

Em 2013, a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro, institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que consiste em “um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013, p. 1). O Art. 4º dessa Portaria estabelece os eixos do respectivo Programa:

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:

I - Gestão e Práticas Pedagógicas;

II - Formação de Professores;

III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica;

IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. (BRASIL, 2013, p. 2).

O PNE especifica o atendimento à Educação do Campo em todos os seus níveis e modalidades. Em relação ao Ensino Médio, há especificações nas estratégias 3.7 e 3.10 da meta 3, e sobre a Educação Profissional, na estratégia 11.9 da meta 11 do referido Plano.

Também podemos encontrar referências que focam a Educação do Campo nas seguintes metas e estratégias do PNE:

- a) na estratégia 1.10 da meta 1: sobre a Educação infantil;
- b) nas estratégias 2.6, 2.7 e 2.10: sobre o Ensino Fundamental;
- c) na estratégia 4.3: sobre a Educação Especial/Inclusiva;
- d) na estratégia 5.5: sobre a alfabetização;
- e) na estratégia 6.7: sobre a Educação integral;
- f) nas estratégias 7.13, 7.14, 7.26 e 7.27: sobre o aprendizado adequado na idade certa;
- g) na meta 8: sobre a escolaridade média;
- h) na estratégia 10.3: sobre EJA integrada à Educação Profissional;
- i) na estratégia 12.13: sobre Educação Superior;
- j) nas estratégias 14.5 e 14.8: sobre Pós-Graduação;
- k) na estratégia 15.5: sobre formação de professores;
- l) na estratégia 18.6: sobre plano de carreira docente.

Ao consultar o Observatório do PNAE¹⁶, encontramos um diagnóstico do percurso das metas e estratégias, embora não seja atualizado anualmente, o que pode não representar a atual conjuntura, já que estamos vivendo um momento político conturbado no país, com cortes orçamentários. Assim, evidentemente, muitas das metas e estratégias, sem o avanço necessário para atingir o proposto e que necessitam de recursos, acabam reduzindo as chances

¹⁶ Para mais informações sobre o Observatório, acessar: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>

de êxito. Exemplo disso são as escolas do campo, principalmente as ligadas ao MST, que enfrentam dificuldade de repasse do governo para manutenção dos alunos e incerteza de abertura de novas turmas.

Segundo dados do referido observatório, em se tratando do MST, no Brasil, há em torno de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, com 200 mil crianças, adolescentes e adultos, acessando o direito à Educação. São 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em Cursos Técnicos e Superiores e mais de 100 Cursos de Graduação em parceria com universidades públicas de todo o país.

Mesmo com avanços significativos no cenário normativo educacional nos últimos anos, a qualidade continua comprometida, principalmente no contexto do campo. Os dados de escolarização estão abaixo dos 9 anos, em torno de 7,5, agravando para as pessoas que moram no meio rural, reduzindo-se à média de 4,8 anos. Essa situação é preocupante e como afirma Haddad (2012, p. 220-221), “A ausência de políticas efetivas e específicas para o campo colabora na perpetuação dos níveis desiguais de quantidade e qualidade de instituições escolares quando comparados ao meio urbano”.

Há políticas públicas educacionais específicas como podemos observar nas legislações. Não obstante, podem ser aprimoradas. No entanto, para que, de fato, elas se efetivem, são necessários recursos financeiros, pessoal capacitado, infraestrutura condizente às metodologias, entre outros. Conseqüentemente, para ampliação e qualidade dos dados educacionais, são necessárias políticas públicas educacionais eficazes e aplicáveis à realidade dos sujeitos, pois não basta termos direitos; é preciso reconhecê-los, devem estar inscritos em leis, onde são descritos direitos, deveres, proibições, responsabilidades e limites.

Conforme Cury (2002), isso vem ao encontro da igualdade de condições para todos, porém, se não observamos as particularidades de cada público, não contribuimos para a equidade de condições e construção de uma sociedade mais justa,

Evidentemente, precisamos de políticas públicas eficientes, bem como termos condições financeiras para melhorar o cenário educacional. Entretanto, apenas as políticas públicas não são suficientes para mudar a realidade; é imprescindível o trabalho integrado de profissionais engajados na construção da Educação que tanto almejamos, com qualidade, mais justa e igualitária.

De acordo com Bordignon (2014), para que mudanças ocorram, são necessárias ações desenvolvidas tanto por cidadãos comuns quanto por agentes públicos, haja vista que ainda reproduzimos crenças de que os problemas só podem ser resolvidos mediante criação de leis.

Porém, “o que muda a realidade são as práticas sociais, a ação humana [...] as atitudes, o caráter das pessoas, não a lei” (p. 42). Sobre esse assunto, Romanelli (1986, p. 179) expõe:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de Educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam. Nesse sentido, operou, como força de inércia, a tradição jurídica que possuímos. Esta, agindo sobre a mentalidade de nossos homens públicos, levou-os, geralmente, a interpretar a lei mais segundo os mecanismos próprios do espírito jurista do que segundo os objetivos e as necessidades de sua aplicação.

Diante do exposto, percebemos o avanço normativo, mas, por razões práticas, pedagógicas e políticas, ainda não superamos questões cruciais como a erradicação do analfabetismo, nem mesmo conseguimos garantir o acesso, a permanência e o êxito à população em idade escolar. Muitas legislações são criadas, no entanto, não há subsídios suficientes para sua concretização, principalmente, para o povo do campo, sempre o mais prejudicado. Exemplo disso são as escolas do campo fechadas pelos governantes, sob o discurso da necessidade de cortar gastos devido à falta de recursos, o que evidencia simplesmente que a Educação não é prioridade em alguns governos. Logo, enquanto esse cenário não mudar, continuaremos repetindo os mesmos índices.

4 COMPREENDENDO NOSSA TRAJETÓRIA E EXPECTATIVAS ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS

Após uma breve contextualização dos aspectos históricos e legais, neste capítulo, colocamos em evidência os sujeitos desta pesquisa e a condição juvenil em que os mesmos se encontram, caracterizando-os pelas suas experiências históricas. Também apresentamos a descrição e análise dos dados coletados por meio de documentos normativos e das particularidades das escolas analisadas.

4.1 O QUE ENTENDEMOS POR EXPERIÊNCIA HISTÓRICA

Ao iniciarmos nossa história escolar, trazemos intrinsecamente uma bagagem, que é a nossa história de vida, formada pela trajetória que construímos até então. Ou seja, nossa experiência vivida é influenciada pelo passado e pelo presente, juntamente com o contexto e com a história de vida das pessoas que nos cercam e da comunidade em que estamos inseridos.

Com base nessa concepção, fizemos uso da expressão experiências históricas para compreendermos o processo pedagógico, os comportamentos e expectativas dos sujeitos, estudantes jovens desta pesquisa, seguindo a definição de Thompson (1998; 2009) e Koselleck (2006), bem como de outros estudiosos da área, tais como Melo Júnior (2011; 2014), Meira (2014), Libâneo (2003) e Muller (2003).

Após leituras de algumas obras dos estudiosos que servem de referência a este tópico, consideramos que o entendimento de experiência histórica baseia-se principalmente nos estudos sobre os movimentos populares, políticos, sociais e culturais dos trabalhadores ingleses dos séculos XVIII e XIX, bem como das experiências vividas pelos moradores humildes da Floresta de Windsor, tendo em vista que o processo histórico fundamenta-se nas histórias reais e que as ações humanas retratam as experiências históricas, socialmente organizadas (MELO JÚNIOR, 2011).

Cada indivíduo estabelece, com o passar dos anos, sua própria história, juntamente com o espaço em que está inserido, com o coletivo que compartilha conhecimentos, vivências e anseios, construindo, assim, a sua experiência histórica que perpassa todos os segmentos da vida em sociedade como o trabalho, Educação, religião, entre outros, condicionando as escolhas, como esclarece Cerri (2011, p. 30): “[...] a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie”.

Reforçando a ideia de Cerri, Caldart (2004, p. 89) ressalta que “o ser humano é uma produção histórica. O fazer e o pensar a formação humana também são produções históricas: cada tempo coloca desafios e ferramentas próprias para o conjunto de práticas educativas”.

Nessa linha de raciocínio, Melo Júnior (2014, p. 413), ao dialogar sobre as obras de Thompson, enfatiza:

Imagina a história e suas relações sociais como sendo dinâmicas, fluidas e vivas, que transformam em busca de novas oportunidades. Tal dinamicidade é fruto do somatório de experiências históricas e sociais de atores homens e mulheres que estão à margem de análises historiográficas e sociológicas tradicionais. Ao fim e ao cabo, são eles seus verdadeiros artífices.

Somos sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem; possuímos um perfil social e histórico e nossas próprias condições de vida e saberes são construídos antes, durante e fora das escolas. Tais elementos constituem nossa trajetória, por isso a necessidade de articularmos as experiências históricas com a Educação, já que influenciados e somos influenciados por diferentes contextos e variados ambientes. Nesse sentido, Frigotto (2012a, p. 267-268) assinala que “a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica”.

A construção de nossa história acontece no processo histórico por meio da relação com o outro, na troca ou compartilhamento das experiências cotidianas, culturais, perspectivas, valores, ideias, entre outros, bem como nas relações que assumimos enquanto classe na produção e/ou dominação. Sob tal premissa, Thompson distingue experiência de consciência de classe.

A experiência de classe é determinada em grande medida, pelas relações de produção em que nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. (THOMPSON, 1998, p. 10).

Cerri (2011, p. 28) corrobora com a ideia exposta por Thompson, afirmando que a história resulta de “toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo [...] pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais”.

Sobre as contribuições de Thompson em relação à cultura, Moraes e Muller (2003, p. 341), estudiosos do historiador, apontam que “cultura e experiência são um ponto de junção”,

mas a cultura não tem autonomia por ser decorrência da experiência. Podemos entender melhor seu ponto de vista, ao discorrer sobre cultura:

[...] um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de instrumentos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um —sistema. E na verdade o próprio termo —cultural, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p. 17).

Para Meira (2014, p. 204) “a preocupação de Thompson, sempre presente em seu trabalho, era de evidenciar as práticas sociais e a estrutura de pensamento e sentimentos do homem comum, as resistências frente ao novo ou ameaçador, em suma, seus costumes, sua cultura”.

No campo educacional, com base na obra de Libâneo, “Educação Escolar”, identificamos o conceito de cultura e sua importância na construção histórica por meio de vivências e de espaços.

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos e crescemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno a nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar. (LIBÂNEO, 2003, p. 319).

Após considerarmos a experiência humana como nossa história e componente do processo histórico, partimos para o entendimento de Koselleck (2006) a respeito do futuro e do passado. Para o teórico, o tempo presente é o que estamos inseridos, no qual somos constantemente submetidos a percepções de nossa experiência histórica e, com isso, vamos alterando nossas perspectivas de futuro.

Conforme a abordagem de Koselleck (2006, p.15), “a experiência do passado foi elaborada em uma situação concreta, assim como a maneira pela quais expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidos à superfície da linguagem”. Para explicar as práticas escolares, pretendemos, neste estudo, investigar o que ressalta o autor, “como um

determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro” (p.15).

Direcionando para o campo educacional desta pesquisa, nosso propósito é o de entendermos as experiências históricas e o horizonte das expectativas dos estudantes em relação ao tempo histórico (passado, presente e futuro), considerando os grupos sociais, características e idealizações dos sujeitos participantes da pesquisa. Outrossim, relevante considerarmos que o número de anos vividos não influencia na intensidade, nem mesmo interfere sobre a relação de experiências com o passado e com o futuro.

Isso porque, dependendo do espaço onde os sujeitos estão inseridos e de acordo com as relações de poder, econômicas, sociais ou culturais desse espaço, as relações de futuro podem ocorrer pela ruptura ou pela manutenção da realidade. Todavia, o olhar para o passado é diferente, isto é, muda dependendo do ambiente e das experiências em que estamos vivenciando ou já vivenciadas.

Nesse sentido, para Cerri (2011, p. 10-11), o que fizemos com a história reflete no “passado e presente, para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade, cultura e política ao futuro nacional projetado em função da leitura do passado”. O autor ainda acrescenta:

Parece óbvio que o passado e o futuro participam ativamente do presente de nossas sociedades [...] É na história recente que podemos colher esses exemplos, uma vez que suas conexões com o nosso cotidiano são mais frequentes e significativas. Mas também os exemplos em nossas vidas pessoais podem ser muito interessantes para pensar essa articulação entre passado, presente e futuro. (Ibid., p. 7).

Ao referir-se à relação temporal, Freire (2011, p. 42), argumenta que “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”.

Com base nos conceitos explicitados e procurando conectá-los com o momento histórico em que os sujeitos da pesquisa se encontram, na próxima seção, vamos dialogar sobre a experiência juvenil, a fim de melhor compreendermos essa realidade.

4.2 AS EXPERIÊNCIAS E AS JUVENTUDES

Ao abordarmos a experiência juvenil na contemporaneidade, tendo como sujeitos da pesquisa alunos do Ensino Médio, torna-se pertinente perpassarmos por alguns conceitos e

definições sobre as juventudes. Para isso, baseamo-nos no aporte teórico construído por autores, principalmente Dayrell e Carrano (2014).

Iniciamos esta discussão com um trecho de uma canção de Charlie Brown Jr., intitulada “Não é sério¹⁷”, a qual explicita contradições e descrenças da sociedade em relação à juventude:

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance [...]
Não se pode parar de lutar.

É comum escutarmos o relato de educadores, salientando que os estudantes não se preocupam, não possuem interesse, são dispersos, enfim, várias características negativas que desmerecem essa etapa da vida, inerente a todo ser humano. Conforme a letra da canção, “o jovem no Brasil nunca é levado a sério”. Há uma falta de consideração da sociedade em relação a ideias, opiniões e decisões dos jovens.

Dayrell e Carrano (2014, p. 106) discorrem sobre o hábito de visualizarmos a “juventude como uma transição, passagem; o jovem como um ‘vir a ser’ adulto [...]. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. [...] Nega-se assim o presente vivido”. Com isso, negamos também toda a trajetória histórica construída pelos estudantes.

Nessa perspectiva, os autores deixam claro que não devemos ver o jovem como um “pré-adulto” porque podemos correr o risco de não considerarmos seu passado e presente pelo fato de continuamente projetarmos para ele um futuro. Além da necessidade de compreendermos a realidade dos alunos, precisamos entender que a relação da escola com as juventudes “não se explica em si mesma: o ‘problema’ não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar nossa tendência em achar ‘o culpado’ de um relacionamento problemático”. (Ibid., p. 104).

Em nosso cotidiano, enfrentamos situações conflituosas em todos os contextos socioculturais. Todo ser humano possui suas particularidades e, na escola, não é diferente. Por conseguinte, o que podemos fazer é melhorar nossas atitudes frente às adversidades. Ademais, os estudantes também estão construindo suas próprias histórias, cada um com suas próprias expectativas e trajetórias.

¹⁷ Para acessar a música na íntegra: <https://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html>

Nesse sentido, ao referirmo-nos aos jovens, de quem estamos falando? Segundo o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013, Art. 1º), “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”.

Pela definição de Dayrell e Carrano (2014, p. 109), a adolescência e a juventude “correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Esses fatores possuem relação não apenas com a idade, mas com as experiências e intensidades que os jovens passam. Dessa forma, os autores apontam que a idade não possui relação com as experiências juvenis, mas sinalizam a importância de considerarmos as diferenças em relação a ela, já que influenciam nos fatores internos do desenvolvimento fisiológico e psíquico de cada jovem. Apenas nesse sentido é que a idade distingue os sujeitos.

Seguindo essa lógica, devemos usar o termo juventude, com acréscimo do “s”, evidenciando a existência das juventudes, pois não existe apenas um único grupo, mas vários que se aproximam conforme trajetória, interesses e expectativas, como explicam Dayrell e Carrano (2014, p. 105):

Aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes.

Os estudantes do Ensino Médio estão nessa condição juvenil: uma fase da vida cheia de descobertas e incertezas quanto ao futuro. Portanto, sentem a necessidade de serem aceitos em grupos e de expressarem seus sentimentos e opiniões.

Perguntamos, então, o que nós, educadores, estamos considerando? Privilegiamos experiências, saberes e desejos dos alunos? Oportunizamos a eles o diálogo? Enfim, levamos os jovens a sério ou reproduzimos velhos paradigmas associados a percepções sem sentido, típicas de métodos tradicionais?

Dayrell e Carrano (2014) abordam algumas dimensões sobre a condição juvenil como a cultura, a sociabilidade e o tempo/espço. Quanto às culturas juvenis, manifestam-se em “expressões simbólicas, na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas

distintivas”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115). No cotidiano escolar, verificamos que isso acontece em grupos e em espaços próprios que se aproximam por essa identificação.

Realizada a aproximação, acontece a sociabilidade que “é um momento próprio de experimentações, de descobertas e testes das próprias potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas”. Nesse processo, forma-se uma identidade de grupo e “a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, *trocamos ideias*, buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e do mundo adulto”. (Ibid., p. 119, grifo dos autores). Para finalizar, apontam:

O tempo e o espaço. As dimensões da condição juvenil, que viemos tratando até então, estão condicionadas ao espaço onde são construídas. Esse passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios, o *lugar* como ancoragem para a memória, tanto a individual quanto a coletiva (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118-119, grifo dos autores).

Cerri (2011, p. 31) discorre sobre a relação temporal (passado, presente, futuro) para justificar a aproximação dos sujeitos. Ou seja,

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a ligação que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos.

Desse modo, para construção de ações pontuais, precisamos entender a realidade e as experiências dos estudantes, como orienta Thompson (1998). Igualmente, as condições juvenis relatadas por Dayrell e Carrano (2014) por meio das dimensões temporais de passado, presente e futuro sob a ótica de Koselleck (2006).

Partindo, então, do olhar de dois contextos para verificarmos concepções e projetos de vida dos estudantes, bem como reagem e produzem relações de aprendizagem, e também, como influenciam e são influenciados nos meios sociais em que estão inseridos. Tendo em vista esses aspectos, na próxima seção, apresentamos os sujeitos desta pesquisa e descrevemos os espaços em que estão inseridos.

A prática de escutar os alunos e procurar caminhos para solucionar ou amenizar suas aflições possibilita-nos uma relação de proximidade com os sujeitos, no intuito de criar iniciativas para melhorar o sistema educacional, no qual estamos inseridos. Este, com certeza, é um objetivo comum entre estudantes e educadores.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS ESCOLARES – O UNIVERSO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as particularidades de cada contexto, suas práticas pedagógicas e o perfil dos estudantes, pois a referência à Educação exige de nós situarmos duas questões basilares: de onde estamos falando? quem são os sujeitos que ali estão?

Como já mencionamos, as escolas foram escolhidas pela prática profissional e pelos sujeitos estudantes jovens, a fim de compreendermos suas realidades, buscando alternativas de intervenção condizentes às suas expectativas. Assim, averiguamos os PPCs dos Cursos analisados para descrição dos objetivos e definições específicas. Na sequência, analisamos o desempenho acadêmico dos estudantes por meio da estrutura curricular, já que temos um considerável número de evasão e retenção nas escolas.

4.3.1 O IFRS – Campus Sertão

O Campus Sertão está localizado no município de Sertão, RS. Segundo o IBGE¹⁸, no município, a estimativa populacional, em 2017, era de aproximadamente 6.065 pessoas, e em 2010, no último Censo realizado, a quantidade de munícipes era de 6.294. O percentual maior da faixa etária de mulheres e homens está entre 45 a 49 anos.

Os dados¹⁹ do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), lançado em 2017, sobre o perfil das cidades gaúchas, aponta que 2.907 das pessoas sertanenses são produtores rurais.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) de 2014, o município apresenta um desenvolvimento socioeconômico elevado; na Educação, é de 0,7; na renda, é de 0,8; na saúde, é de 0,8, atingindo, com esses índices, a 79ª posição do Estado.

Todavia, os indicadores da Educação até 2010 apontam a taxa de analfabetismo de 5,9% da população. Quanto ao grau de instrução, 55% da população é sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto; 17% dos munícipes tem Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto; 21% possui Ensino Médio completo e Superior incompleto e apenas 7% da população possui Nível Superior completo.

¹⁸ Para mais dados, acessar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sertao/panorama>

¹⁹ Para mais dados, acessar:

http://ambientedigital.sebrae-rs.com.br/Download/PerfilCidades/Perfil_Cidades_Gauchas-sertao.pdf

Quanto ao universo da pesquisa, o Campus Sertão é vinculado ao IFRS que faz parte da rede dos IFs, criados pela Lei nº 11.892/2008. Atualmente, o IFRS conta com 17 Campi, sendo 12 em funcionamento: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão e 05 em implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão, conforme figura 1.

O Campus Sertão é um dos maiores e mais antigos do IFRS; teve uma trajetória com alterações de nomenclaturas e condicionamentos, tais como:

- a) em 1957, é criado pela Lei nº 3.215/1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo;
- b) em 1964, passa a denominar-se “Escola Agrícola de Passo Fundo”;
- c) em 1967, passa a ser administrada pelo Ministério da Educação;
- d) em 1968, a mudança ocorre para “Colégio Agrícola de Sertão”;
- e) de 1973 a 1986, subordina-se à Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI);
- f) em 1979, passa para EAFS;
- g) em 1993, transforma-se em uma autarquia federal;
- h) em 2008, integra-se à rede dos IFs (IFRS).

Com a transformação para Instituto Federal, a antiga EAFS que investe quase que apenas na formação de Técnicos em Agropecuária aumenta significativamente o número de Cursos, vagas e modalidades de ensino. Atualmente, o Campus dispõe, além do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, Cursos de Formação Profissional em nível técnico, Cursos de Ensino Superior (Tecnologias, Licenciaturas e Bacharelados), Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional e Curso de Especialização lato sensu (IFRS).

Quanto às condições físicas, o IFRS – Campus Sertão dispõe de uma área com 237 hectares, com várias construções e áreas abertas destinadas à agricultura e à pecuária.

Existe uma cooperativa dos alunos, denominada de Coopera, um espaço de Consciência Corporal (academia), a residência estudantil destinada aos alunos que frequentam o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, e também, para o de Informática. A residência distribui-se em 03 prédios, com 26 quartos para os meninos, 01 prédio, com 02 quartos e 02 espaços restaurados para mais 02 dormitórios destinados às

meninas e 02 espaços para os alunos do semi-interno²⁰ feminino e masculino, 01 ginásio de esportes e quadras esportivas, destinados ao lazer dos discentes.

O recurso financeiro é provido pelo MEC e destinado à Reitoria que repassa para os Campi, através do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI). O respectivo recurso é destinado para aquisição de bens e serviços e gastos, exclusivamente por meio de processos licitatórios como o pregão eletrônico, tomada de preços, dispensa de licitação, inexigibilidade e outros.

Podemos observar, na figura 1, o IFRS com seus Campi, para situarmos os locais e os espaços que ocupa no Estado do Rio Grande do Sul. Os estudantes do Ensino Médio Técnico em Agropecuária são oriundos de 89 cidades distintas, que se concentram principalmente nas regiões Noroeste e Nordeste do Estado.

Figura 1 - Mapa do IFRS



Fonte: <https://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>

²⁰ Semi-interno é a descrição do espaço destinado aos alunos que não residem na escola, mas ocupam o local para tomar banho e deixar seus pertences.

4.3.1.1 A proposta pedagógica do Campus Sertão

Além das legislações vigentes que orientam os processos educacionais, o Campus Sertão faz parte da rede dos IFs e tem documentos próprios que orientam as atividades. Destacamos, nesta subseção, as principais normativas do IFRS, entretanto, salientamos que não é objetivo deste trabalho fazer uma análise profunda dos documentos, mas sim, abordar algumas questões condizentes ao tema central deste estudo.

Primeiramente, acessamos os documentos que orientam as práticas administrativas e pedagógicas do IFRS e de seus respectivos Campi, a fim de descrevermos alguns apontamentos que remetem ao Ensino Médio integrado, tendo em vista que tais fatores poderiam auxiliar na construção deste estudo, bem como atender a inquietações nas atividades de coleta dos dados, haja vista a construção da proposta de intervenção.

Dos ordenamentos institucionais, temos o PDI que se encontra no período de vigência de 2014-2018. Neste documento, constam metas, objetivos, estratégias e ações, previamente planejados, para serem desenvolvidos no espaço de tempo de 05 anos. “Apresenta uma estruturação prática e objetiva para o atendimento dos propósitos que orientam as ações da gestão da Reitoria e de todos os Campi que o compõem, tendo sido criado a partir de um método democrático”. (IFRS, 2014, p. 15).

Sobre o Ensino Médio, este documento reitera o disposto no Art. 35 da LDB, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, citando o cumprimento das “funções estabelecidas” sendo elas:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (IFRS, 2014, p. 26).

O Estatuto do IFRS, em seu capítulo II, que trata dos princípios, finalidades e objetivos, define, em seu Art. 3º, como princípios norteadores:

- I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

- III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; e
- VI - inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. (IFRS, 2016, p. 2-3).

O Regimento Geral do IFRS é “conjunto de diretrizes que norteiam a organização das atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do IFRS, nos planos administrativo e acadêmico, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias”. (IFRS, 2017, p. 6). No Art. 2º, a fim de desenvolver as finalidades propostas, estão elencados os objetivos:

- I – ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de Cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de jovens e adultos;
- II – ministrar Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e tecnológica;
- III – desenvolver ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão de forma a contribuir com processos educativos na formação profissional, voltados ao empreendedorismo, objetivando a inovação e a solução de problemas sociais, científicos e tecnológicos;
- IV – formar recursos humanos para a pesquisa, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, sendo desenvolvidos em articulação indissociável com o ensino, pesquisa e extensão, ao longo de toda a formação profissional;
- V – instituir processos educativos, esportivos, artísticos, culturais e científicos a partir da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, para viabilizar a relação transformadora entre o IFRS e a sociedade;
- VI – realizar processos educativos que estimulem o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- VII – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento;
- VIII – estimular e apoiar processos educativos, que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional [...]. (IFRS, 2017, p. 6).

O PPI é o Projeto Pedagógico do IFRS e se constitui na “construção coletiva, da intersecção de convicções que orientam as práticas de ensino e de aprendizagem, do investimento constante no aprimoramento das relações, compreendidas como principal fonte do desenvolvimento humano”. (IFRS, 2011 p. 8).

A normativa define o entendimento de que a escola tem como referente a Educação que é “[...] um processo complexo e dialético, uma prática contra hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno”. (IFRS, 2011, p. 14). E que

está “não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação” (Ibid., p. 15).

O documento também aponta o conceito de ser humano, sociedade e Educação, como:

O ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado, é um ser de relações e na convivência com outros seres se constitui. Encontra-se em permanente movimento no tempo e espaço, sempre em busca de sanar suas necessidades para produzir sua existência. Esta iniciativa, que os seres humanos possuem em sua essência, se materializa através do trabalho, que resulta na produção de conhecimento e na conseqüente formação de uma bagagem cultural, que se constitui como ponto fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, o ser humano, como sujeito cognoscente, reflete sobre sua própria existência e atua politicamente na realidade, transformando a sociedade. (IFRS, 2011, p. 13).

A Organização Didática regulamenta normas e procedimentos acadêmicos dos Cursos nos diferentes níveis, formas e modalidades dos Campi do IFRS.

Quanto à organização hierárquica do Campus, primeiramente, é vinculado à Reitoria, com reitor e pró-reitores, em seguida, o diretor geral, diretor de ensino, diretor de desenvolvimento institucional e de administração e planejamento e, na seqüência hierárquica, os coordenadores de departamentos, de Cursos e setores.

O Campus possui o Regulamento Disciplinar, no qual estão elencados os objetivos e finalidades, o corpo discente, os direitos do aluno, os deveres, as proibições, as responsabilidades, as sanções disciplinares, o processo disciplinar e as disposições gerais.

Os tópicos abordados no capítulo 3 deste trabalho vêm ao encontro dessas questões, tendo em vista a relação do Ensino Médio com o trabalho como principio educativo, com a Educação Integral e com o que esperamos da Educação.

Dessa forma, elencamos alguns aspectos que os documentos orientam para verificar tais fatores na percepção dos estudantes e nas práticas educativas, tais como: a preparação básica para o trabalho, a relação teoria e prática, o pensamento crítico, a preservação do meio ambiente, o conhecimento dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais, as ações de ensino, pesquisa e extensão, os processos educativos que levam à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional, as práticas de ensino para o desenvolvimento humano, entre outros.

Essas definições auxiliaram na verificação do processo pedagógico para entendermos a influência dos alunos neste processo e como as escolas trabalham com essas experiências e expectativas.

4.3.2 Instituto Educar – Polo Pontão

Pertencente ao município de Pontão, ao Norte do Rio Grande do Sul, região na qual se localizam vários assentamentos da reforma agrária, dentre esses, a Fazenda Annoni, um dos primeiros assentamentos do Rio Grande do Sul. O Instituto Educar está localizado no assentamento Nossa Senhora Aparecida e é administrado pelo MST.

Sobre o município de Pontão, segundo o IBGE²¹, a estimativa populacional, em 2017, era de aproximadamente 3.990 habitantes, e em 2010, no último Censo realizado, a quantidade de munícipes era de 3.857. O percentual maior da faixa etária de mulheres é de 10 a 14 anos, e para os homens, entre 15 a 19 anos.

Os dados²² do SEBRAE no município de Pontão apontam que 2.298 dos residentes são produtores rurais. Quanto ao IDESE de 2014, o município apresenta um desenvolvimento socioeconômico médio; na área da Educação é de 0,71; na renda, é de 0,72, e na saúde, 0,4, atingindo a 218ª posição no Estado.

Os indicadores da Educação até 2010 apontam a taxa de analfabetismo de 5,3% da população, e o grau de instrução aponta que 58% da população é sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto; 23% dos munícipes com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto; 15% com Ensino Médio completo e Superior incompleto, e apenas 4% possuem Superior completo.

Para o desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária, há uma parceria com o IFRS – Campus Sertão, com a finalidade de realizar um trabalho de formação social, humana, profissional e de resgate constante de identidade com sua comunidade e seu movimento.

O Instituto Educar possui 43 hectares, divididos em quatro setores: de Administração, de Serviços, Educação e de Produção, tendo 11 pessoas atuantes no andamento das atividades. Os recursos de sustentação do Curso são através do PRONERA. Para tanto, há necessidade de elaboração de projeto com previsão de custos do início ao término do Curso, não podendo ultrapassar R\$ 7 mil/aluno durante todo o Curso. Em conversa informal com a coordenadora do setor de Educação, esta informou que o valor previsto, por vezes, acaba sendo insuficiente pela oscilação de preços dos itens necessários.

Quanto à contratação dos professores que ministram aulas no Curso, esta é feita por hora/aula, totalizando, atualmente, 30 professores, todos com formação nas devidas áreas.

²¹ Para mais dados, acessar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pontao/panorama>

²² Para mais dados, acessar: http://ambientedigital.sebrae-rs.com.br/Download/PerfilCidades/Perfil_Cidades_Gauchas-pontao.pdf

Existe um professor do IF que é voluntário e auxilia nas atividades pedagógicas, outro já aposentado que participa como educador, e os demais são da região e do próprio MST e recebem R\$ 23,00 hora/aula.

A parceria entre o Campus Sertão e o Instituto Educar já formou cerca de 300 alunos. O objetivo geral do Curso é o de formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento da produção sustentável nos assentamentos (BRASIL, 2012).

Junto com a reivindicação de terras para o trabalho e moradia, o movimento manifesta frequentemente a necessidade de uma Educação diferenciada para seus filhos, condizente com a realidade, diferentemente da lógica tradicional e do capital que faz parte do cotidiano dos grandes produtores e das cidades. Logo, a escola deve valorizar experiências, pensada com e para os sujeitos do campo, que carecem de metodologias específicas para sua realidade.

4.3.2.1 A proposta pedagógica do Instituto Educar – Polo Pontão

Além das normativas educacionais brasileiras que orientam as atividades escolares, o Instituto Educar possui algumas particularidades próprias, como veremos nesta subseção.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar/RS é um exemplo de Educação do Campo e tem como metodologia a Pedagogia da Alternância. Em conformidade com Ribeiro (2008, p. 31-32), essa Pedagogia é “uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens”. Seu marco inicial é em 1935, na região Sudoeste da França, por intermédio de mobilizações dos pais e ajuda do pároco, para atender a inquietações e ao descontentamento dos adolescentes em relação ao ensino regular não compatível à realidade dos mesmos. Outras experiências são realizadas em outros tempos e em espaços, com um processo de expansão a partir de 1945 na Europa, África e Oceania. No Brasil, manifesta-se, em 1981, na região Nordeste.

A Pedagogia da Alternância é dividida em tempos e espaços que se alternam. No contexto pedagógico de Tempo Escola (TE), são realizadas atividades presenciais na escola, e no Tempo Comunidade (TC), o momento em que os alunos vão até as comunidades. Geralmente, cada período acontece em torno de 90 dias. Sobre esse assunto, Ribeiro (2008, p. 30) ressalta que:

[...] o objetivo deste trabalho é captar, nas experiências de formação feitas pelos movimentos sociais populares rurais/do campo, as contradições expressas nas práticas/concepções implícitas no método pedagógico em que se alternam tempos e

espaços de trabalho e Educação. Nessas contradições, podem ficar mais claros os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e Educação escolar.

Para Michelotti (2012, p. 684-685), essa Pedagogia permite:

[...] tomar a realidade do campo como ponto de partida, identificando-a com base em diagnósticos e diálogos, dos quais emergem as questões fundamentais para o estudo aprofundado ao longo do Curso e para o confronto com a abstração teórica e com a experimentação laboratorial. Isso gera conhecimentos novos que, por serem fragmentados e específicos, só podem fazer sentido se, num movimento de síntese, forem permanentemente confrontados com a realidade do campo e de seus sujeitos – que são, portanto, não apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada desse movimento dialético da construção do conhecimento.

No Caderno de Educação nº 9 do MST, encontramos a definição de realidade construída pelo grupo:

[...] o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos. É o jeito de trabalhar e de se organizar. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. Mas, é também, a realidade mais ampla que a local, e a relação que existe entre elas. Enfim, são os problemas que perpassam a nossa sociedade, a humanidade. (MST, 1999, p. 13).

Sobre o TC, Caldart (2014, p. 147) destaca que “é nesse tempo que muitas vivências formativas a que a escola se vincula em seu projeto educativo podem ser experimentadas com maior ênfase, a partir das circunstâncias da realidade de cada local”.

Com base no exposto, consideramos a estrutura do Instituto Educar, dividido em coordenações: de Educação, de Produção, de Administração e de Serviços, com reuniões semanais para socializar os problemas, analisar conjuntamente determinadas situações e dar os devidos encaminhamentos.

Sobre a proposta pedagógica do Instituto Educar, a coordenadora do setor de Educação elucida a coletividade que existe nesta proposta educacional e a importância de se avançar junto. Também ressalta a utilização da Pedagogia de Makarenko, abordada no capítulo 3 deste estudo. Assim se expressa a coordenadora:

[...] nós queremos avançar junto, então o método, e o método também não é criado por nós né, nós temos a alternância, e a gente bebeu muito nas fontes das EFAS, né das escolas famílias agrícolas, e também alguma coisa da revolução russa, Makarenko, esses pensadores aí, e muito forte de Makarenko aquela coisa de tu aprender coordenar e ser coordenado, que na vida é assim, e esse coordenar e ser coordenado, em uma etapa eu coordeno e na outra sou coordenada, então eu preciso ter esse aprendizado né [...]. (Coordenadora do Instituto Educar, 2017).

Podemos observar essa proposta nas coletividades primárias, ou Núcleos de Base (NB), nos quais “são feitas as discussões de base, em que toda a coletividade deve participar, partindo da responsabilidade de cada membro”. (CALDART, 2014, p. 187).

A coordenadora explica que os NB são divididos sob alguns critérios “a gente organiza eles em Núcleos de Base. Um NB é composto por meninos e meninas e tenta diversificar o mais que você pode as regiões, para que tu possa ali também, haja uma socialização de culturas né [...]”. (Coordenadora do Instituto Educar, 2017).

Conforme Hannecker (2014, p. 66-67) além dos núcleos de base, o curso possui os seguintes tempos educativos: motivação; mística, “tempo destinado ao cultivo das ideias, sonhos e utopias”; aula; trabalho; oficina; cultura; reflexão escrita; educação física; estudo; leitura; seminário; vídeo; socialização das atividades do setor; pesquisa; avaliação de educadores; e comunidade.

O Instituto Educar possui um documento intitulado “Normas de Convivência e Funcionamento do Instituto Educar”, no qual constam os objetivos referentes à melhor convivência nos espaços e em ambientes de estudo, a elementos estruturantes no aspecto organizativo, a orientações/combinados ao desenvolvimento das etapas e às normas disciplinares.

4.3.3 Os projetos pedagógicos dos Cursos e o desempenho dos estudantes

Um dos objetivos deste estudo foi o de identificar o processo pedagógico dos Cursos. Assim, ao observarmos o PPC do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Sertão e do Instituto Educar, averiguamos que cada contexto possui um enfoque, ou seja, em Sertão, segue a agricultura tradicional, e em Pontão, a Agroecologia.

Diante disso, algumas disciplinas e objetivos tendem para a respectiva direção, mas a característica formativa, os objetivos e o compromisso social são similares, conforme veremos no decorrer desta subseção.

O objetivo geral do Curso no Campus Sertão e o do Instituto Educar são, respectivamente:

[...] formar profissionais com habilidades técnicas e científicas, capazes de atuarem de forma consciente no setor agropecuário, determinando tecnologias economicamente viáveis, servindo também de fomento à atividade de transformação na região de abrangência do IFRS – Campus Sertão, além de buscar atender as expectativas de seus alunos e das comunidades. (IFRS, 2011, p. 4).

Implantar, mediante parceria com o Instituto Educar, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio para formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento da produção sustentável nos assentamentos. (IFRS, 2012, p. 4).

No quadro 1, descrevemos os objetivos específicos do Cursos nos dois contextos escolares.

Quadro 1- Objetivos específicos das escolas

	Campus Sertão	Instituto Educar
E S P E C Í F I C O S *	a) Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.	d) Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável.
	b) Contribuir, através da oferta do Curso Técnico em Agropecuária integrado, para a melhoria da qualidade de vida, utilizando o potencial econômico da região.	a) Assegurar aos educandos (as) e educadores (as) formação indispensável para o exercício da cidadania, compreendendo a realidade na mediação dos conceitos já elaborados, o aprender a conhecer, aprender a ser, numa perspectiva técnica, política, social e cultural.
	c) Desenvolver as habilidades necessárias ao perfil do Técnico em Agropecuária através da integração entre teoria e prática nos processos que envolvem, desde a pesquisa de mercado, até a comercialização.	b) Desenvolver as habilidades necessárias ao perfil do Técnico Agropecuário através da integração entre teoria e prática.
	d) Formar profissionais capazes de conduzir o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado.	e) Formar profissionais capazes de conduzir o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado.
	e) Colaborar na diminuição das perdas de produtos agropecuários através do planejamento de métodos e técnicas adequadas.	c) Facilitar o acesso ao estudo de alternativas que ajudem a desenvolver a produção agroecológica nos assentamentos da Reforma Agrária e na agricultura Camponesa.
	f) Cumprir a função social da Instituição de Ensino, colaborando com a melhoria das condições de vida, ao propor novas alternativas aos produtores.	f) Cumprir a função social da Instituição de Ensino, buscando contemplar públicos historicamente excluídos pelas políticas públicas, potencializando estas ações via parceria com o Instituto Educar.
	g) Oportunizar uma formação profissional integrada à formação geral ampliando as alternativas de trabalho a alunos oriundos do Ensino Médio.	g) Oportunizar uma formação profissional integrada à formação geral, ampliando as alternativas de trabalho a alunos oriundos do Ensino Médio.
	h) Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos da Escola Agrotécnica Federal de Sertão.	h) Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos do IFRS - Campus Sertão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: Os objetivos acima foram dispostos conforme sua familiaridade, por isso, as letras não estão na ordem equivalente, mas representam o disposto no PPC de cada Curso.

Analisando os objetivos específicos, identificamos uma familiaridade entre os mesmos, até porque parte da equipe pedagógica elabora os documentos nas duas escolas. Nos

objetivos gerais, no Polo de Pontão, o compromisso com a comunidade local e a permanência do homem no campo é ressaltado no PPC, e no projeto de Sertão, é mencionada a transformação de abrangência do Campus e das comunidades.

Na coleta de dados com os alunos, apontamos algumas questões em relação aos objetivos para verificarmos sua aplicabilidade. Os resultados encontram-se no capítulo 5.

Hannecker (2014, p. 88), em seus estudos, discute a compreensão de currículo na Educação Profissional sob os contextos pedagógicos do Campus Sertão e do Polo de Pontão, destacando que o currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária “exige superar estruturas e formas fragmentadas de conhecimento, intenta a necessária flexibilização de estruturas curriculares, o entrelaçamento de saberes de áreas diversas”.

A respeito da concepção de currículo, o autor questiona se o currículo integrado conduz a uma melhor formação. Na busca de respostas, põe em evidência a importância da alternância, pois

A dinâmica de desenvolvimento das atividades pedagógicas na modalidade de Pedagogia de Alternância facilita a integração disciplinar, pois o TC e o TE oferecem períodos distintos de tarefas e projetos que exigem ou condicionam a inter e transdisciplinaridade. Os depoimentos confirmaram que se trata de um planejamento afeto às condições estruturais e de planejamento escolar e melhoria formação. (HANNECKER, 2014, p. 151).

Uma das questões que podemos observar em seu estudo é a melhoria na formação que a modalidade da Pedagogia da Alternância dispõe e a necessidade de flexibilizar as estruturas curriculares.

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no Campus Sertão acontece durante o dia, de forma integral, e são ofertadas, anualmente, 120 vagas. Sendo assim, os alunos permanecem 03 anos na escola, realizando o Ensino Médio e o Técnico, com 4.800 horas e, posteriormente, saem para estágio, cumprindo mais 360 horas, totalizando 5.160 horas.

No Instituto Educar, o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia integrado ao Ensino Médio acontece durante o dia, sob o regime de alternância, dividido em 07 etapas. Cada etapa possui um TE com 3.360 horas, e um TC com 680 horas. Apenas a última etapa não possui TC. O estágio de 360 horas acontece no sexto TC. Assim, o Curso totaliza um quantitativo de 4.400 horas.

Além de observamos o disposto nos PPCs, procuramos entender a articulação das disciplinas com o desempenho dos estudantes. Para tanto, utilizamos a matriz curricular e os

diários de classe equivalentes ao período em que os estudantes, sujeitos da pesquisa, estavam no 1º ano do Ensino Médio. A justificativa para esse período é em virtude dos números elevados de evasão e de retenção.

O quadro 2 demonstra os dados de evasão e retenção no período de 2014 a 2016.

Quadro 2 - Números de evasão e retenção do Campus Sertão de 2014 a 2016

Ano	2014			2015			2016		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Evasão	26	-	-	7	-	-	13	1	-
Retenção	18	-	4	23	9	2	18	9	5
Quantidade de alunos	120	96	94	124	76	97	128	98	69
Quantidade total de alunos	299			297			295		

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Podemos observar a diminuição de alunos no decorrer do Curso, por exemplo, em 2014, havia 120 alunos no 1º ano; com as desistências e reprovações, foram para o 2º ano 76 alunos; e no 3º, permaneceram 67 alunos mais 2 que reprovaram do 3º do ano anterior. Os percentuais de evasão e retenção são preocupantes: 16% em 2014; 12% em 2015 e 16% em 2016.

Dos alunos que reprovam, alguns continuam na escola e outros optam por sair, voltando para escolas públicas estaduais de sua região, abandonando, assim, o Curso Técnico que, para muitos, era um sonho ou uma possibilidade de mudar a realidade.

Observamos que o número de evasão e retenção é maior no 1º ano do Curso, diminuindo consideravelmente nas séries seguintes. Isso se deve à adaptação dos alunos em uma nova Instituição de Ensino, com metodologias diferentes e, na maioria dos casos, longe da família.

No ano de 2016, entra em vigor a Organização Didática do IFRS, por meio da qual é possível aos alunos da 1ª e 2ª séries, que ficam retidos em até dois componentes curriculares, serem aprovados por progressão parcial, ficando responsáveis por refazer a(s) disciplina(s) no ano seguinte, paralelamente à série seguinte, em turno inverso. Sob essa nova normativa, no ano de 2016, 24 alunos conseguiram avançar para série seguinte.

Já no Instituto Educar, em 2013, entraram 35 alunos e formaram-se 22, ou seja, 62% do total de ingressantes. Em 2014, entraram 50 alunos e concluíram 22 apenas, 44% do total. Em 2015, 49 alunos iniciaram os estudos e há 26 em andamento. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, não houve liberação do PRONERA para nova turma e não há previsão para o próximo ano.

Os quadros 3, 4, 5 e 6, elaborados com base nos Diários de Classe, explicitam as disciplinas do Ensino Médio e do Curso Técnico de cada contexto escolar, bem como o rendimento acadêmico e a frequência escolar dos estudantes.

Quadro 3 - Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas do Ensino Médio

DISCIPLINAS 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1º S	30	31	40	14	10	2	203	61
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2º S	13	11	30	46	21	1	336	
Matemática 1º S	32	32	30	24	7	1	184	82
Matemática 2º S	23	19	25	28	16	5	310	
Química 1º S	27	18	21	34	17	9	61	67
Química 2º S	33	19	18	24	15	7	157	
Física 1º S	74	22	21	6	1	1	271	90
Física 2º S	18	13	19	33	25	10	302	
Biologia 1º S	4	23	56	32	9	1	90	60
Biologia 2º S	7	13	41	40	16	2	182	
Educação física 1º e 2º S	0	0	0	42	104	-	112	-
Informática I - 1º S	3	2	13	44	47	17	66	-
Informática I - 2º S	2	0	2	23	67	24	185	-
Geografia 1º S	8	15	24	30	32	12	128	40
Artes 1º S	0	0	2	36	66	22	61	-
História 2º S	3	4	36	50	23	1	62	23
Filosofia 2º S	0	0	3	41	67	5	40	-
Sociologia 2º S	0	7	34	55	20	2	57	19

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Quadro 4 - Notas e frequência dos estudantes do Campus Sertão referentes às disciplinas técnicas

DISCIPLINAS - 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Práticas Orientadas 1º S	0	0	1	12	113	0	338	0
Práticas Orientadas 2º S	0	0	24	56	35	0	876	
Bioclimatologia	2	5	9	32	47	31	91	13
Defesa Sanitária Animal	3	3	17	50	45	3	134	18
Manejo de Solos e Água 1º S	30	41	29	19	7	0	142	64
Manejo de Solos e Água 2º S	5	1	4	5	8	2	288	
Climatologia Agrícola	0	0	3	90	33	0	72	-
Propagação de Plantas	4	2	18	56	34	7	146	13
Olericultura 1	17	19	27	35	19	4	54	62
Gestão Rural 1	0	0	1	12	113	0	72	21
Piscicultura	13	23	38	23	17	2	184	67
Apicultura	10	30	37	28	10	1	187	73
Defesa Sanitária Vegetal	5	22	25	43	19	3	134	42
Paisagismo	12	12	25	38	22	7	149	35
Nutrição Animal	2	22	27	37	21	7	152	44
Associativismo	1	5	17	39	43	12	115	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: o traço (-) indica valor nulo.

Quadro 5 - Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas do Ensino Médio

DISCIPLINAS - 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1º S	-	-	-	46			-	-
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 2º S	-	-	-	37	2		-	-
Português e Espanhol 1º S	-	-	-	39	5	2	-	-
Português e Espanhol 2º S	-	-	-	33	6		-	-
Matemática 1º S	-	-	-	46			-	-
Química 1º S	-	-	-	39	7		-	-
Química 2º S	-	-	-	36	3		-	-
Física 1º S	-	-	-	43	3		-	-
Física 2º S	-	-	-	27	4	8	-	-
Biologia 1º S	-	-	-	30	16		-	-
Biologia 2º S	-	-	-	37	2		-	-
Educação física 1º S	-	-	-	34	12		-	-
Educação física 2º S	-	-	-	25	14		-	-
Informática I - 1º S	-	-	-	46			-	-
Informática I - 2º S	-	-	-	25	11	3	-	-
Geografia 1º S	-	-	-	37	2		-	-
Artes 1º S	-	-	-	33	13		-	-
Artes 2º S	-	-	-	39			-	-
História 1º S	-	-	-	18	28		-	-
História 2º S	-	-	-	33	6		-	-
Filosofia 1º S	-	-	-		44	2	-	-
Filosofia 2º S	-	-	-	26	13		-	-
Sociologia 2º S	-	-	-	33	13		-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Quadro 6 - Notas e frequência dos estudantes do Instituto Educar referentes às disciplinas técnicas

DISCIPLINAS 1º e 2º SEMESTRE	MÉDIA DAS TURMAS POR NOTA						FALTAS	EXAME
	ATÉ 5	5,1 - 6	6,1-7	7,1-8	8,1-9	9,1-10		
PRINC. E FUND. DA AGROECOLOGIA 1º S	-	-	11	21	7	-	-	-
PRINC. E FUND. DA AGROECOLOGIA 2º S	-	-	15	21	3	-	-	-
ECOLOGIA 1º S	-	-	2	29	15	-	-	-
OLERICULTURA 1º S	-	-	9	33	14	-	-	-
OLERICULTURA 2º S	-	-	13	24	9	-	-	-
CUL. AGROEC. 1º S	-	-	4	15	24	3	-	-
CUL. AGROEC. 2º S	-	-	-	11	28	-	-	-
ETOLOGIA 1º S	-	-	-	23	18	5	-	-
ETOLOGIA 2º S	-	-	3	23	13	-	-	-
ANATOMIA E FISIOL. ANIMAL 1º S	-	-	-	24	16	6	-	-
ANATOMIA E FISIOL. ANIMAL 2º S	-	-	1	37	1	-	-	-
PROD. LEITE 1º S	-	-	-	46	-	-	-	-
PROD. LEITE 2º S	-	-	37	2	-	-	-	-
CRI. E SANIDADE ANIMAL 1º S	-	-	-	11	35	-	-	-
CRI. E SANIDADE ANIMAL 2º S	-	-	7	32	-	-	-	-
CONS. RURAIS 2º S	-	-	23	15	1	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Considerando os quadros que tratam da frequência e do rendimento dos estudantes, podemos verificar índices melhores em relação à frequência no Instituto Educar. Isso se deve em parte pela organicidade pedagógica que transfere a responsabilidade pela organização e planejamento de algumas atividades para os estudantes, gerando, assim, um empenho coletivo, o qual faz com que os discentes se ajudem e incentivem uns aos outros. Isso se repete também nos índices de exames. No entanto, um aspecto preocupante é a evasão quando os discentes estão no Tempo Comunidade.

Os estudantes de Pontão residem na escola, facilitando tais abordagens. No entanto, os discentes de Sertão, em sua grande maioria, do Ensino Médio, também se encontram nessa condição, mas o número de faltas é preocupante. Segundo o Regimento Disciplinar, o aluno residente que exceder 5% do total de faltas das disciplinas perde o direito à residência. Há registro de situações em que isso acontece.

Como medida preventiva, alguns servidores passam nos alojamentos estudantis para verificar se os estudantes permanecem em horário de aula. Os alunos que ficam nos alojamentos, dormem ou realizam atividades de outras disciplinas.

Podemos observar ainda que o número de alunos em exame nas disciplinas do Ensino Técnico é menor do que nas disciplinas do Ensino Médio e se descontarmos as faltas das disciplinas de práticas orientadas, a quantidade de faltas também será menor. Nesta disciplina, os discentes do 1º ano são alocados em setores para auxílio nas atividades cotidianas daquele local, sendo supervisionados por servidores lotados em tais locais. Não obstante, como não há uma continuidade ou discussão de tais tarefas, não é algo que chame a atenção dos estudantes. Por essa razão, eles faltam bastante neste componente curricular.

Dessa forma, o papel da escola, ao se colocar diante dessas realidades, deve ser o de considerar que as experiências dos estudantes fazem parte do cenário educacional, do mesmo modo que ao estabelecer parceria, assume o pertencimento, pois, no momento em que o Campus certifica seus alunos, em contrapartida, recebe financeiramente pelo respectivo número de alunos.

4.3.4 Alguns apontamentos sobre as escolas

Por intermédio das experiências profissionais, algumas considerações referentes às escolas analisadas neste estudo são feitas nesta subseção. A finalidade não é a de confrontar ou justificar o crescimento das escolas, ou se uma é melhor que a outra. Ao contrário, nosso objetivo é o de mostrar como é a relação dos discentes com as estruturas e metodologias

disponíveis em cada escola para construção do aprendizado e como influenciam nos respectivos espaços.

Quanto às condições físicas, o Campus Sertão completou, em 2017, seus 60 anos de história. Então, ao longo desse período, cresceu consideravelmente sua estrutura física, com salas de aula, laboratórios, espaços para outras ações como cultura, lazer, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Possui um refeitório equipado, reformado e ampliado para atender também ao Ensino Superior e conta com residência para alunos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio e para alguns servidores.

No Instituto Educar, o cenário é outro; o número de edificações é consideravelmente menor, justificável devido ao número de alunos e Cursos ser inferior. Por exemplo, o Campus Sertão possui 15 Cursos, com diversas turmas, e o Polo Pontão, 02 Cursos apenas, uma vez que seu tempo de existência é menor. Entretanto, é visível que não há investimento suficiente para proporcionar melhores condições, pois as instalações e equipamentos são insuficientes e, em alguns espaços, é perceptível a deterioração pelo tempo de uso, o que evidenciamos também na escola de Sertão.

O importante de nossas observações é que, apesar das diferenças estruturais consideráveis, percebemos que no Instituto Educar, mesmo com espaços reduzidos, sem laboratórios e sendo os alunos responsáveis pela conservação, preservação do ambiente escolar e manutenção das atividades, juntamente com a equipe diretiva, existe um engajamento e comportamento dos alunos no sentido de aprendizado e cuidado do ambiente.

O Campus Sertão possui equipe terceirizada para limpeza e manutenção dos ambientes da escola e desenvolvimento das atividades nos setores; apenas na residência estudantil, a limpeza e organização são feitas pelos estudantes. Em Pontão, a manutenção dos sistemas de produção também conta com a colaboração dos estudantes, com uma rotatividade entre os alunos e as turmas que estão em tempo/comunidade, no intento de sempre ter alunos na escola para auxílio no andamento das tarefas. No Instituto Educar, alguns servidores são alunos egressos da própria escola que optaram por continuar no Polo, contribuindo com tal proposta.

Os alunos do Instituto Educar possuem algumas aulas no Campus Sertão devido à falta de laboratórios, ficando alojados em alguns espaços da Instituição. Relevante a participação, responsabilidade e interação nesses ambientes.

Em relação ao desperdício de alimentos no refeitório, verificamos que isso não acontece com os alunos de Pontão e quando se encontram em Sertão a prática é a mesma.

Do mesmo modo, identificamos um comportamento diferenciado dos alunos do Instituto Educar, pois a resolução dos problemas disciplinares é feita pelos próprios alunos.

Conseqüentemente, as atitudes em sala de aula condicionam a um melhor aproveitamento dos conteúdos e espaços, uma vez que o sentido é de ser e estar coletivamente e não individualizado.

4.3.5 Os sujeitos da pesquisa

O período da coleta de dados ocorreu em novembro e dezembro de 2017. Nesse período, no Campus Sertão, frequentavam o Curso de Nível Médio Técnico 385 alunos, distribuídos em 11 turmas, sendo 04 turmas, tanto no 1º ano quanto no 2º ano; 03 turmas no 3º ano, devido ao número de evasão e retenção, e em estágio curricular, mais 03 turmas. Já no Instituto Educar de Pontão, consideramos os 26 discentes regularmente matriculados.

Na tabela 1, registramos o panorama do perfil dos estudantes e a descrição dos que participaram do questionário, ou seja, 61 de Sertão e 21 de Pontão, que frequentavam o 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no período da coleta de dados.

Tabela 1 - Perfil dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Indicadores	Sertão		Pontão	
	Total de alunos %	Participantes %	Total de alunos %	Participantes %
Idade				
14 anos	3%	-	-	-
15 anos	8%	-	-	-
16 anos	29%	8,2 %	8%	-
17 anos	29%	60,16 %	31%	42,9 %
18 anos	22%	26,2 %	38%	42,9 %
19 anos	7%	3,3 %	11%	-
20 anos	1,4%	-	4%	4,8 %
21 anos	0,3%	1,6 %	8%	9,6 %
Sexo				
Masculino	80%	77 %	62%	52,4 %
Feminino	20%	23 %	38%	47,6 %
Localidade				
Zona urbana	48%	44,3 %	4%	4,8 %
Zona rural	52%	55,7 %	96%	95,2 %
Cor/raça		*		*
Não declarados	3%		8%	
Amarelo	0,2%		-	
Negro	10%		8%	
Pardo	-		19%	
Indígena	2%		8%	
Branco	85%		57%	

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

O sinal (*) indica que a informação não foi solicitada no questionário.

No Campus Sertão, observamos a predominância de alunos do sexo masculino, sendo uma questão marcante na Instituição e no Curso; apenas nos últimos anos, é que o número de meninas vem aumentando. Em Pontão, esse fator é proporcional à turma analisada.

Os alunos que estudam no Campus Sertão são provenientes de 89 cidades distintas, uma maioria não significativa é oriunda da zona rural. Já os alunos de Pontão são oriundos da zona rural, de assentamentos ou áreas indígenas de 11 cidades distintas.

Nos dois contextos analisados, a maioria dos discentes é de cor branca e frequentaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e quanto à faixa etária, esta varia de 17 a 18 anos, jovens que ingressaram nas escolas com 14 e 15 anos de idade.

Diante desse perfil, inferimos que precisamos conhecer as experiências e perspectivas desses alunos, levando em consideração que a sociedade está em constante transformação e a escola não pode desconsiderar os reais movimentos e mudanças significativas.

5 COMPREENDENDO OS DADOS E CONSTRUINDO POSSÍVEIS PROPOSTAS DE AÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos dados coletados, através das percepções e perspectivas dos sujeitos, articulando-as com o contexto em que estão inseridos para, a partir disso, propormos caminhos possíveis para avanços nas escolas, conforme afirmação de Tedesco (1999, p. 235): “Estudar o cotidiano é privilegiar a presença histórica e social dos sujeitos [...] permite uma observação mais detalhada do conjunto de fatores que denotam uma experiência total”.

Com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, conforme Anexo A, iniciamos a coleta de dados. Assim, inicialmente, em junho de 2017, buscamos os materiais e índices dos alunos na Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do Campus, com a respectiva observação em julho de 2017. Posteriormente, de setembro a dezembro ocorreu a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Em novembro de 2017, especificamente, realizamos a aplicação do questionário online e em dezembro os grupos focais.

O questionário no Campus Sertão foi aplicado na semana da juventude²³, para não atrapalhar os períodos de aula no Campus Sertão, disponibilizado para os estudantes no laboratório de informática da escola. No mesmo período, os alunos do Instituto Educar estavam no Campus para realização de aula prática de Agroindústria e a atividade aconteceu durante a noite no mesmo local.

De 84 estudantes do Campus Sertão regularmente matriculados e frequentando o 3º ano do Curso, responderam ao questionário 61 (73%); em Pontão, dos 26 estudantes matriculados, 21 (81%) responderam ao questionário com perguntas abertas e fechadas.

Com a intenção de não identificarmos os estudantes, na análise, configuramos as respostas com R1, R2, e assim sucessivamente. Após a análise dos dados fornecidos pelos questionários, dividimos as respostas em algumas temáticas, aprofundadas nos grupos focais e entrevistas.

Apesar da ideia de investigar através de grupos focais, dialogamos com alguns discentes utilizando entrevistas para complementação de dados e para ouvir os que optaram por participar individualmente, pois não se sentiam à vontade em grupo. Lembrando que a pesquisa é qualitativa e configura-se como participante. Já os alunos de Pontão, todos

²³ Semana da Juventude é um evento histórico anual de atividades esportivas e recreativas que envolvem as turmas do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, com premiação para os ganhadores. É um momento muito esperado e competitivo entre os estudantes.

manifestaram interesse em participar, assim reunimos alguns estudantes e ficamos com o contato de outros, caso fosse necessário procurar para maiores informações.

Em Sertão, o primeiro grupo focal aconteceu com 07 alunos, 02 meninas e 04 meninos, destes, apenas 01 aluno residia na zona rural. A atividade aconteceu de forma satisfatória, porém faltou aprofundamento das experiências e de algumas questões sobre a agricultura que poderia ser obtido com os alunos do meio rural. Dessa forma, novamente foi feito o convite aos alunos, direcionando aos que residiam no interior. Desses, compareceram 02 meninas e 05 meninos dos arredores do município de Sertão, onde se localiza a escola.

Os estudantes dos grupos focais de Sertão são assim identificados: ES1, ES2, e assim sucessivamente, da mesma forma que os estudantes do Polo de Pontão são identificados por EP1, EP2. Todos os estudantes tiveram tempo e oportunidade para expressar suas opiniões, sendo abordadas, em momentos diferentes, as mesmas questões.

Como o presente estudo parte do olhar de dois contextos escolares, optamos por aproximar, lado a lado, no texto, as realidades e percepções dos estudantes, conforme o assunto, evidenciando de onde estamos falando, a fim de facilitar o entendimento do leitor.

Quanto à participação dos docentes, convidamos as coordenadoras dos Cursos das duas escolas para exporem suas percepções sobre o assunto e apenas professores vinculados ao Campus Sertão, com aulas nos dois contextos escolares. Descrevemos, na sequência, algumas informações sobre os educadores, como primeira e última formação, experiências anteriores, entre outros aspectos relevantes. Os docentes são identificados por D1, D2, sucessivamente.

- a) D1: possui 64 anos, é graduado em Técnicas Agropecuárias, mestre em Agroecossistemas, foi professor em várias escolas e trabalhou com menores de rua, entre outros estudantes; no Campus Sertão, atuou por 37 anos e atualmente é aposentado;
- b) D2: tem 40 anos, graduada em Agronomia, doutora em Recursos Genéticos Vegetais, com aproximadamente 13 anos de atuação na escola; quanto às experiências anteriores, atuou na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/RS), no Instituto de Educação do Alto Uruguai (IDEAU), no IF - Campus Bento Gonçalves e em várias prefeituras;
- c) D3: possui 67 anos, graduado em Zootecnia e Mestrado em Fitotecnia; está no Campus há 20 anos; anteriormente, trabalhou 04 anos no Colégio Agrícola na Universidade Federal de Santa Maria como técnico administrativo;

d) D4: é coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária no Campus Sertão; tem 31 anos; é doutora em Geografia; possui 04 anos e meio de atuação na escola e já atuou com Ensino Superior em uma universidade;

e) D5: é coordenadora do Curso em Pontão, graduada em Pedagogia, com Especialização em EJA e Artes do Campo, ambas pelo PRONERA; está no Instituto Educar desde 2005; começou a carreira em 1972, sempre em escolas do campo, também atuou no acampamento na Encruzilhada Natalino em Nova Ronda Alta.

Convém destacarmos que os resultados e conclusões apresentados nesta pesquisa, além de referirem-se aos dados coletados com alunos e docentes, correspondem às observações diárias no cotidiano escolar e têm como referência o aporte teórico.

5.1 RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM A COMUNIDADE

Para conhecermos a experiência de nossos estudantes, precisamos olhar para o contexto/comunidade em que estão inseridos, como também, para a relação familiar. Isso porque o contexto social onde estamos inseridos e as relações com a família e com a comunidade influenciam nossas ações. Assim, para compreendermos a situação familiar dos estudantes, realizamos algumas questões, conforme podemos conferir no texto e nas tabelas sobre a ocupação, renda, entre outros aspectos. Iniciamos com o nível de escolarização, conforme ilustra a tabela 2.

Tabela 2 - Nível de escolarização das mães, pais e/ou responsáveis dos estudantes

Nível de escolarização	Sertão		Pontão	
	Mãe/resp. %	Pai/resp. %	Mãe/resp. %	Pai/resp. %
Não estudou	-	-	-	4,8%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) incompleto	11,5%	19,7%	19%	19%
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) completo	6,6%	19,7%	9,5%	19%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) incompleto	6,6%	9,8%	23,8%	4,8%
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) completo	19,7%	6,6%	14,3%	9,8%
Ensino Médio (2º grau) incompleto	4,9%	9,8%	4,8%	4,8%
Ensino Médio (2º grau) completo	18%	21,3%	14,3%	14,3%
Ensino Superior incompleto	-	1,6%	4,8%	-
Ensino Superior completo	13%	8,2%	4,8%	14,3%
Pós-Graduação	19,7%	1,6%	4,8%	-
Não sei	-	1,6%	-	9,8%

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Quanto ao grau de instrução das mães ou responsáveis do Campus Sertão, a maior concentração, com 19,7%, corresponde às opções de 5ª a 8ª série completo e da Pós-Graduação. Já o cenário do Instituto Educar corresponde a 23,8% da 5ª a 8ª série, incompleto, e 19% da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental incompleto.

Quanto aos pais ou responsáveis do Campus Sertão, 21,3% possui Ensino Médio completo. Em Pontão, contabiliza-se 19% nas opções que representam da 1ª a 4ª série, incompleto e completo.

Com isso, observamos que tanto as mães/responsáveis como os pais/responsáveis dos estudantes do Campus Sertão possuem maior instrução em relação aos de Pontão. Isso pode ser reflexo da ineficácia das políticas públicas educacionais, como visto no capítulo 3 deste estudo, uma vez que os povos do campo sempre foram e continuam sendo os mais prejudicados. E como a comunidade do Instituto Educar é toda oriunda do campo, essa realidade fica evidente.

Já em Sertão, por intermédio dos 27 alunos da cidade e dos 34 do interior que participaram do questionário, bem como pelo cenário educacional brasileiro e pela idade desses sujeitos, percebemos que, de fato, quem reside na cidade tem maiores oportunidades de estudo.

Quanto à ocupação do pai/responsável, no Campus Sertão, os resultados foram os seguintes:

- a) na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca: 63,9%;
- b) por conta própria: 13,1%;
- c) no comércio, banco, transporte ou outros serviços: 8,2%;
- d) funcionário público (federal, estadual, municipal): 6,6%;
- e) não sabe: 01 aluno;
- f) na opção outros: 04 alunos marcaram e apontaram como respostas: motorista, latifundiário, caminhoneiro e aposentado;

as demais opções não foram sinalizadas.

Já no Polo Pontão, a ocupação do pai/responsável representa os seguintes dados:

- a) na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca: 38,1%;
- b) no comércio, banco, transporte ou outros serviços 4,8%;
- c) por conta própria: 19%;
- d) não sabe: 5%;

e) outras opções: 06 alunos marcaram, apresentando as seguintes respostas: Agricultura Familiar (02 respostas), e agricultura no campo, borracharia, trabalha pelo MST e é falecido.

Quanto à ocupação da mãe/responsável no Campus Sertão, os seguintes dados foram apresentados:

- a) na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca: 39,3%;
- b) na indústria: 1,16%;
- c) no comércio, banco, transporte ou outros serviços: 9,8%;
- d) funcionária pública (federal, estadual, municipal): 24,6%;
- e) por conta própria: 4,9%;
- f) do lar: 16,4%;
- g) na opção outros, 03 estudantes marcaram, e como ocupações, citaram: empregada doméstica, enfermeira e técnica em enfermagem.

Em Pontão, a atuação da mãe/responsável corresponde a:

- a) na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca: 42,9%;
- b) na indústria: 4,8%;
- c) funcionária pública (federal, estadual, municipal): 19%;
- d) por conta própria: 4,8%;
- e) do lar: 9,5%;
- f) não sabe: 9,5%;
- g) na opção outros, 02 estudantes marcaram, expondo Agricultura Familiar e trabalhador autônomo.

Podemos observar que a incidência de trabalho na área da agricultura é maior tanto para os homens como para as mulheres nos dois contextos estudados; o que difere é o modelo de produção, como veremos na próxima seção.

Quanto à segunda alternativa mais pontuada: por conta própria - pais/responsáveis e funcionária pública - mães/responsáveis, também se repete nos contextos estudados, o que revela que, no cenário rural, é predominante a hierarquia masculina, induzindo as mulheres a procurar emprego na cidade até para complementação de renda.

Quanto à renda da família, os dados fornecidos pelos estudantes de Sertão foram os seguintes:

- a) até 1 salário mínimo (até R\$ 937,00): 13 famílias (21,3%);
- b) de 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1874,00 a R\$ 2811,00): 24 famílias (39,3%);
- c) de 3 a 5 salários mínimos (de 2811,00 a R\$ 4685,00): 14 famílias (23%);

- d) renda de mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4685,00): 10 famílias (16,4%).

Quanto à renda das famílias dos estudantes de Pontão:

- a) até 1 salário mínimo: 13 famílias (61,9%);
b) de 2 a 3 salários: 8 famílias (38,1%).

O fator renda é essencial à permanência dos estudantes, já que precisam estudar em turno integral e a maioria está longe de suas casas, o que inviabiliza o trabalho e ajudar em casa. Como vimos pelos dados expostos, os estudantes de Pontão possuem uma renda limitada, o que compromete a estabilidade dos mesmos na escola.

Geralmente, os alunos de Sertão vão para suas casas nos finais de semana, já que não é permitida a permanência na Instituição. Já aos discentes de Pontão, isso não é viável devido às condições financeiras, distância e, até mesmo, porque, em alguns momentos, possuem aula nos finais de semana.

Referente a esses contextos, percebemos que os estudantes de Sertão são oriundos de famílias que tiveram mais oportunidades de estudo em relação aos alunos de Pontão. Quanto à ocupação, prevalece o trabalho com a agricultura, porém as famílias dos educandos do Instituto Educar possuem experiências com os movimentos sociais do campo e são pequenos produtores, diferentemente das famílias dos estudantes de Sertão que se concentram na Agricultura Familiar, outros na agricultura convencional e alguns residem nas cidades, como veremos na próxima seção.

5.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR E A ESCOLHA DO CURSO

É importante considerarmos a trajetória escolar dos estudantes para melhor entendermos suas experiências e fatores decisivos à escolha do Curso, aspecto fundamental ao referirmo-nos à permanência. Portanto, muitas questões nos preocupam no cotidiano escolar como, por exemplo, a falta de identificação com o Curso, pois, em alguns casos, é a família que deseja que o filho se forme em determinada área, ou pelo fato dos estudantes não conseguirem se adaptar à escola.

Para entender melhor os motivos que levam à escolha do Curso, lançamos a seguinte pergunta no questionário: Quais dos motivos abaixo citados levaram você a escolher o Curso que frequenta? Os alunos podiam marcar mais de uma alternativa e as opções escolhidas estão descritas na tabela 3.

Tabela 3 - Motivos da escolha do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Indicadores	Sertão		Pontão	
	Alunos	%	Alunos	%
A escola é reconhecida	27	44,3	06	28,6
Eu me identifico com essa profissão	40	65,6	10	47,6
Quero ajudar minha comunidade	05	8,2	11	52,4
Facilidade em obter emprego	12	19,7	02	9,5
Poder estar longe da família	02	3,3	01	4,8
Formação profissional	32	52,5	11	52,4
Prestar vestibular/prosseguir os estudos	12	19,7	04	19
Por frequentar o Ensino Médio em escola federal	22	36,1	04	19
Por que é gratuito	17	27,9	07	33,3
Outro	-	-	03	14,3

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Averiguamos uma diferença nos motivos para escolha do Curso nas escolas analisadas. Enquanto os estudantes do Campus Sertão apontam a identificação com o Curso como o motivo mais importante, para os estudantes de Pontão, este foi o segundo motivo mais apontado, tendo como o principal fator um empate entre ajudar a comunidade e a formação profissional. Esta última, a segunda mais apontada pelos alunos de Sertão e, na sequência, pela escola ser reconhecida.

Pelo conhecimento dos alunos, os dados evidenciam características já observadas no cotidiano. Os estudantes de Pontão possuem uma ligação e comprometimento com a comunidade em que estão inseridos, o que não verificamos entre os estudantes de Sertão, tanto que há apenas 8,2 % dos apontamentos. Em contrapartida, boa parte destes alunos busca a formação profissional na área do Curso e estão no Campus pelo reconhecimento da mesma, pelos seus 60 anos de funcionamento.

Ainda sobre a mesma pergunta, os alunos tinham a opção de assinalar outro motivo e descrevê-lo. Em Sertão, não foi apontada esta alternativa. No entanto, as respostas dos estudantes de Pontão foram:

Porque a escola tem um ensino diferente das escolas normais. (R1, 2017).

Pelo fato de ser uma escola do movimento onde teremos além de uma formação profissional, estaremos tendo uma formação política. Para continuar no campo trabalhando e ajudando o movimento e os pequenos agricultores [...]. (R2, 2017).

Luta social. (R3, 2017).

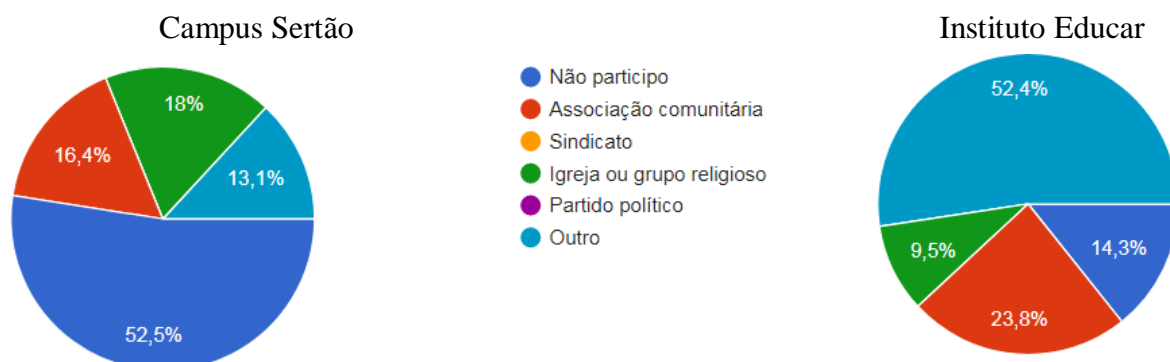
Nesse sentido, observamos que os discentes de Pontão procuram a escola pela proximidade com sua realidade e para aprofundar o conhecimento e consciência crítica.

Sobre a importância da comunidade, do coletivo, do local em que estão inseridos, os estudantes foram questionados sobre sua participação em atividades quando não estão na escola, com a finalidade de conhecer seus interesses, a interação social e o comprometimento com a comunidade.

Dayrell e Carrano (2014, p. 120) discorrem sobre a importância da participação dos estudantes por “promover a Educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa”.

Relativamente à participação dos estudantes, podemos identificá-la pelos dados do gráfico 1.

Gráfico 1- Participação dos estudantes em atividades quando não estão na escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observamos que, entre os estudantes do Campus Sertão, mais da metade (52,5%) não participa de nenhuma atividade quando não estão na escola. Das opções disponíveis, os apontamentos correspondem a:

- a) igreja ou grupo religioso: 18%;
- b) opção outro: 13,1%, com as respostas: participação em Centro de Tradições Gaúchas (CTG), 04 estudantes, e bares e clubes recreativos, 02 alunos.

Dos estudantes de Pontão, mais da metade (52,4%) apontou “outro” como a primeira opção. Dentre as respostas mais apontadas, destacamos a participação no MST, em lutas do movimento e em grupos de esporte. Os recortes ilustram as respostas: “quando eu não estou estudando eu trabalho na coordenação da escola”; “Agricultura Familiar (cooperativa)”; “encontros e conversas de formação técnica e política, esporte na comunidade”. Das opções fornecidas, a mais apontada foi a associação comunitária.

Evidenciamos que a juventude tem anseios e trajetórias diferentes, ao mesmo tempo que apresentam semelhanças na idade e no tempo do Curso, como apontado por Dayrell e Carrano (2014), no capítulo anterior, ao descreverem as condições das juventudes. Percebemos que as condições sociais, educacionais, econômicas, familiares e culturais que influenciam na construção da experiência histórica desses alunos variam muito e isso é decorrente dos contextos em que estão inseridos.

Thompson (2009) destaca a importância do coletivo e de nossa interação para a construção da experiência histórica, considerando práticas, valores, relações de poder, entre outros, como podemos observar em sua escrita, na obra “A Miséria da Teoria”:

O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação etc.). Na medida em que essas ações e relações deram origem a modificações, que se tornam objeto de investigação racional, podemos definir essa soma como um *processo* histórico, isto é, *práticas* ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. (THOMPSON, 2009, p. 59, grifo do autor).

Nessa perspectiva, podemos considerar a ligação e interação que os alunos de Pontão possuem com a comunidade, na qual estão inseridos pela sucessão e continuidade de pertencimento de um coletivo que tem uma história de lutas para conquista e garantia de direitos.

É comum ouvirmos de professores, alunos e técnicos administrativos que alguns estudantes não possuem perfil para o Curso, que não têm conhecimento na área ou que a escola anterior proporcionou um ensino fraco. Assim, a primeira questão proposta aos participantes do grupo focal focou as experiências que eles possuíam antes do ingresso no Ensino Médio integrado, como se identificavam enquanto sujeitos, que relação estabeleciam com a escola anterior e como esses fatores influenciaram na escolha de um Curso e da escola.

Como temos alunos de diversos contextos, que moram na cidade ou no interior e que estudaram em escolas de Ensino Fundamental, urbanas, ou em escolas da comunidade do campo, questionamos os que vivem no meio rural sobre a escola de Ensino Fundamental, em que local frequentavam a escola, como era o currículo e se havia disciplinas, práticas ou ações direcionadas para o campo.

Em alguns momentos da pesquisa, os estudantes citaram o nome da escola do Ensino Fundamental ou Médio de suas cidades. Dessa forma, para identificarmos, nas falas, que se trata de uma escola e para manter o anonimato, utilizamos como código a letra X. Os relatos

elucidam as considerações dos estudantes do interior que estudaram no campo e estudam no Campus Sertão (ES2) e, de modo equivalente, as falas dos estudantes do meio rural que estudavam em escolas situadas na cidade (ES5 e ES6), respectivamente:

Práticas mesmo não, mas a gente ia plantar e coisa e tal [...] a gente é do interior, dali de perto, então a gente era bem tratado, não dá pra reclamar deles lá. (ES2, 2017).

Eram matérias normais, tipo Geografia, História, Matemática, não tinha nada relacionado ao campo, sabe, não tinha muita coisa. (ES5, 2017)

Era na cidade, era, assim, o ensino básico do básico no caso, né. A minha mãe é professora lá, ela mesmo diz que é. (ES6, 2017).

De forma similar, alguns estudantes de Pontão também estudaram na cidade, e outros, em escolas situadas no campo; inclusive, alguns destes tiveram a oportunidade de frequentar escolas nos próprios assentamentos em que residiam, e outros, em assentamentos próximos à comunidade.

Quanto às escolas situadas na cidade, os discentes foram unânimes ao relatar que não levam em consideração suas experiências de vida e do campo. Já em relação às escolas localizadas no campo, através das conversas com os alunos, verificamos o cenário da Educação do Campo, como já apontado no capítulo 3 deste estudo, com descaso a esse público, ineficácia das políticas públicas, fechamento de escolas, reprodução de currículos urbanos, falta de formação ou comprometimento de alguns profissionais, entre outros aspectos.

Esses aspectos são devidamente percebidos pelos estudantes, conforme seus relatos:

Os outros filhos de fazendeiros e coisa assim. (EP3, 2017).

A grade curricular era normal, não tinha outro, não tem uma matéria acrescentando as práticas agroecológicas ou as práticas mesmo do campo, ou camponeses [...]. (EP4, 2017)

Era da comunidade que tinha perto, não era do assentamento. [...] tinha muito preconceito, que os professores geralmente tinha uma parte dos alunos que era de assentamento, tipo, tinha esse preconceito. Inclusive os diretores, quando faziam torneios, nós ficávamos de fora só olhando a gurizada jogar [...]. (EP6, 2017).

Uma das estudantes de Pontão aborda uma questão importante na fala a seguir, que é um dos problemas que acontecem em algumas escolas do campo e assentamentos, que são professores contratados pelo município e/ou estado e, em sua grande maioria, não são pessoas

ligadas ou com conhecimento do assunto, evidenciando o descaso dos agentes públicos com esta concepção de Educação.

Hoje em dia, o que acontece mais nas nossas escolas do assentamento vindo lá por (Viamão) é a questão que a escola é municipal. Então, quem contrata os professores é a prefeitura [...]. Então, tem um ou dois professores que são do assentamento que está lá dentro. Os demais são todos de fora. Então, para eles o que é que eles vão buscar para nós? É o que eles têm, que está no currículo, e ensinar, e se não aprender, eles também não estão nem aí, não é que nem ali na escola²⁴ que os professores tentam fazer com que a gente aprenda. Lá eles passavam conteúdo e se não aprendeu, não aprendeu. O salário deles vai estar todo mês lá. Então eu acho que um pouco o que acontece é questão de que os professores não são os nossos professores que estão lá [...]. (EP7, 2017).

Outra preocupação é a contradição que esse público enfrenta diariamente em relação aos modelos de produção capitalistas, que priorizam o lucro e que estão presentes também nas escolas, como observamos no relato a seguir.

A respeito do que tu falou, ao mesmo tempo que eles incentivam as práticas agrícolas sustentáveis, a gente estava trabalhando com o Agrinho²⁵, que é voltado para o Agronegócio, ela ensina sobre o empreendedorismo, tipo aquele negócio ali é o meu negócio, e eu vou ser rico, eu vou ter muito dinheiro e os outros que se ferrem por aí. Eu vou montar o meu negócio e vai dar tudo certo. Nessa lógica. Mas e a agricultura sustentável, tinha a prática ecológica, mas aí tinha outras aulas que ficavam falando sobre negócio, sobre a produção de soja, de milho e tudo mais. (EP3, 2017).

Quando questionados sobre tais situações e sobre as práticas que reproduzem modelos capitalistas e que mais acontecem nas escolas, a posição dos alunos foi no sentido de alcançar todas as estruturas escolares, ou seja, segundo eles, todos estão expostos à lógica do capital.

Conferimos esse ponto de vista que se mantém, independentemente do tempo ou espaço, nas falas dos próprios estudantes:

Eu acho que todas as escolas mesmo algumas do campo, sim, fortalecem o capital, o centro do negócio, a grande manipulação do povo. (EP4, 2017).

Até pelos próprios professores do movimento, às vezes, ficam com medo, aí acaba sendo forçado. (EP3, 2017).

²⁴ Refere-se ao Instituto Educar.

²⁵ Agrinho é um Programa Social disponibilizado às escolas, que aborda, através de revistas, assuntos relacionados ao meio ambiente, trabalho, consumo, cidadania, entre outros. Porém existem estudos que criticam a presença da ideologia capitalista em suas edições. Nesse sentido, foi a fala do estudante. Para conhecimento do Programa, acessar: <http://www.agrinho.com.br/>

Esse é um dos problemas existentes em muitas realidades do campo. Todavia, quando existe um coletivo disposto a mudar a situação, como podemos verificar pelo relato da discente EP8, através do diálogo com a comunidade, há possibilidade de transformação de uma escola tradicional em inclusão da comunidade.

No Fundamental, onde eu estudava no meu tempo era bem fechado. Era uma escola do campo, mas não escola para o campo. Era como que falaram, era uma escola tradicional que valorizava mais o pessoal que vinha da cidade do que o pessoal do próprio assentamento, porque não era prioridade das pessoas dali [...]. Só que com o tempo foi tendo um diálogo mais aberto com a comunidade, pelos próprios professores, os diretores também. E hoje em dia, já é bem diferente. [...] eles participam desse momento que é dentro da escola, eles começaram a participar de seminários da Educação do Campo do próprio movimento [...]. (EP8, 2017).

Pelos relatos dos estudantes, constatamos a incidência de escolas no campo que reproduzem currículos urbanos, diferentemente de uma escola realmente do campo. Outra observação é o envolvimento e participação dos estudantes de Pontão já no Ensino Fundamental com as escolas.

Percebemos também uma consciência crítica nas falas dos alunos de Pontão, ao associarem sua realidade com a contradição que enfrentam com questões sociais, econômicas, políticas, entre outras e como isso influencia no cotidiano. Essa construção para Freire (2010, p. 87) “acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação”. Essas práticas são comuns em assentamentos e acampamentos.

Sob essa ótica, Freire (2016) ressalta a importância do diálogo nas práticas educativas, uma vez que é “[...] uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (p. 135). Ou seja, “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (p. 142, grifo do autor).

Nessa relação com o outro e com o espaço, vamos estabelecendo nossas experiências e escolhas. Ao dialogar com os discentes sobre os motivos para escolha do Curso e da escola, nossa intenção foi a de verificar os fatores decisivos. No Campus Sertão, a família, a busca por um Ensino Médio de qualidade e o prestígio da escola são apontados como fatores decisivos, como podemos observar pelos relatos dos alunos:

Meu primo começou fazer o Curso aqui e ele falava sempre muito bem do Curso, daí eu comecei a me interessar, daí comecei pegar o gosto e eu via que gostava da área da lavoura e tal, então meu lugar não é num Ensino Médio qualquer [...]. (ES5, 2017).

Eu moro no interior, trabalhamos com lavoura e tal, aí tem a ver com a área, e também porque eu tinha primos que estudaram aqui e falaram que era bom. (ES8, 2017).

Eu escolhi para fazer um Ensino Médio de qualidade, saí com formação e porque meu pai também se formou aqui. (ES14, 2017).

Porque o ensino de “X” é muito fraco e como a gente. No começo eu vim mais pelo Médio do que pelo Técnico, eu não tinha muita noção do que eu ia fazer, sabe, não tinha muita noção do que era esse Curso. (ES1, 2017).

Antes de vim para o colégio eu tinha contato, mas eu conhecia bem básico assim, aí a escolha na verdade de vim para cá foi pelo Ensino Médio, mas depois que eu entrei percebi que dá pra sair daqui com uma formação e isso tu pode aproveitar o teu tempo, que nem nos outros colégios tu usaria meio dia só para estudar o Ensino Médio e aqui você pode aproveitar as 8 horas do teu dia para ter uma formação nos 3 anos. Então você usa melhor o tempo e tem uma formação. (ES13, 2017).

É porque é da minha área e porque a escola já tem nome, e também já faço o Ensino Médio e o Técnico de uma vez só. No mesmo tempo. (ES7, 2017).

Ao refletir sobre as escolhas e apontamentos dos alunos, percebemos a importância das experiências e contextos para justificar as expectativas e articular com a ideia de Dayrell e Carrano (2014, p. 30):

[...] nossa compreensão do mundo e das coisas, nossos sentimentos e emoções não nascem do nada, pois estão inscritos em estruturas e dinâmicas mais amplas, da vida social e da cultura, ou seja, as relações sociais e os espaços são importantes para construção e ressignificação dos projetos de vida desses jovens.

Para os docentes que acompanham o cotidiano escolar, considerando as experiências que os estudantes possuem quando chegam à escola, as percepções são semelhantes e retratam o exposto até agora, como na narrativa do docente D4:

Percebo que eles trazem diversas experiências de vida já que provêm de diferentes municípios e diferentes realidades socioeconômicas. Percebo que ainda há uma parcela dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária que procuram a Instituição por que pessoas conhecidas (pais, tios, primos) frequentaram a EAFs antes de 2008. Estes alunos geralmente vêm do meio rural, trazendo consigo as experiências do campo vivenciadas pelas suas famílias. Também há alunos que não têm nenhuma relação com o meio rural e que buscam uma melhor formação nas disciplinas do Ensino Médio, visando melhor desempenho na prova do ENEM e vestibulares (D4, 2017).

Os estudantes de Pontão citam como principal fator para escolha do Curso e da escola, o envolvimento no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA²⁶) e o incentivo das lideranças e pessoas já formadas, como observamos na fala de EP2 e EP5, respectivamente:

[...] foi a EP1 que conheceu o irmão da EP11 que estudava lá que indicou para ela, e ela me ligou indicando a escola para mim [...]. Foi a partir desse movimento do MPA. (EP2, 2017).

O momento em que eu vi, conheci um pouco do trabalho do Educar e me identifiquei na questão da juventude [...]. (EP5, 2017).

Os relatos deixam transparecer que os jovens possuem trajetórias diferentes. Os alunos do Campus Sertão, alguns oriundos do meio rural, com experiências no campo e outros na cidade, alguns em busca de um Ensino Médio de qualidade, e outros em busca de formação profissional, influenciados pela família.

Já os alunos de Pontão, inseridos num ambiente de luta por direitos, inclusive pela Educação, buscam a formação humana, crítica e profissional, a fim de contribuir com a comunidade de origem, influenciados pelo meio e por lideranças.

Nessa perspectiva, Dayrell e Carrano (2014) dialogam sobre as diferenças de concepção, atrelando-as aos contextos histórico, social e cultural, haja vista que:

O indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.111).

Nesse sentido, ao chegarem ao Ensino Médio, os estudantes já possuem uma interação escolar construída no Ensino Fundamental. Essa relação com o passado também é responsável pelo presente e exerce influência no futuro. Diante disso, precisamos refletir sobre o nosso papel e o lugar da escola na história de vida dos estudantes. Sendo assim, o que estamos dispostos a fazer para entender esse contexto e ajudar a transformá-lo?

²⁶ O MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores é constituído por famílias camponesas de lutas e produção de alimentação sustentável para soberania alimentar, buscando a identidade e cultura camponesa. Para mais informações, acessar: <http://mpabrasil.org.br/>

5.3 RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A AGRICULTURA

No questionário, solicitamos aos estudantes da zona rural a identificação da produção da propriedade, a fim de compreendermos a produção que esses estudantes e sua família praticam para, posteriormente, nas conversas, problematizarmos conhecimentos e expectativas. Para os que residem na cidade a alternativa de resposta foi: não se aplica.

No Campus Sertão, obtivemos como respostas:

- a) Agricultura Familiar: 54,7%;
- b) Não se aplica: 30,2 %;
- c) Agricultura Patronal: 13,2%;
- d) Agroecologia: 1,9%.

E no Instituto Educar:

- a) Agricultura Camponesa: 85,7%;
- b) Agricultura Familiar: 9,5%;
- c) Não se aplica: 4,8%.

Para Neves (2012), o setor agropecuário brasileiro é dividido e classificado por: Agricultura Familiar, Agricultura Patronal e Agricultura Camponesa. Cada uma com sua forma de produção, espaço e organização. Sendo assim, cada termo de definição da agricultura possui várias discussões e entendimentos. No entanto, como não é o objetivo deste estudo tratar de cada uma distintamente, elencamos os conceitos que contribuem à compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Para facilitar o diálogo com os estudantes, antes das atividades de coleta de dados, conversamos com os mesmos para verificarmos o conhecimento dos termos utilizados e, em caso de dúvida, explicarmos de forma prévia. As definições utilizadas foram:

- a) Agricultura Patronal: é produzida em grandes áreas de terra, com funcionários e uso de tecnologias (moderna), baseada na monocultura (único cultivo) para vender em larga escala, com o propósito de aumentar a margem de lucro;
- b) Agricultura Familiar: é organizada para que a família execute as atividades da propriedade, sendo a produção diversificada para atender também à alimentação doméstica. Dentro dessa concepção de produção, existe o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF²⁷), criado em resposta às pressões

²⁷ O Programa atende também extrativistas, pescadores, povos indígenas, entre outros, desde que atendam aos requisitos da Lei. Para mais informações, acessar: <http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-creditorural/sobre-o-programa>.

dos pequenos produtores que encontravam dificuldades no desenvolvimento das atividades; o Programa determina quem se enquadra nesta classificação, pelas condições de espaço e produção, a fim de financiar projetos individuais e coletivos;

c) Agricultura Camponesa: possui sua “própria maneira de produzir e de viver”, contrária à produção capitalista que visa principalmente à geração de lucro; suas concepções e práticas visam à vida familiar e com a comunidade, cultura e relação com a natureza, por isso tem na Agroecologia sua forma de produção (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26-31).

d) Agroecologia: é “um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes e técnicas tradicionais que são utilizados há milênios por povos indígenas e camponeses [...] com princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas”. É contrário ao modelo capitalista que utiliza “tecnificação”, bem como ao modelo tecnológico que desconsidera a cultura e experiências dos povos do campo; dialoga com a Agricultura Orgânica, Familiar, Agroflorestal, entre outras (PIRES, 2012, p. 26).

Observamos que, nos contextos dos estudantes, prevalecem a Agricultura Camponesa e a Agricultura Familiar. Importante salientarmos que a Agricultura Familiar se destaca devido ao envolvimento familiar nas atividades, sem necessidade de contratar terceiros, no entanto, esse modelo pode apresentar a produção agroecológica ou a convencional (com uso de tecnologias e priorizar a monocultura).

As últimas perguntas do questionário foram em relação à percepção dos estudantes quanto aos modelos de agricultura existente. Como estão finalizando o Curso Técnico, com formação em Agropecuária, um setor de grande importância social, cultural e econômica no país, nosso interesse se voltou à consciência dos estudantes diante deste cenário através do questionamento em torno da opinião sobre o modelo de agricultura moderna; se é adequada ou não, com a respectiva justificativa.

No Campus Sertão, os motivos apontados pelos estudantes foram: por atender as necessidades, pela facilidade, uso de tecnologias, geração de lucro, entre outros, conforme depoimentos:

Facilita muito o trabalho com a tecnologia de ponta que tem hoje. (R1, 2017).

Acho que sim, pois a tecnologia ajuda para maior combate à degradação do meio ambiente. (R2, 2017).

Sim, pois possibilita maior produção de alimentos, essencial para acabar com a fome no mundo. (R3, 2017).

Adequada para aqueles que possuem estrutura para isso, normalmente monoculturas e latifúndios. (R4, 2017).

Sobre o assunto apontado pela R2 sobre o “combate à degradação do meio ambiente”, é conveniente destacarmos que a utilização de maquinários pesados e insumos químicos são nocivos à natureza. Essa questão é apontada por um estudante de Pontão (R3).

À mesma pergunta, no Instituto Educar, os estudantes afirmam ser contrários a esse modelo de produção, conforme as seguintes justificativas:

Eu acho esse modelo de agricultura muito errada, pois a maioria dos produtores só pensa em produzir e ganhar dinheiro e isso é errado, pois se quer produzir tem que pensar nas pessoas que vão se alimentar (R2, 2017).

Esse modelo de agricultura convencional que a sociedade capitalista em que estamos convivendo fica dia a dia nos impondo, não está apenas acabando com a natureza, mas também, com a saúde. Com esse modelo de agricultura convencional, só estamos acabando com a nossa biodiversidade, rios, além de que a cada mata desmatada a cada família tirada de sua propriedade para ir para a cidade, estamos vendo o chamado êxodo rural. Neste modelo, os únicos beneficiados são os grandes produtores, ou seja, a burguesia (R3, 2017).

Podemos observar que as camadas populares, e nesse caso, as do campo desenvolvem suas atividades, pensando social, econômica e ambientalmente, de forma contrária à lógica capitalista dominante, uma vez que não possuem esse comprometimento e ainda direcionam tais questões como se a responsabilidade não fosse delas também. O depoimento abaixo ilustra essa questão.

O modelo convencional como eu estudo faz muito mal à saúde do ser humano, mas não só a dele, mas sim, dos animais e plantas, mas isto acho na minha opinião um grande apavoramento por que estudo numa escola que me ensina a não usar isto e fico tri chateada vendo tudo aos poucos morrendo, o ser humano não está se tocando que isto faz mal à sua vida e que está é prejudicando a nossa grande mãe natureza nesta parte era isto. (R4, 2017).

Ao referirem-se aos modelos de Agricultura Familiar e Agroecologia, no Campus Sertão, 08 alunos afirmaram não ter conhecimento sobre o assunto, 17 responderam que sim/é boa/adequada, mas não justificaram. Dos que são favoráveis e justificaram, seguem alguns apontamentos:

Sim, porque é uma alternativa de manter os alimentos sem agrotóxicos. (R1, 2017).

Sustenta famílias, a maioria são pequenos produtores e isso é extremamente importante para a continuidade dessas famílias no campo. (R2, 2017).

Que a Agricultura Familiar daqui a alguns anos vai terminar, pois só querem fazer monocultura. (R5, 2017).

No Instituto Educar, relativamente às respostas sobre a Agricultura Familiar e Agroecologia, os estudantes foram unânimes ao relatarem pontos positivos, justificados pela ligação que eles têm com o Curso. Dentre as justificativas, destacamos:

A Agricultura Familiar é essencial para o país, pois é responsável por produzir 70% do alimento produzido no Brasil, somente com ela poderemos ter a soberania alimentar. A Agroecologia é uma nova forma de produção, uma das mais modernas formas de produção e de modelo de vida, só com ela poderemos melhorar a situação caótica em que vivemos. (R1, 2017).

Eu quero um mundo novo sem agrotóxico na minha mesa, quero pelo menos viver uma grande parte da minha vida, e outra coisa, sem tirar que está comendo e um alimento tri saudável e sem este veneno que garanto que vai me acompanhar a vida toda [...]. (R2, 2017).

É um modelo sustentável por ser viável para os pequenos agricultores e não destruir os meios naturais. (R3, 2017).

Uma constatação referente aos estudantes de Sertão é que, quando falamos em Agroecologia, muitos não opinaram pela falta de conhecimento do assunto e experiência, o que observamos tanto nas conversas quanto na aplicação do questionário. Mesmo sem conhecer ou não conseguir justificar a posição referente ao modelo, os estudantes reconhecem a importância de conhecê-la.

Aprofundamos essa questão nos grupos focais, procurando saber se alguma disciplina aborda o assunto, se os alunos têm conhecimento de custos ou da relação custo X benefício de uma produção agroecológica e da convencional.

Em Olerico²⁸, o custo, falando em dinheiro no caso, vale a pena, porque que nem se você controlar certinho assim todos os passos, tu vai ganhar em proporção, que você tivesse ganhando daqui, do orgânico é um valor bem elevado, não sei de quanto, mas é superior o valor [...]. (ES6, 2017).

Da lavoura e das vacas sim, mas dos produtos orgânicos não, a gente nunca fez para comparar quanto vai gastar, quanto vai economizar, nunca fizemos isso. (ES5, 2017).

[...] só que quando, às vezes, a gente realiza alguma coisa, tipo cálculos assim, a gente sempre calcula pra grandes áreas, a maioria das vezes. (ES4, 2017).

Distintamente, os discentes de Pontão demonstram conhecimento, consciência e problematização dos diferentes modelos de produção, seus benefícios e malefícios e para os

²⁸ O discente refere-se à disciplina de Olericultura que aborda a produção de hortaliças.

estudantes dessa escola, a Agroecologia é fundamental à alimentação das pessoas. Em diversos momentos, relatam a necessidade de todos se alimentarem bem, da mesma forma que a estratégia de unir a cidade e o campo na busca de práticas saudáveis pode trazer vantagens a todos.

Tem como, tem como partir para os orgânicos. O problema é que a juventude querendo ou não, não tem autonomia e não tem voz na família. Aí precisa produzir e para alguém te deixar produzir, para deixar um pedaço de terra é muito difícil [...] se o agrônomo lá falou que tem que botar veneno, tu tem que botar veneno. Não é porque estudou três anos que sabe mais que ele, é difícil, mas tem como. (EP10, 2017).

Lá no meu assentamento, hoje em dia, toda a produção do assentamento é orgânica [...] e a gente vê que está dando fruto. A gente vê que o arroz que é plantado tem produção. Tem hortas enormes lá, de cada produção. Então eu acho que a partir da Educação é possível a gente mudar esse rumo e talvez daqui para frente até começar uma onda agroecológica no mundo rural. Ainda continuo falar sobre o orgânico que consegui avançar aí. Mas talvez com mais estudos sobre isso, mais gente, tendo esse conhecimento talvez eu acho que a gente ainda consiga avançar mais nessa questão. (EP7, 2017).

Com base nas falas dos estudantes, compreendemos que a vivência é significativa para a construção do sentido da aprendizagem e que as relações de aprendizado acontecem na interação social com o grupo em que estamos inseridos, conforme assevera Thompson (2009, p. 240):

Os valores não são “pensados”, nem “chamados”; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento) no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (grifo do autor).

Pelos registros, verificamos que a vivência ou o conhecimento dos modelos de produção são essenciais para que os estudantes apresentem um posicionamento.

Nos grupos focais com os estudantes, após mostrarmos algumas imagens que ilustram contextos diferentes de práticas agrícolas, e após um período para reflexão, os alunos foram questionados sobre o que pensam em relação às referidas imagens. Estas ilustravam, de um lado, o trabalho da Agricultura Familiar, o contato direto com a terra e com a produção diversificada, e de outro, a produção em larga escala, monocultura e mecanizada.

Quadro 7 - Percepções dos alunos em relação à produção da Agricultura Familiar X Agricultura Convencional (monocultura)

Depoimentos dos alunos de Sertão	Depoimentos dos alunos de Pontão
[...] percebe-se que bastantes propriedades pequenas elas migram para monocultura por causa da permanência do jovem no campo. Porque depois que eles são de maior bastante gente sai da propriedade de junto dos pais, aí diminui a mão de obra, e a saída dos pais para não acabar com a propriedade é partir para monocultura porque falta mão de obra, então é uma questão que influencia na monocultura. (ES12, 2017).	Eu acho que essa primeira imagem ela representa bem qual é a produção de uma escola convencional espera para nós, que é uma formação não para pequenos agricultores, é para produção em larga escala fica bem explícito para mim. Parece um agrônomo dando assistência ali, tipo. (EP1, 2017).
Agricultura familiar daqui uns anos vai extinguir, porque todos os produtores, os pequenos produtores praticamente só querem os grandes para plantar, só a monocultura, e os agrotóxicos vão continuar cada vez mais, eu acho. (ES9, 2017).	E que ela é das mais modernas que tem no mercado. E o que é a empresa hoje em dia, estão fazendo máquinas cada vez maiores, cada vez mais gigantes que se colocar nas nossas terras, vai dar duas voltas e já colheu tudo (risos e afirmações nesse sentido). (EP3, 2017).
É o que esta acontecendo bastante, principalmente lá na região, tem bastante gente que trabalhava com leite e acabou por terminar com a produção e vender áreas de terra para produtores que tinham mais né, com grandes áreas, ou arrendam, alguma coisa assim e vai para cidade, acaba acontecendo isso. (ES3, 2017).	[...] aí eles colocam muito a noção de produzir mais com a tecnologia. E vão produzir mais mesmo, mas com redução de qualidade, e também vai gastar muito mais para a mesma produção. Então, produziu 40 sacos por hectare de um arroz, de um feijão de um milho ou outro, é muito mais lucro do que produzir cento e poucos sacos por hectare de um outro milho transgênico, que tem que botar aí insumos, veneno, máquinas para colher, então é muito mais viável uma pequena produção de qualidade e com menos custo. (EP10, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Mesmo com auxílio das imagens, os relatos dos alunos revelam posicionamentos diferentes sobre o mesmo assunto.

Observamos que os discentes do Campus Sertão tendem a valorizar a imagem que representa a lógica capitalista (uso de tecnologia, monocultura) para produzir cada vez mais, pois, no entendimento dos mesmos, é a melhor e fornece mais lucros, enquanto que a Agricultura Familiar é mais difícil pela questão da mão de obra, entre outras questões já descritas.

Os alunos de Pontão criticam o mesmo modelo de produção, evidenciando, conforme relato do EP10, a possibilidade de produzir melhor com mais rentabilidade, sem utilizar agrotóxicos e insumos. Também problematizam o ensino da escola convencional e invenção das empresas para vender máquinas cada vez maiores.

Ao analisarmos diferentes ideias e valores sobre a questão da agricultura nos dois contextos, compreendemos o cenário a partir da abordagem de Thompson (2009, p. 240), ao afirmar que os fatores são aprendidos “na experiência vivida” e que os mesmos “partem daquilo que a pessoa escolhe seja social ou culturalmente determinado” e ainda:

[...] os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de *contradição*, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre os valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meios racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são *tão* determinadas (*e não mais*) em seus valores quanto são em suas ideias e ações, sai tão “sujeitos” (*e não mais*) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos de escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados. (THOMPSON, 2009, p. 240-241, grifo do autor).

Ao declarar que não precisamos “por isso, render-nos”, o autor deixa claro que podemos fazer escolhas. Uma vez mais, salientamos a necessidade de uma Educação que seja problematizadora e libertadora para auxiliar no processo de transformação.

Outra questão que envolve a produção de alimentos é o uso, cada vez maior, de tecnologias na Agropecuária, seja na área de grãos com utilização de sementes transgênicas²⁹, de máquinas para semear e colher, cada vez maiores e mais potentes, e também na área animal, com equipamentos modernos, a exemplo de robôs de ordenha para vacas.

O ramo tecnológico, com efeito, nos últimos anos, tem apresentado um crescimento rápido, porém não é tão simples fazer a aquisição de equipamentos, pois, geralmente, o custo é elevado, não condizente à realidade econômica da grande maioria dos produtores rurais. Em contrapartida, existe um forte incentivo comercial para compra e venda. Inclusive, há pessoas que afirmam que quem não possui equipamentos tecnológicos é desatualizado, atrasado.

Nesse sentido, abordamos a questão da tecnologia, considerando dois cenários de produção, um com e outro sem o uso de tecnologias. O quadro 8 revela a opinião dos alunos sobre essa questão.

Quadro 8 - Percepções dos alunos em relação ao uso ou não das tecnologias

Depoimentos dos alunos de Sertão	Depoimentos dos alunos de Pontão
No caso, isso é a evolução porque antigamente como meu avô contava, a minha mãe conta ainda tinham que ensacar, os produtos e coisa e agora esta aí a bichinha colhendo sozinha [...]. (ES6, 2017).	Tipo também é de tirar o agricultor do campo, porque quando se introduz máquina também para o trabalho do agricultor, da agricultura. (EP5, 2017).
Hoje a mão de obra tá diminuindo então a tecnologia vai ter que vim pra ajudar, hoje em dia ninguém mais pega uma enxada e vai carpir um morro um lugar que tem, é todo no veneno, e a tecnologia vai vim pra ajudar o trabalho braçal [...]. (ES5, 2017).	O problema de tecnologia para nós fazermos uma produção em grande escala, mas eu acho que não é isso o que nós queremos, mas é a adaptação das tecnologias para o pequeno agricultor, para a Agricultura Familiar realmente é esse o nosso ponto

²⁹ O termo “transgênico” no caso da agricultura é o alimento geneticamente modificado para desenvolver produtos mais resistentes. Existem vários debates sobre a utilização deste pela possibilidade de provocar desequilíbrios ecológicos e malefícios a saúde.

	que nós precisamos ter assim. (EP4, 2017).
Minha visão é que ela veio para somar, que nem antigamente meu pai dizia, que tinha que gradear, tinha que patear, e com a quantidade de terra que a gente tem hoje se a gente tivesse fazendo como antes, a gente teria que ter 3 vezes mais a quantidade de maquinas que a gente tem hoje para fazer no mesmo tempo, porque, o gradear, patear, leva muito mais tempo e hoje com o plantio direto, então a gente tem cada vez mais tecnologia, maiores máquinas e a produção então ela é bem melhor em questão disso, a mão de obra diminuiu também. (ES7, 2017).	O maquinário produzindo no campo e o pessoal do campo indo para a cidade. (EP6, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No questionamento sobre o uso de tecnologias, os estudantes de Sertão mostraram-se favoráveis e argumentaram principalmente pela facilidade que as mesmas trazem. Já o posicionamento dos estudantes de Pontão é contrário a esse modelo, pelas consequências como custos elevados e o êxodo rural³⁰, mas como coloca o EP4 é preciso “adaptar” as tecnologias para os pequenos produtores.

Essa é uma questão crucial aos futuros e atuais Técnicos em Agropecuária porque faltam tecnologias ou pesquisas para esse público, até mesmo, incentivo à produção agroecológica, pensando em métodos menos agressivos para o meio ambiente. E ainda, será que o avanço das tecnologias atende precisamente a qual mercado? Questionamento que vem ao encontro da proposta capitalista já abordada no capítulo 3.

Sob os pressupostos relativos ao que realmente importa na sociedade, seguimos a orientação de Freire (1997, p. 68): “hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la”.

Outro tema muito importante e que sentimos a necessidade de questionar e refletir é o uso de agrotóxicos³¹ na produção. Um assunto que envolve a sociedade como um todo e está diretamente associado à área de produção de alimentos que os estudantes poderão atuar. O quadro 9 expõe as narrativas dos estudantes sobre essa questão.

³⁰ O êxodo rural é a saída das pessoas do campo para os centros urbanos. Dentre as causas estão: “mecanização e forte uso de insumos e a conseqüente perda de espaço, de competitividade e de emprego de uma grande parte da população rural, especialmente dos produtores familiares e de subsistência”. (DOLL, 2012, p. 406). É um fator muito discutido por suas conseqüências como a superpopulação nas cidades, falta de emprego e renda, entre outros.

³¹ Atualmente está em pauta o Projeto de Lei PL 6299/2002, conhecido como PL ou pacote do veneno, pois prevê a diminuição de fiscalização e até a troca do nome de agrotóxico para defensivo fitossanitário, apresentando um retrocesso por querer acabar com medidas que buscam diminuição do uso de agrotóxicos, já que somos o país que mais consome veneno. Para mais informações, acessar: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/534968-AGRO-TOXICOS-MUDANCAS-NA-LEI,-RESTRICOES-ATUAIS,-CRITICAS-E-SUGESTOES-BLOCO-1.html>

Quadro 9 - Percepções dos alunos em relação ao uso ou não dos agrotóxicos

Depoimentos dos alunos de Sertão	Depoimentos dos alunos de Pontão
<p>Todo mundo fala de produto orgânico, mas tipo eu que meu pai tem lavoura e coisa, e cada vez tem mais praga, então eu sei que é impossível produzir soja sem colocar algum produto químico, então, tipo, sei lá, eu como técnica não vou dizer para o produtor não usar agrotóxico, porque eu acho que até chegar nessa fase aqui aonde a gente mora, precisa evoluir muito, se fosse agora. (ES1, 2017).</p>	<p>[...] Então todo mundo sabe que o orgânico é muito melhor, o orgânico ecológico é muito melhor que o convencional. Só que eles tem que defender o convencional por causa que aí ele vai ir trabalhar num grande fazendeiro, ele vai falar que produzir orgânico é melhor. É melhor se tu tem toda uma estrutura, mas ele não quer ter que ir lá e controlar o manejo, o manejo ecológico, ervas daninhas, insetos e essas coisas. Ele não quer controlar assim. É, ele quer ir pelo mais fácil. Então, conhecimento muitos têm, só não querem usar. (EP11, 2017).</p>
<p>Eu como futuro agrônomo não vou poder deixar de usar os agrotóxicos. (ES6, 2017). Pesquisadora: Por quê? Como que eu vou dizer, os controles biológicos estão muito fracos, ainda não teve aquele ranque, aquele pique, então não adianta para o cara controlar as pragas que estão aí, as doenças, não tem ainda outra forma. (ES6, 2017).</p>	<p>Primeiramente qualidade. (EP10, 2017).</p>
<p>Hoje produtos orgânicos têm pouco, porque o veneno é demais que se ocupa, a gente vê que nem lá no soja, se a gente não passa 3-4 vezes tu não colhe bem, então na verdade precisa, não tem como escapar. (ES5, 2017).</p>	<p>É. Eu acho que é isso. Qualidade. E outra que... veja, nós vamos trabalhar com o que nós queremos nos alimentar no caso do alimento. E o alimento, ele vai retirar, do ambiente, do solo, então não precisa estar botando veneno na planta que depois o solo fica pobre e vamos ter que colocar coisas no solo, então isso daí é uma mentira, uma lógica e quem defende isso daí é burro (risos) porque de onde a planta se alimenta, do solo, entendeu? Então, por que é que vai alimentar a planta se a planta precisa do solo para se alimentar? Então tu alimenta o solo e como tu vai alimentar o solo? Vai botar o que, vai colocar 2,4D³² no solo para fazer o que, não vai ajudar nada, entendeu? E aí a alimentação orgânica, a alimentação saudável, alimentação agroecológica, a alimentação sem veneno, eu acho que isso daí é uma prática que nós estamos colocando lá no Educar, estamos colocando em casa e estamos colocando com a sociedade também, no simples fato de utilizar técnicas agroecológicas, técnicas agrícolas, com ênfase em Agroecologia, muita gente já vem conversar sobre práticas, sobre isso e sobre aquilo. Eu acho que é um grande trabalho de divulgação que nós estamos fazendo também na questão da alimentação saudável. (EP4, 2017).</p>
<p>É eu também mais ou menos assim, porque eu não tenho muito conhecimento dessa área, somos mais da produção animal, mas eu também acho que não tem como, porque se os alimentos não são tratados, eles não vão se desenvolver. (ES2, 2017).</p>	<p>Fora que tipo, a forma de produção do agronegócio se implantou no campo de um jeito que não tem nem lógica. Então todo o agricultor que tipo mais antigamente esta com isso na cabeça [...]. Tem que botar veneno para matar a lagarta, tem que botar veneno para matar a praga, tem que botar veneno</p>

³² O 2,4D é um herbicida, agrotóxico que mata plantas invasoras de algumas culturas. Existem estudos sobre seus malefícios como para saúde humana, e ainda, vegetal e animal que esteja ao entorno de sua aplicação. No site do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), há uma ata que aborda a “criminalização dos produtores pela utilização desses produtos”, podendo ser verificada em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/camaras-setoriais-tematicas/documentos/camaras-etoriais/viticultura-vinhos-e-derivados/anos-anteriores-1/ata-da-reuniao-39.pdf/view>.

	para não dar ferrugem. É aquele quadradinho, tem que botar veneno para isso, veneno para aquilo[...]. (EP3, 2017).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As percepções dos estudantes de Sertão remetem a experiências sob a lógica do mercado, que atendem àquilo que as grandes empresas repassam. Além disso, são oriundos de espaços que privilegiam o uso de tecnologias e agrotóxicos e provavelmente essas questões devem ter sido aprofundadas em sala de aula, como veremos na categoria Educação na próxima seção.

O discurso de que se não aplicarmos agrotóxicos não teremos como produzir alimentos a toda população precisa ser repensado. Os dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) explicitam que “No Brasil, a fome afeta a 14 milhões de pessoas. Na venda, o país desperdiça 22 bilhões de calorias, o que seria suficiente para satisfazer as necessidades nutricionais de 11 milhões de pessoas e permitiria reduzir a fome em níveis inferiores de 5%”.

Essas problematizações não têm o propósito de culpabilizar uma ou outra posição; ao contrário, contribuem para compreendermos as percepções dos estudantes no que tange à reflexão, crítica e problematização de questões que envolvem sua realidade e de toda sociedade. Por conseguinte, não podemos ser neutros diante de determinadas situações, como ressalta Freire (2015, p. 108): “É impossível, na verdade, a neutralidade da Educação”.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para a resignificação de paradigmas, inclusive, construindo, com os alunos, novos saberes. Em relação a esse aspecto, Thompson (2009) nos ajuda a entender os contextos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e a atuação desses com as relações produtivas, devido às suas experiências, trajetórias e através das necessidades que acabam configurando situações determinadas.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 2009, p. 225-226).

Ao abordar que os sujeitos agem “sobre sua situação determinada”, relacionadas às experiências, o autor faz referência à Educação que pode e deve atuar para transformação dos cidadãos, trabalhando com outras possibilidades, apresentando-lhes outros modelos, não no

sentido de imposição, mas para lhes mostrar que existem alternativas produtivas, econômicas e sociais, diferentes das que estamos habituados.

5.4 RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Nesta seção, ao estabelecermos a relação dos jovens com a escola e com a Educação, focamos suas experiências, haja vista o importante papel exercido pela escola e como a Educação pode exercer influência.

Considerando essa premissa, direcionamos as perguntas do questionário à escola e ao ensino profissional, tendo em vista os conhecimentos técnicos e os do Ensino Médio, adquiridos no decorrer do Curso, a fim de entendermos a relação do Curso com os estudantes, como a escola aborda algumas questões e como as experiências dos alunos influenciam neste contexto.

As 12 perguntas sobre essas questões foram dispostas em escala linear, de 1 a 5:

- a) 1 - muito ruim;
- b) 2 - ruim;
- c) 3 - regular;
- d) 4 - bom;
- e) 5 - muito bom.

Os alunos podiam apontar apenas uma opção. As respostas encontram-se concentradas no quadro 10 e mostram a porcentagem que cada escala atingiu.

Quadro 10 - Situação quanto à escola e ao Ensino Profissional

Perguntas	Sertão					Pontão				
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1. Os conteúdos e metodologias de ensino proporcionam relação com suas expectativas de futuro?	-	-	42,6	42,6	14,8	-	4,8	33,3	9,5	52,4
2. A escola, de modo geral, considera suas experiências anteriores e o contexto de onde você veio?	-	16,4	41	29,5	13,1	-	-	23,8	23,8	52,4
3. As disciplinas e metodologias possuem relação com o mundo do trabalho?	-	6,6	26,2	34,4	32,8	-	-	19	23,8	57,1
4. As disciplinas e metodologias estão proporcionando a formação necessária para obter um emprego?	-	8,2	27,9	37,7	26,2	-	-	52,4	23,8	23,8
5. As disciplinas e metodologias estão contribuindo para que você possa ajudar a comunidade onde está inserido (a)?	-	4,9	39,3	37,7	18	-	-	-	19	81
6. A escola, de modo geral, contribui para a permanência dos alunos na escola?	-	9,8	27,9	32,8	29,5	-	-	9,5	42,9	47,6
7. Você acredita que a formação técnica de nível médio é imprescindível na formação dos alunos?	-	8,2	16,4	37,7	37,7	-	-	28,6	19	52,4
8. Você se considera preparado para conseguir um emprego?	3,3	4,9	31,1	32,8	27,9	14,3	14,3	28,6	33,3	9,5
9. As aulas práticas foram suficientes?	45,9	36,1	11,5	1,6	4,9	4,8	14,3	9,5	47,6	23,8
10. Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar das aulas?	4,9	8,2	54,1	24,6	8,2	-	4,8	33,3	33,3	28,6
11. Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar de atividades extraclasse?	8,2	16,4	41	19,7	14,8	-	-	23,8	33,3	42,9
12. Os ambientes para atividades extraclasse, proporcionados pela escola são suficientes?	4,9	13,1	36,1	31,1	14,8	-	9,5	28,6	33,3	28,6

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

As perguntas elencadas no quadro 10 são importantes para compreendermos, por meio das respostas, questões a respeito do ensino e da aprendizagem, bem como a percepção dos discentes diante de fatores fundamentais ao desenvolvimento acadêmico e à organização da escola. Em se tratando disso, Corrochano (2014, p. 223) destaca:

Conhecer as experiências e os sentidos atribuídos pelos jovens ao trabalho, as semelhanças e diferenças entre eles, suas trajetórias de escolaridade e suas expectativas futuras e, também, oferecer informações, orientações e apoios sobre os caminhos a seguir durante ou depois do Ensino Médio são passos importantes nessa construção.

No Campus Sertão, as percepções apontadas pelos estudantes indicam que a escola proporciona relação com suas expectativas de futuro e há um direcionamento para o mundo do trabalho e para a conquista de emprego, conforme questões 1, 3, 4 e 8. Os discentes acreditam que a formação técnica de nível médio é imprescindível à formação, porém expõem que a escola deixa a desejar nas aulas práticas, pois 45,9% dos estudantes sinalizam esse item com a escala muito ruim.

Para as perguntas 2 e 5, que tratam da valorização, por parte da escola, das experiências e do contexto dos estudantes, bem como da contribuição destes no espaço escolar, as respostas corresponderam à escala regular. Essa valorização é de suma importância para o desenvolvimento das atividades escolares, tanto pela influência exercida pelos alunos na escola quanto da escola para com eles.

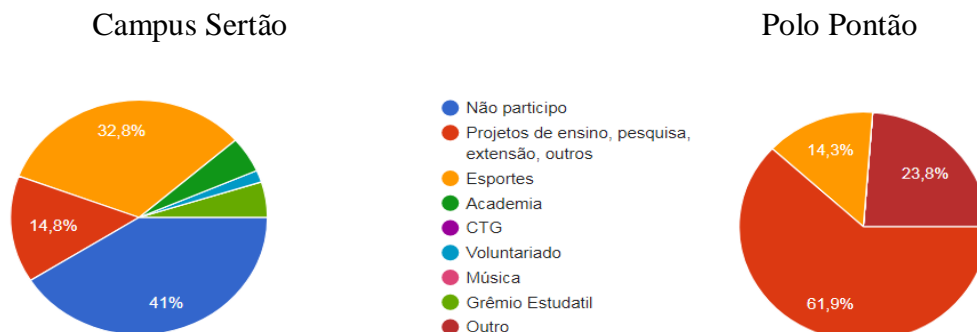
Viana (2014, p. 259) discorre sobre as experiências que os jovens trazem para escola, muitas vezes, não reconhecidas: “Essas experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios”.

No Instituto Educar, essa relação das experiências e da comunidade é apontada pelos estudantes na escala muito bom, e a relação das expectativas de futuro, do mundo do trabalho e da preparação foi sinalizada como bom e muito bom. Já na questão relativa à conquista de emprego, mais da metade dos alunos sinaliza como regular. Esse apontamento deve ser levado em consideração pela escola, pois evidencia o direcionamento para questões do coletivo e do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Quanto à participação em atividades extraclasse (períodos considerados sem aula) e oferta de ambientes para participar das mesmas, os alunos de Sertão apontam a

escala regular. Em Pontão, o interesse dos alunos equivale a muito bom e bom. No gráfico 2, estão descritas as atividades extraclasse que os estudantes participam.

Gráfico 2 - Atividades extraclasse que os estudantes participam



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sobre a importância em participar dessas atividades, Dayrell e Carrano (2014) apontam que:

Experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. [...] A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmios Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de *hip-hop* pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. (2014, p. 121, grifo do autor).

Embora os estudantes tenham aula em período integral, manhã e tarde, as escolas oferecem algumas atividades extraclasse para os estudantes. O Campus Sertão possui uma estrutura maior, dispondo de mais opções que o Instituto Educar. Assim, listamos algumas atividades, com a possibilidade dos alunos indicarem outras.

No Campus Sertão, a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa não está vinculada a alguma atividade extraclasse. Das opções disponíveis, a maior participação, com 32,8%, é em esportes, seguida por projetos de ensino, pesquisa e extensão.

No Polo Pontão, mais da metade dos estudantes participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão e a segunda alternativa mais apontada foi outro, conforme relatos.

De tudo aonde achamos interessante nós discutimos, mais principalmente em questão do empoderamento da mulher na sociedade. (R1, 2017).

Estudos (tcc), rodas de conversas e o organização pessoal. (R2, 2017).

No Campus Sertão, entendemos que, de um lado, não existe uma procura considerável pelas atividades extraclasse, entretanto, por outro, a escola pode repensar no aproveitamento dos espaços e nas atividades ofertadas.

Como servidora, atuando, principalmente com o público do Ensino Médio, vejo que, no Campus Sertão, há muitos espaços para realização de inúmeras atividades, todavia, como temos alunos de nível superior, esses espaços precisam ser otimizados. Outra situação é que algumas atividades não chamam tanto a atenção dos estudantes. Sendo assim outras podem ser planejadas de forma conjunta com os alunos.

Ao observarmos o gráfico 1, percebemos que, dos estudantes do Campus Sertão, envolvidos na pesquisa, 52,5% não participam de atividades quando estão na comunidade. Esse cenário se repete quando estão na escola, correspondendo a 41%.

Mesmo com uma estrutura física inferior ao Campus Sertão, o Instituto Educar é visto de forma positiva pelos estudantes, pois, em resposta à pergunta 12, apontam que os ambientes extraclasse oferecidos pela escola são bons. Do mesmo modo, sobre o interesse em participarem das atividades, registram a escala muito bom. Observando, de igual maneira, o gráfico 1, verificamos que apenas 14,3% dos alunos não participam de atividades quando não estão em casa e todos se envolvem em alguma atividade extraclasse.

Nesse sentido, reafirmando a importância da participação e de pensarmos nos espaços escolares, Dayrell e Carrano (2014) garantem que:

O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social. [...] um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121-122).

A fim de obtermos respostas a algumas de nossas inquietações, interrogamos os docentes: Como acontece a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, na construção de sua formação, para um pensamento crítico, participação política, organização e planejamento das atividades didáticas? Se sim, em que momentos?

Dentre as respostas, destacamos de D4 e D5, respectivamente:

Eu percebo que a participação é muito pequena. O seminário GETECS organizado anualmente pelo Grêmio Estudantil dos Cursos técnicos talvez seja um dos poucos momentos em que eles são protagonistas na organização destas atividades e acabam sentindo muito dificuldade justamente por que não tem experiência e por que não desenvolveram adequada autonomia para a tomada de decisão. Outra constatação é que a procura dos estudantes nos horários de atendimento dos professores é baixa. Tenho a impressão que ainda não encontramos um ponto de equilíbrio: nós professores ainda usamos muito dos métodos tradicionais onde controlamos todas as etapas, desde o planejamento até a execução das tarefas e os alunos ainda assumem uma postura muito passiva já que não são estimulados à maior participação. (D4, 2017).

[...] eles saem com o debate muito forte, esse debate de defesa da Agricultura Familiar, de defesa por alimentos saudáveis, isso sai forte [...]. Todas as manhãs tem alguém que faz a mística e conferência, e isso também é um momento que eles trazem fatos pra ajudar a ter um pensamento social crítico. Cada etapa, nós temos alguém que a gente passa para cá para fazer a análise de conjuntura para eles, para saber como estão agindo as forças sociais, e uma outra questão é que eles participam das lutas dos movimentos sociais. (D5, 2017).

Com o interesse voltado à permanência no Curso, questionamos os estudantes sobre a desistência de alguns de seus colegas desde o início do Curso e se saberiam dizer o porquê. A finalidade da pergunta foi para verificarmos a percepção dos estudantes diante do elevado índice de evasão. Sendo uma questão aberta, no campo para respostas os alunos puderam escrever livremente o que pensavam sobre o assunto.

As respostas foram agrupadas, levando em consideração a repetição e a familiaridade. Os motivos mais apontados no Campus Sertão foram, respectivamente, nesta ordem:

- a) não conseguir acompanhar o conteúdo/ensino (principal fator);
- b) dificuldades de aprendizagem;
- c) notas baixas;
- d) reprovação;
- e) saudade de casa ou não conseguir ficar longe da família;
- f) não sabem;
- g) não identificação com o Curso/formação.

Outra questão preocupante e discutida nos Conselhos de Classe do primeiro ano foi apontada por alguns alunos e por docentes, conforme depoimentos de R1, R3, D4 e D5 que assinalam problemas decorrentes do Ensino Fundamental, os quais podem ocasionar dificuldades de permanência e até a reprovação.

Pela dificuldade encontrada no início do Curso, perante o número de matérias diante a antiga escola. Ficar longe da família, entre outros. (R1, 2017).

Por saudade da mãe e Ensino Fundamental de baixa qualidade. (R3, 2017).

Em relação aos conhecimentos escolares, eu percebo graves falhas na formação básica dos estudantes. Estas falhas são muito perceptíveis em todas as disciplinas, mas ficam mais escancaradas em Língua Portuguesa e Matemática. (D4, 2017).

[...] uma diferença muito grande de alunos que vem de diferentes espaços, até de domínio de conteúdo, só que a gente se cuida muito para falar isso, porque a gente acaba culpando um no outro. O Ensino Médio culpa o Fundamental e o Fundamental, começa do nono ano culpa o oitavo, e daí vem o sétimo, a sexta a quinta até a pré-escola, né, eu acho que cada um tem que assumir a sua parcela. Tem uma deficiência muito grande, vamos corrigir, vamos passar adiante. E essa é uma preocupação que nós temos muito grande, então formamos grupos, fizemos oficinas, né para eles poder superar essas dificuldades que eles têm a nível de domínio de conteúdos. (D5, 2017).

Em relação à questão de permanência no Instituto Educar, tivemos as seguintes respostas:

- a) situações familiares (principal fator);
- b) não identificação com o Curso/formação;
- c) condições financeiras.

Como observamos pelas respostas dos estudantes, os motivos de desistência nos dois contextos escolares são distintos. No Campus Sertão, a dificuldade com o ensino, a reprovação e a saudade de casa são os principais fatores de evasão. Distintamente, em Pontão, a situação familiar é apontada como principal fator para que os discentes não sigam seus estudos.

Notamos esse fator no cotidiano escolar dos alunos, pois a proximidade e o compromisso que eles têm com a família/comunidade é decisivo para desistência. Também aparecem as condições financeiras, pois como já vimos, os estudantes possuem um poder aquisitivo baixo, inviabilizando a continuidade dos estudos.

Ainda, no Campus Sertão, tivemos relatos sobre problemas disciplinares, como por exemplo: “[...] além de existir muito preconceito dentro dos alojamentos e fora”. (R1, 2017).

Os problemas disciplinares estão muito presentes no cotidiano escolar, o que exige da assistência estudantil um trabalho diário e exaustivo para resolvê-los, principalmente na residência estudantil. Isso também está relacionado à experiência que esses estudantes possuem antes mesmo do ingresso à escola.

Já em Pontão, as questões disciplinares são resolvidas pelos próprios estudantes. No espaço escolar, eles são sujeitos ativos do processo de formação, mas é uma construção que surge nos trabalhos de base e que aprendem a fazer desde muito cedo na comunidade em que estão inseridos.

Para complementar a questão anterior e contribuir para a identificação do que podemos melhorar enquanto instituição de ensino no quesito permanência, solicitamos aos estudantes que apontassem possíveis melhorias.

No Campus Sertão tivemos as seguintes respostas mais apontadas:

- a) melhorar a interação/adaptação e estimular os alunos;
- b) melhorias e aumento de aulas práticas;
- c) não sabem.

Outras atividades foram destacadas pelos estudantes, no intuito de auxiliar no trabalho cotidiano, tais como:

- a) menos burocracia;
- b) aumentar auxílios econômicos;
- c) aumentar o número de Cursos Superiores;
- d) auxiliar a permanência dos alunos, de longe, nos finais de semana;
- e) novas atividades de lazer e esportes;
- f) conversar mais diretamente com os alunos e saber a situação de cada um.

As atividades sugeridas são bem pontuais, o que nos permite depreender que, de fato, os alunos gostariam que fossem colocadas em prática. Apesar de não corresponder à realidade de todos, a permanência dos alunos nos alojamentos durante o final de semana é citado, pois era uma prática que acontecia quando os alunos tinham plantões³³ e, por limitação de servidores e questões do setor de produção, isso não acontece mais.

Ainda, destacamos as seguintes sugestões para melhorias:

- a) melhorar na hora de selecionar companheiros de quarto;
- b) dar chances;
- c) dar menos aulas;
- d) abrir mais trilhas para que possamos descer para a vila;
- e) baixar a média escolar para evitar reprovações;
- f) encerrar as atividades do Departamento de Assistência Estudantil;

³³ Os plantões eram atividades que aconteciam aos finais de semana e nas férias escolares, nas quais os alunos realizavam atividades em algum setor de produção da escola como, por exemplo, na suinocultura, bovinocultura, avicultura, entre outros, juntamente com algum supervisor.

- g) deixar os alunos mais livres.

Essas respostas chamam nossa atenção por corresponderem a questões determinadas e trabalhadas com os estudantes, por exemplo, eles não podem escolher com quem ficar nos alojamentos. No momento da inscrição, tanto os estudantes quanto a família são avisados que são respeitadas as regiões e idades para facilitar a convivência e realização de atividades escolares. Todavia, como normalmente a maioria não se conhece, a separação dos alojamentos é feita pelos servidores.

Outras situações mencionadas pelos estudantes que têm relação com a permanência destes são: incidência de ocorrências por saídas não autorizadas da Instituição pelas chamadas trilhas, envolvimento em brigas, bullying e questões de sala de aula. Esses apontamentos revelam algumas posturas dos estudantes e, sem a pretensão de generalizar, podemos dizer que demonstram a imaturidade dos mesmos e a falta de consciência com o espaço educacional, o que pode refletir nas decisões e ações futuras.

Para a D4, falta compreensão por parte dos alunos de que eles devem ser sujeitos ativos no processo de formação:

Em relação aos interesses e perspectivas entendo que poucos alunos entram no Ensino Médio com um real interesse em aprender e com perspectivas concretas de formação e continuidade. No meu entender, isso se deve em partes à idade e falta de maturidade, mas muito se deve a não compreensão de que eles devem ser sujeitos ativos no próprio processo de formação. Já ouvi alunos dizendo que na escola que eu ia lá na minha cidade era só ir na aula que a gente passava [...].

As considerações relativas às melhorias, apresentadas pelos estudantes de Pontão, são as descritas a seguir:

- a) a escola não tem que fazer nada, porque os motivos, como questões familiares não são de responsabilidade dela;
- b) deveria ter mais conversas e interação para entender melhor os alunos;
- c) mais recursos financeiros governamentais para melhorar a estrutura da escola.

Ainda, podemos destacar:

Motivar. Entender que todos nós temos problemas e que precisamos de ajuda. Sugiro que um acompanhamento psicológico ajudaria muito. (R1, 2017).

Ouvi-los e entender sua dificuldade e dependendo da sua dificuldade fazer um debate para a permanência desse aluno. (R2, 2017).

Posteriormente, nos grupos focais, abordamos e aprofundamos questões referentes à Educação e ao Curso frequentado pelos estudantes. Procuramos refletir sobre as experiências trazidas do contexto em que estavam inseridos e como a escola e servidores abordaram isso; se houve interesse, por parte da instituição, em conhecer, aprofundar, dialogar, construir a partir dessas experiências, enfim, como foi esse processo de construção do conhecimento no tempo do Curso.

Nessa perspectiva, nas conversas com os discentes, tivemos a oportunidade de identificar que, no Instituto Educar, por ser uma escola pensada com e para os sujeitos do campo, as práticas pedagógicas acontecem a partir dessa realidade. Distintamente, na conversa com os estudantes de Sertão, notamos que a tendência é trabalhar com conhecimentos científicos, estes, repassados aos alunos.

Sim, tipo eles entendem, tipo, os professores perguntam o que a gente produz, qual a atividade do cara, daí ele tenta explicar, só que aqui é de um jeito diferente, do que o que a gente faz não é muito certo assim. (ES5, 2017).

Por exemplo, em casa, como eu posso dizer, em casa tu tem uma base, mas como o pai te ensinou, então nem sempre ele teve conhecimento, aqui tu já tem professor que já tem Mestrado, então, ele conhece da área, te dá mais informação sobre os assuntos. (ES7, 2017).

Algumas coisas, alteração de algumas coisas, metas de como nós fazíamos, que não eram corretas, enfim, nessas coisas, que aprendendo aqui, sei lá, eu diria que é uma inovação, bastante inovação que tu aprende aqui, facilitar também bastante o trabalho. (ES11, 2017).

Inferimos, pelas conversas e depoimentos, que os alunos chegam à escola com uma bagagem de experiências, construídas no tempo e espaço em que estão inseridos, com conhecimentos, práticas e muitas incertezas, sem deixar de considerar que os alunos oriundos do meio rural e que residem com pessoas de outras gerações, geralmente avós, também carregam, nessa bagagem, os saberes destes.

Dayrell e Carrano (2014, p. 123) apontam que esse período é “crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e como cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem que cada um experimente e desenvolva suas potencialidades”. Os autores acrescentam ainda:

É nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida? Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 123).

Para Freire (2015, p. 62), a bagagem constitui cada indivíduo histórico, seus saberes e ideologias, já que “não é possível respeito aos educandos [...] se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola”.

Pensando na autonomia dos estudantes e, portanto, em uma Educação libertadora, a indissociabilidade teoria-prática deve articular o Ensino Médio com o Técnico, como orienta Simões (2007, p. 84):

O Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que estão inseridos. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e da cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da Educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Nesse sentido, solicitamos a manifestação de percepções a respeito do Curso. Os estudantes de Sertão foram categóricos e, de forma unânime, apontaram a carência de aulas práticas nas disciplinas, conforme relatos a seguir.

Mais prática nas matérias, principalmente as do Técnico, de pegar e ir ver os bichos e mexer neles, claro tem aquela lei³⁴ que não pode mais, só que é uma coisa que faz falta, porque só na teoria fica ruim. A gente notou que quando a gente vê na teoria e vê na prática, daí a gente diz ahaaa agora sim. (ES1, 2017).

Daí quando a gente vai na prova, a gente lembra o que fez na prática, é bem mais fácil e bem melhor. (ES2, 2017).

[...] a gente fala desde o primeiro ano, e é esse, estamos batendo na mesma tecla desde o primeiro ano, que é a falta de prática na escola, o que mais deixa a desejar que é a falta de prática. O conteúdo em sala de aula é 10, não tem o que reclamar, sei lá, talvez desse pra ver algo a mais, mas, acho que mais é a parte das práticas. (ES6, 2017).

Tipo pra mim, até não tem tanta influência porque se eu não faço na escola, eu pratico em casa, sabe, mas eu tenho uns colegas que não sabem, tipo castrar um suíno, casquear, e quando tem prática, o professor manda eu, eu faço em casa, tem colegas meus que nem conheciam porco e coisa, daí eu acho importante dar a prática porque pessoas da cidade não sabem, não praticam, que nem pra mim não tem tanta influência porque eu tenho em casa, até do soja, do milho, e tem colegas meus que conheceram esse ano lavoura de soja, trigo, milho, entraram esse ano, e visualizaram de perto. (ES7, 2017).

³⁴ O discente refere-se às normas da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA).

Na teoria é tudo bonitinho, tu vê uma foto é fácil identificar tal doença, mas daí você chega lá na lavoura, tu vai pegar uma folha e não vai saber qual doença é [...]. Eu não sou do meio urbano, né. E eu acho que o colégio deixou muito a desejar nas questões de práticas, por exemplo, quem é do meio rural pode ter a teoria aqui e ir para casa e conseguir entender mais na prática, mas, por exemplo, quem é do meio urbano, tu chega vai para a cidade, na tua casa e você não consegue relacionar o conteúdo, então eu acho, e é muito diferente a teoria da prática. Então eu tô saindo do 3º ano, indo para estágio e eu não me sinto preparado para enfrentar o estágio em relação à prática. (ES13, 2017).

Os registros orais dos alunos estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e, em conformidade com a concepção freireana, as pessoas “são seres do quefazer”, o que implica ação e reflexão, ou seja, a práxis, e por essa razão, o “quefazer é teoria e prática”. (FREIRE, 2016, p. 195-197). Sob essa lógica, não podemos desassociar a teoria da prática; ao contrário, precisamos trabalhar conjuntamente essa relação.

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável á produção do conhecimento. (FREIRE, 2015, p. 122).

A Pedagogia de Freire ressalta a importância da integração teoria e prática, pois:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Essa relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (2011, p. 20 -21).

Constatamos que há uma maior facilidade dos estudantes do meio rural, o que reafirma a bagagem de experiências que os alunos trazem para escola, porém alguns professores acabam priorizando conhecimentos, ou então, colocam todos no mesmo patamar, dificultando o aprendizado dos alunos que não tiveram vivências.

Quanto à percepção dos estudantes de Pontão, em diversos momentos, relatam pontos positivos do Instituto Educar, a exemplo do depoimento de EP5 (2017): “todo

mundo se transforma quando tu chega no Educar”. Como não apresentam descontentamento, as sugestões voltam-se ao sistema educacional como um todo.

É tudo muito copia e cola, tem que gravar as coisas na tua cabeça, não pode ter um senso crítico sobre nada e muitas mentiras foram aplicadas para nós, principalmente na área de História, nas relações sociais também que nós tínhamos [...]. (EP4, 2017).

Eu acho que para a juventude, para quem está nessa área, no Ensino Fundamental aprender técnicas sustentáveis, agroecológicas, sabendo o diferencial e prejudicial do transgênico, eu acho que talvez eles consigam ter conscientização, mas pra quem está acima de 40... (EP3, 2017).

Aproveitando a discussão, os alunos foram questionados sobre o papel da Educação, de como podemos melhorá-la e se é possível termos uma Educação humanizadora, como orienta Freire, que priorize as necessidades das pessoas e não a lógica de mercado, bem como se as escolas conseguem fazer um trabalho de conscientização.

Eu acho que sim, é possível, porque nós tínhamos preconceito lá trabalhando de um lado. Alguns produtores produziam com veneno, falavam que é mais rápido e é melhor. E aí um dos primeiros começar produzir orgânico lá, foi o meu pai. E aí foi feito alguns projetos, os projetos de incentivo. Mas mesmo assim, mais foi ver o que é a produção orgânica, não é um bicho de sete cabeças que vai dar os bichinhos na fruta e pra matar tudo, só com veneno controla. E aí, hoje em dia lá, nós não usamos mais nada de veneno, eles não usam nada, são tudo com controle natural e está produzindo melhor do que muitos lugares que eles usam produto químico e veneno. Então em boa parte do pessoal de lá, tiraram esse preconceito de que orgânico é muito difícil de produzir. (EP10, 2017).

Tipo, como é que nós vamos criar... pegar pessoas e conseguir mudar o pensamento de quem está produzindo? Como é que vou chegar para aquele produtor cabeça dura, teimoso que só que ele tem que plantar desse jeito, porque ele vai ficar com câncer daquele jeito. Tem que colocar agroquímico porque é melhor para ele, é melhor para a sociedade, é melhor para o meio ambiente. Tem que criar, como é que vamos poder criar com as pessoas que consigam fazer isso? Daí só mudar o pensamento que já está enraizado nas pessoas? Tipo nessa lógica. (EP3, 2017).

Segundo os relatos dos estudantes do Instituto Educar, embora acostumados a viver em um ambiente de luta, a escola proporciona momentos de reflexão que viabilizam a realização de propostas para a melhoria de realidades. Na fala a seguir, o educando comenta sobre esse processo formativo.

Na luta também entra um fator muito importante que nós conseguimos que é o nosso lema estudo, trabalho e luta permanente da nossa escola, no Instituto Educar, é esse aonde eu já participava de encontros também, onde muito mais... não naquele intuito militante mesmo de querer mudar a sociedade e coisa e tal, agora eu acho que com o esforço que a escola faz para nós, e com o nosso esforço que nós estamos fazendo agora, dentro da 6ª etapa nós já estamos praticamente tocando o processo da escola, desde política até o processo produtivo, *nossas mentes já entraram pensantes*, mas agora está indo bem mais pensante, que tem bem mais a contribuir tanto na escola quanto fora [...] muito em fazer troca de alimentos, fazer troca de serviço, pessoas irem para outras regiões para ajudar em processos produtivos agroecológicos, nas florestas, têm que levar para casa agora, pra me ajudar, iniciar minha floresta. Então esses processos de coletividade, eu acho que fortalecem muito a relação nossa e entender como é que a sociedade funciona e como é que nós somos capazes de mudar ela. (EP4, 2017, grifo nosso).

Diante das contradições e limitações, às quais somos expostos diariamente, Freire (2011, p. 21-22) posiciona-se sobre o condicionamento de nossa práxis. Para ele,

Se a realidade condiciona seu pensar e atuar não autênticos, como podem pensar corretamente o pensar e o atuar incorretos? É que, no jogo interativo do atuar-pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão. Os homens alcançaram a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração.

Outra questão que surgiu no decorrer das conversas foi a influência do universo midiático no cotidiano da vida dos estudantes, em relação à agricultura do mercado, à logística e à produção, isto é, se existe um direcionamento para utilização de determinados produtos ou produção de alimentos. Da mesma forma, se há ou não grandes empresas por trás disso e até com o futuro dos jovens que, ao invés de retornarem para suas propriedades, acabam sendo absorvidos por essas empresas. Após analisar e refletirem sobre tal questão, os estudantes manifestaram suas convicções.

Eu acho que a mídia não influencia muito isso, é um pouco influência da propaganda, tipo um produtor que não tem muito conhecimento, que vai na onda da propaganda [...]. (ES5, 2017).

Olha, visualizando tipo televisão e propaganda, elas focam bastante para a agricultura tipo em grande escala, com uso de bastante tecnologia, até mesmo os programas voltados, por exemplo, o Globo Rural tu vai ver, eles não vão lá fazer uma reportagem de um produtor que em 1 hectare produz tantos litros de leite, vão fazer uma reportagem com um grande produtor que tem ordenha 100 - 200 - 300 vacas por hora [...]. (ES12, 2017).

É, acho que desde feiras que a gente participa, se tu for numa feira, [...] e todos os stander, eles vão focar para a grande produção, produção em larga escala, para o uso de agrotóxicos, a venda, alegando que aquele agrotóxico é que vai aumentar a produção, que vai solucionar o problema da lavoura, então esse marketing é muito grande [...]. (ES3, 2017).

É, e isso que (EP4) fala tem a questão da produção de commodities, o agronegócio fez com que o produtor começasse a produzir mercadorias, não é produção de alimentos [...]. (EP3, 2017).

[...] É 70 % da alimentação no Brasil produzida pela Agricultura Familiar. Tem isso na mídia? Não tem nada. Só soja, milho e plantação. É só isso. (EP3, 2017).

[...] mas a mídia em si tem o papel de manipular esse senso comum, que a pessoa acha “nossa, o Brasil foi o maior exportador de milho”. Então, no Brasil está tudo bem. O Brasil teve uma safra recorde. Só que eles não entendem esse processo, o que é que vai ser feito com esse milho, a emissora X, principalmente a X, desculpe. A X não fala isso, o que é feito com esse milho. O preço do milho também, como era alto, aí abaixou. Então tem várias outras questões por trás que a mídia não... não mostra, e daí nesse processo, a Agricultura Familiar, o cara vê o que nas redes nacionais e internacionais de televisão, não vê quase nada de Agricultura Familiar, de produção orgânica [...]. (EP4, 2017, grifo nosso).

Ao referir-se às influências, Freire (2011, p. 38-39) confirma: “a Educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto)”. O pensamento do autor vai ao encontro do que percebemos nos dois contextos, uma vez que os estudantes identificam a relação/pressão das mídias sobre suas vidas, sobre os meios de produção e sobre as expectativas de futuro.

Salientamos que os estudantes de Pontão fazem uma crítica mais incisiva a essa questão porque faz parte das contradições que vivenciam. Ou seja, através da necessidade de libertação das forças produtivas e de outras formas de articular o ensino profissional, diferentemente da lógica do capital, os povos do campo, de modo geral, vivenciam uma contradição ao se depararem com uma sociedade capitalista que a todo o momento cria mecanismos para aumentar o lucro.

Sob essa perspectiva, entendemos que, durante o processo formativo, os sujeitos devem ter acesso ao processo sócio-histórico-cultural e vivências das formas produtivas do trabalho, construindo saberes a respeito da exploração ou abordagem em cada contexto. A finalidade dessas ações é a de permitir que os estudantes, ao longo do processo formativo, tenham condições de construir e solidificar conhecimento crítico e reflexivo da realidade, presente na vida diária e essencial à construção da coletividade.

5.5 PERSPECTIVAS DE FUTURO

A terceira e última etapa das perguntas do questionário corresponde à perspectiva de futuro dos estudantes. No momento da pesquisa, os alunos estavam vivendo um período crucial, ou seja, o final do Curso; muitos com o estágio curricular definido, outros, ainda indecisos dos caminhos a percorrer no ano seguinte.

Assim, questionamos sobre suas perspectivas, futuros passos, projetos de vida, interesses, entre outras questões importantes para compreensão das identidades desses estudantes.

Na primeira questão, procuramos saber as motivações para continuidade dos estudos. Como a pergunta era aberta, agrupamos e sintetizamos as respostas.

No Campus Sertão, as principais respostas corresponderam a:

- a) formação profissional;
- b) para ter um bom emprego e/ou salário;
- c) qualidade de vida, reconhecimento e/ou independência.

E ainda:

Ter melhor formação para poder concorrer no mercado de trabalho. (R2, 2017).

Amontoar pedra é pior. (R5, 2017).

Em Pontão, os principais motivos expostos foram:

- a) para ter um futuro melhor;
- b) pelo conhecimento;
- c) pela minha família, pela formação técnica e pela profissão.

Esses apontamentos podem ser conferidos nas falas dos estudantes:

As minhas utopias. (R1, 2017).

Lutar por um país mais justo, lutar pela Agroecologia, e principalmente, pela vida dos seres humanos. (R3, 2017).

O aprendizado e a permanência de ser agricultor. (R4, 2017).

Identificamos, nas falas dos estudantes, motivações similares quanto à busca por um futuro melhor e pela profissão. No entanto, não podemos deixar de considerar que,

ao fazerem referência a essas buscas, os discentes de Pontão estabelecem articulação com a comunidade.

Posteriormente, os estudantes foram questionados sobre a principal decisão a ser tomada ao término do Ensino Médio. As respostas constam na tabela 4.

Tabela 4 - Decisão com a conclusão do Ensino Médio

Opções	Sertão %	Pontão %
Ingressar no mercado de trabalho na mesma área do Curso	18%	23,8%
Ingressar no mercado de trabalho em área diferente ao Curso que frequenta	1,6%	-
Prestar vestibular e continuar os estudos no Ensino Superior	47,5%	52,4%
Prestar vestibular e procurar um emprego	13,1%	4,8%
Trabalhar por conta própria/trabalhar em negócio da família	6,6%	4,8%
Trabalhar em atividade ligada à comunidade onde estou inserido(a)	-	4,8%
Ainda não decidi	11,5%	4,8%
Outro:	1,6%	4,8%

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

De forma complementar, a tabela 5 registra a continuidade do questionamento correspondente à tabela 4, isto é: Se sua opção anterior foi a de continuar os estudos e/ou procurar emprego, qual área você pretende seguir? Na tabela 5, portanto, constam as preferências dos estudantes relativamente às áreas de conhecimento.

Tabela 5 - Áreas de Conhecimento e preferências dos estudantes

Opções	Sertão %	Pontão %
Ainda não decidi	20,4	20
Ciências Exatas e da Terra (ex. Matemática, Física, Química)	1,9	-
Ciências Biológicas (ex. Genética, Zoologia)	7,4	-
Engenharias (ex. Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. de Produção)	5,6	10
Ciências da Saúde (ex. Medicina, Nutrição, Enfermagem)	5,6	5
Ciências Agrárias (ex. Agronomia, Zootecnia, Med. Veterinária)	55,6	45
Ciências Sociais Aplicadas (ex. Direito, Administração, Serviço Social)	-	5
Ciências Humanas (ex. Educação, Filosofia, História)	-	10
Linguística, Letras e Artes	1,9	-
Outros (ex. artesanato, religião)	-	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nota: O traço (-) indica valor nulo.

Podemos observar nas tabelas 4 e 5 que os jovens dos dois contextos estudados almejam prestar vestibular e continuar os estudos, e como segunda opção, ingressar no mercado de trabalho na mesma área do Curso, sendo a mais apontada para estudos a área de Ciências Agrárias.

Os resultados têm relação com o Curso em Agropecuária, evidenciando o interesse dos estudantes pela área e o compromisso das escolas com a verticalização do ensino, um dos objetivos dos IFs.

Nos grupos focais e entrevistas, os alunos foram questionados, mais uma vez, sobre suas perspectivas de futuro. Em Sertão, as respostas foram similares ao exposto anteriormente. Já os estudantes de Pontão explicaram suas respostas.

Constatamos, nesse contexto escolar, a presença da consciência de coletivo, que é o que podemos chamar de “nós e eles” como ressalta Cerri (2011, p. 41): “[...] compõe a identidade coletiva ou social, [...] composta da consciência de diversos elementos: familiaridade e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes”.

Eu espero que a colheita da comunidade seja muito boa, mas se eu conseguisse estudar mais um pouco para contribuir dentro de uma escola seria muito mais vantagem, eu acho, pelo fato de conseguir gerar conhecimento, eu ganho conhecimento dos professores lá de Pontão que conseguiram passar para mim. Eu poder passar o meu conhecimento, eu acho que é uma das melhores formas de expandir a Agroecologia, a Agricultura Familiar e coisa assim, modificar um pouco a Educação. (EP2, 2017).

[...] eu quero me formar para a área de Filosofia, História, ou mesmo Administração para tentar mudar a maneira de pensar das pessoas, de ver formas sociais, tipo a ideia do capital é errada. Sempre trabalhei numa perspectiva de criar uma consciência para as pessoas, que o ser humano não é uma máquina, de ser dono dele, da comunidade. (EP3, 2017).

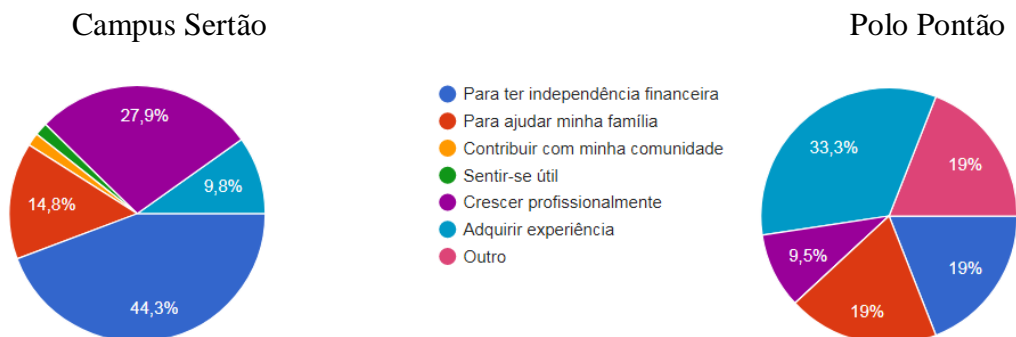
Eu acho que pra gente falar de Agroecologia, a gente não precisa necessariamente tem que estar atuando na questão agrária. Mas entender que o nosso inimigo, juntando tudo, é o capitalismo. Então em todas as áreas tu pode colocar a questão do capital: na área de Filosofia, na Psicologia, em tudo. Então eu acho que todos aqui têm um objetivo de seguir nessa área, podemos seguir lutando contra o capitalismo, acho que todos querem continuar militando no MPA, no MAB³⁵, no MST. E é isso, eu acho que a gente tem que aproveitar esse conhecimento que a gente tem, na questão do orgânico do agroecológico, porque, não sei se foi colocado aqui, mas dá para ver que a procura do orgânico está aumentando, e pena que está indo muito para o capital, que ainda está, tipo ainda não está na questão da Agricultura Familiar, mas o capital está se apropriando do orgânico também. Então é uma coisa que a gente tem que trazer para nós, porque é uma conquista do povo, da classe trabalhadora aqui de modo geral e buscar para nós [...]. (EP5, 2017).

Considerando que o Curso Técnico em Agropecuária é profissionalizante, e os estudantes estão próximos de concluí-lo, abordamos o tema trabalho, haja vista que é um fator basilar na vida e nas expectativas de futuro dos estudantes, conforme já

³⁵ MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens. Informações em: <http://www.mabnacional.org.br/>

explicitamos neste estudo. Assim, os motivos mais importantes para termos um trabalho, segundo as respostas dos estudantes, estão dispostos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Motivo mais importante para se ter um emprego



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os estudantes de Sertão apontam a independência financeira (44,3%) como o motivo mais importante para se ter um trabalho, enquanto que, para os estudantes de Pontão, o motivo mais importante é a aquisição de experiência (33,3%).

Podemos observar que essa questão reforça o comprometimento que os estudantes de Pontão possuem em relação ao coletivo, enquanto que os estudantes de Sertão apontam aspectos individuais.

Desta forma, articulando o trabalho na propriedade onde muitos dos estudantes estão inseridos, outro questionamento foi em relação à possibilidade dos estudantes continuarem atuando na propriedade ou sair e trabalhar no comércio ou em outras propriedades agrícolas. Essa questão foi feita com o intento de verificarmos os caminhos que os estudantes pensam seguir, tendo em vista suas expectativas de futuro e o compromisso com a comunidade em que estão inseridos. Os Estudantes de Sertão apontam que:

Eu quero trabalhar e sair da propriedade. (ES2, 2017).

Se tivesse como intercalar, meios de trabalhar numa Agropecuária, e quando é safra, voltar e tal, eu iria, mas se fosse só na Agropecuária não. (ES8, 2017).

Primeiramente para sair, para ti pegar aquele arranque, acho até trabalhar em algum lugar, arrumar um emprego mais ou menos que seja bom, mas depois para o futuro assim, depois de adquirir experiência eu pretendo ser autônomo, trabalhar na minha, tocar, continuar a propriedade em casa e trabalhar de autônomo, pegar granja, fazenda, tipo assim e cuidar. (ES6, 2017).

Já os estudantes de Pontão, de forma unânime, manifestaram a vontade de dar continuidade ao trabalho nas comunidades em que estão inseridos, fortalecendo saberes já construídos nesse espaço e utilizando a Educação como alicerce para transformação, como podemos observar pelas próprias justificativas:

Eu acho que todo mundo nesse processo pensa em passar esse nosso conhecimento para as próximas gerações, para os filhos e para as escolas mesmo, fazer trabalhos com educandos e educadores que ainda são educandos, mas ainda passa conhecimento como educadores. [...] Eu acho que passar esse conhecimento, e daí sim, transformando, que nós sabemos que o processo é lento, é demorado e coisa e tal. E nós não temos dinheiro que nem o capital tem para fazer esses investimentos que ele fez sobre esse Agronegócio e coisa e tal, então vem se praticando muita Agroecologia em várias áreas, grupos cada vez mais fortes de Agroecologia e de formandos. E eu acho que todo mundo vai ser inserido em alguma área da Agroecologia ou contra o capital mesmo, dentro das suas bases, dentro das comunidades em si, eu acho que é esse conhecimento que nós vamos passar para o futuro, né? Vamos lutar para que, no futuro, nossos filhos possam ter moradia digna, possam ter uma Educação diferenciada e nós vamos construindo isso dentro de casa, dentro da nossa comunidade, dentro da sua região onde vai estar inserido, nós vamos estar construindo isso, vamos debater. (EP4, 2017).

Eu penso que pra mudar o primeiro fator é a Educação. Porque felizmente ou infelizmente esse processo educativo que é dentro da escola que tem que ter em salas de aula, isso o que a (EP5) falou, que é Agroecologia, que é a luta contra o monopólio do capital, e vem em várias áreas do nosso ensino, que nós podemos trazer esse pensamento dentro das nossas áreas de ensino [...]. (EP4, 2017).

Pensando no tempo de Curso associado às experiências trazidas para a escola, juntamente com os saberes aprendidos, indagamos os alunos sobre o modelo de produção que pretendem seguir e se desejam mudar algo. Os educandos de Pontão apontam a continuidade e aperfeiçoamento da Agroecologia, tendo a Educação como meio para isso, conforme descrito anteriormente. As respostas dos estudantes de Sertão podem ser observadas nos depoimentos a seguir.

Mudar para melhor, nós trabalhamos com vaca e lavoura, eu pretendia se eu assumisse a propriedade terminar com a vaca de leite, dá trabalho, dá dinheiro, mas é muito trabalhoso, é praticamente escravo, você não tem folga nada, duvido uma vez você sair tudo junto, se algum não tem que voltar tal hora, tal hora você tem que estar em casa, então tipo se eu continuasse eu ficava só com a lavoura, aumentar um pouco a lavoura e terminar com a vaca de leite. (ES5, 2017).

A princípio, eu acho que seria a monocultura, até porque a mão de obra. (ES12, 2017).

[...] mas em questão, digamos assim, que a gente pensa muito, aquilo que dá dinheiro é a monocultura, então é o que está na cabeça de todo mundo no Brasil, se tu quer render pra ti, tu opta pela monocultura, não que a

Agricultura Familiar não dê dinheiro, só que é algo que a gente, que a maioria pensa é investir em monocultura. (ES4, 2017).

Pelas respostas dos alunos, conseguimos entender o posicionamento dos jovens de grupos distintos. Em conformidade com suas percepções e convicções, há um grupo, formado por filhos de agricultores, inseridos no modelo capitalista, que querem a manutenção da propriedade ou a continuação em um Curso Superior para, então, saírem de lá e procurar uma região produtiva ou trabalhar no comércio, a fim de gerar renda.

Há, no entanto, outro grupo que busca a escola para ter um Ensino Médio de qualidade. Ainda, há outro grupo, formado por jovens do MST, para os quais a lógica é mudar o sistema, a fim de fortalecer o futuro, tendo uma perspectiva posterior que possa romper com os paradigmas impostos pelo capital, o foco, então, é a Agroecologia e o coletivo.

Thompson (2009) contextualiza tais questões como a “junção” da experiência e da cultura e afirma que nossas decisões partem da reciprocidade estabelecida em nosso meio:

[...] verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (2009, p. 234-235, grifo do autor).

Identificamos a “junção” definida pelo autor nas narrativas apresentadas pelos docentes nos dois contextos estudados.

Em Sertão, as narrativas dos docentes são:

Buscam uma formação sem ter um comprometimento social e com o meio ambiente. Poucos querem voltar para propriedade, quando a família tem. A maioria tem interesse de fazer faculdade. Os outros querem emprego, entrar no mercado. Tem grande dificuldade de construir uma crítica social. (D1, 2017).

A grande maioria dos alunos pensam na profissão como forma de ganhar dinheiro. Pensam na Educação como forma de se profissionalizarem. (D2, 2017).

E em Pontão, as narrativas são:

Buscam uma formação tendo comprometimento social e com o meio ambiente. A maioria quer voltar para comunidade e família, quando assentados ou acampados. Poucos pensam em fazer faculdade. A grande maioria possui uma crítica social, são comprometidos com o movimento, são mais solidários. A visão de mundo, como não poderia ser diferente, são quase opostas. (D1, 2017).

Eles têm uma Educação assim, são mais respeitosos, ninguém assim, “abusação” nem de brincadeira com professor, eles têm muita consideração pelos professores, assim na estrutura que eles têm. (D3, 2017, grifo nosso).

Voltamos ao entendimento de que as experiências influenciam nas decisões dos estudantes, conforme definição de Cerri (2011, p. 64):

[...] As minhas coordenadas são a percepção e a definição do meu presente, cruzadas com as minhas origens pessoais, minha família e minha comunidade. Mas um ponto não basta; é preciso uma reta que, como se sabe, é constituída de um alinhamento de infinitos pontos, embora possa ser definida por apenas dois deles. Passado e presente assumidos por alguém dão os dois pontos mínimos para que identifiquemos uma reta. Mas uma reta, embora já estabeleça uma direção, não tem ainda um sentido; esse sentido não é apenas do passado para o presente (afinal, muitas vezes o passado se faz presente), mas o plano individual e coletivo, pelo qual nos projetamos para além da nossa condição de hoje.

Finalizamos esta seção com a afirmação de Freire (2011, p. 318) ao articular a importância da escola ao momento do adolescente e isso implica “compreender não apenas o momento do adolescente, mas o momento histórico em que ela está, as condições históricas e sociais do contexto em que ela está situada”.

5.6 SUGESTÕES, ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE AÇÃO

Nesta seção, apresentamos algumas propostas com o propósito de melhorar os espaços acadêmicos estudados, a partir da análise dos dados e da contribuição dos estudantes no decorrer da pesquisa. As estratégias sugeridas podem ser discutidas, tendo em vista uma possível implantação nas escolas, assim como, destas podem surgir outras ideias, principalmente para o Campus Sertão.

O fator mais apontado e discutido pelos alunos do Campus Sertão foi a carência de aulas práticas, principalmente nas disciplinas técnicas. Inclusive, um dos fatores de desistência de alguns alunos no 1º ano, principalmente àqueles que residem na cidade e encontram dificuldades de relacionar com o conteúdo proposto.

Essa é uma questão que vem sendo discutida na escola, e esse estudo reforça a necessidade de se repensar os documentos normativos como o PPI, PPC, entre outros, direcionando para essa realidade, bem como valorizar as experiências que os estudantes trazem e, a partir destas, avançar em metodologias condizentes às expectativas e necessidades dos mesmos para que possam construir conhecimentos e desenvolver aprendizado.

Ao focarmos a necessidade de revisão e reestruturação dos currículos, convém ressaltarmos as ideias de Arroyo (2014, p.160):

O currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas. Pensar em outros currículos exige reconhecer essa pluralidade de saberes, de conhecimentos, reconhecer a pluralidade epistemológica do nosso mundo e especificamente a pluralidade epistemológica e cultural que chega às escolas com os Outros mestres e educandos.

Sob essa premissa, a escola tem um papel fundamental e deve aprofundar essa discussão. Quanto à percepção dos alunos do que a escola pode fazer para melhorar o processo educativo, destacamos 02 relatos de estudantes.

Realizar mais aulas práticas tornando as disciplinas menos massivas. (R1, 2017).

Realizar diferentes dinâmicas de aula, mais aulas práticas, preparar o aluno no ramo da agricultura e pecuária. Muitos, nem sabem como o leite é retirado da vaca! Essas aulas práticas seriam mais necessárias [...]. (R2, 2017).

Sobre essa temática, além da necessidade de revisão das práticas, inferimos que os espaços disponíveis no próprio Campus para as atividades, como os laboratórios e setores, devem ser bem aproveitados.

Como sugestão, podemos pensar numa aproximação entre as duas escolas, integrando, em alguns momentos, as turmas, respeitando suas particularidades, saberes e experiências, a fim de enriquecer a construção do conhecimento. Embora o Instituto Educar não tenha estruturas físicas como o Campus Sertão dispõe, realizam um bom trabalho com os estudantes através da Pedagogia da Alternância, conforme descrito no capítulo 4, o que pode contribuir para a formação dos estudantes de Sertão.

Levando em consideração o disposto no PDI, item 1.3.1, sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, identificamos que os Campi possuem “autonomia

da instituição em seu projeto pedagógico”. Portanto, sugerimos para estudo e avaliação a possibilidade de implantação ou articulação da proposta da Pedagogia da Alternância para os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, visto que, por unanimidade, na aplicação dos questionários e conversas com os discentes, relatam a insuficiência de aulas práticas nas disciplinas e a necessidade de aproximação da teoria à prática, o que pode, inclusive, contribuir para redução dos números elevados de infrequência escolar.

Pelo fato de vários estudantes ingressarem no Curso Superior enquanto realizam estágio, a dedicação fica comprometida. Assim, por meio da Pedagogia da Alternância, essa questão pode ser eliminada ou minimizada. Por conseguinte, contemplamos as angústias dos alunos, possibilitando-lhes outras experiências e saberes que não tiveram a oportunidade de ter em outro espaço, conforme relato do estudante ES4:

Eu acho que seria legal, por exemplo, às vezes, fazer alguma coisa voltada para outra, dentro de uma propriedade e a gente ver o processo como ele realmente é, porque, por exemplo, a gente tem suínos na escola, mas muitas vezes o professor fala “ah o que tem ali não é o ideal”, ou “como fazem ali não é o correto”, então eu acho que esse realmente enxergasse ou conseguisse acompanhar não somente o teórico. (ES4, 2017, grifo nosso).

Para Freire (2015, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”, confirmando, assim, a necessidade de articulação de saberes.

Outros fatores foram apontados pelos estudantes, conforme as narrativas abaixo:

Priorizar a realidade de onde a gente vem. (ES13, 2017).

Procurar oferecer aulas de reforço logo no início do ano letivo, antes mesmo de começarem a sentir dificuldade. (R3, 2017).

Ajudar para melhorar as notas, aulas extraclasse. (R4, 2017).

A demanda apontada pelo estudante ES13 é relevante porque, além de conhecermos os estudantes, temos que valorizar a realidade de onde eles vêm e partir dessa realidade. Essa é uma questão que não aparece no Instituto Educar porque a escola, juntamente com a abordagem da alternância, contempla a valorização da realidade.

Ao pensarmos que os estudantes, ao ingressarem no Ensino Médio, com sua bagagem histórica, encontram um ambiente totalmente novo, com pessoas

desconhecidas e, muitas vezes, longe de suas famílias, com idade que varia de 14 a 15 anos, somando a todos esses fatores a falta de leitura de mundo deles, conseguimos entender o porquê da evasão na escola logo no 1º ano.

Nessa perspectiva, Dayrell e Carrano (2014, p. 115-116) enfatizam:

[...] se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no Ensino Médio, faz-se necessário levar em conta a realidade onde esse grupo está inserido. Como viemos reiterando, uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando os dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade.

As respostas de R3 e R4 deixam claro que para reduzirmos os principais fatores de evasão, precisamos levar em consideração o item apontado pelos estudantes no que tange à dificuldade de adaptação e de entendimento dos conteúdos, sem deixar de levar em conta que a grande maioria dos alunos não estava acostumada a ter tantas disciplinas como contempla a matriz curricular do Ensino Médio integrado.

Desse modo, há necessidade de dispormos de projetos e/ou ações extraclasse pensadas na adaptação dos estudantes, bem como de reforço em algumas disciplinas. Já existe no Campus Sertão algumas propostas de reforço e alguns projetos de ensino, com atendimento direcionado à solução de dúvidas. Não obstante, uma sugestão que pode contribuir é a articulação com os alunos das séries mais avançadas, que já tiveram o conteúdo, para que estes possam auxiliar tanto na adaptação quanto nas atividades escolares por meio de monitoria acadêmica.

Essa prática, além de facilitar o processo de aprendizagem, confere maior autonomia aos estudantes, como também proporciona integração entre as séries que costuma ser conflituosa, dispondo de momentos extraclasse e trabalhos em grupo, entre outras alternativas metodológicas.

Quanto à importância da articulação do conhecimento com as experiências dos estudantes, Arroyo (2014, p. 161) assevera:

[...] os conhecimentos das diversas áreas, incorporando as experiências sociais que vivenciam, incorporando as indagações que vêm dessas experiências e os saberes que carregam como sujeitos dessas experiências e os põem em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados dos currículos.

Outra ação que observamos e que merece atenção é a incidência e resolução de situações disciplinares que, conseqüentemente, impactam no desempenho escolar. Enquanto que, no Instituto Educar, os problemas são, na grande maioria, resolvidos

pelos próprios estudantes, no Campus Sertão, há uma comissão disciplinar que analisa as situações e aplica medidas socioeducativas. Essa questão é delicada e, ao mesmo tempo, muito complicada, pois demanda tempo e atenção da equipe do DAE. Logo, uma alternativa viável é proporcionar um regulamento que conte com o protagonismo dos estudantes diante da resolução de conflitos. É uma medida que, além de auxiliar no trabalho disciplinar, pode ajudar em ações para combate do bullying. Precisamos, portanto, discutir essas questões com os estudantes e construirmos ações conjuntas, uma vez que eles conhecem melhor seus colegas.

Outra proposta para o contexto escolar do Campus Sertão que já acontece no Instituto Educar é um momento denominado Etapa Preparatória, conforme relato da docente:

[...] uma das primeiras atividades que nós fazemos aqui é a história de vida deles, então, nós trabalhamos praticamente 02 dias na inserção deles para conhecer o método do Instituto Educar, isso antes deles fazerem a prova, tudo né, é o período que nós chamamos de Etapa Preparatória. Então, ali, a gente vai se sentindo mais próximo porque a gente vai conhecendo a história de vida pessoal, familiar e de luta desses alunos, né. (D5, 2017).

Essa atividade pode ser realizada antes da etapa de inscrição para o edital de seleção dos estudantes. Eles podem se dirigir à escola, conhecer sua estrutura física, seu funcionamento e ainda as etapas das inscrições dos editais podem estar disponíveis na Instituição. Isso porque há uma dificuldade, por parte dos participantes, de entendimento desse documento. Muitos fazem a inscrição na modalidade errada e não apresentam os documentos necessários. Alguns alunos do Ensino Fundamental pedem ajuda em suas escolas, e mesmo os profissionais têm dúvidas, em alguns casos, cometem erros no procedimento.

Nesse sentido, podemos ter 01 ou 02 dias destinados a essa atividade. Outra vantagem é que, além da inscrição para o Curso, os alunos precisam fazer a inscrição para a residência estudantil, já que as vagas são limitadas e podem conhecer as normas e requisitos para os auxílios financeiros do PNAE.

Apesar das ações de divulgação de editais, acreditamos que conhecer os procedimentos e o próprio funcionamento da escola antes do acesso pode facilitar a decisão e os processos burocráticos.

Outras questões que podem ser discutidas, devidamente apontadas pelos estudantes são: construir com eles propostas de atividades extraclasse, condizentes às

suas expectativas, bem como projetos de ensino, pesquisa e extensão. Embora tais projetos sejam construídos pelos servidores e selecionados bolsistas para atuação, nada impede de se pensar com e para eles algumas ações para ser desenvolvidas conjuntamente.

No Instituto Educar, a principal lacuna apontada pelos estudantes é não poder acessar, com frequência, os espaços do Campus Sertão, ressaltando que também são considerados alunos do IFRS. Os alunos até realizam algumas atividades práticas, principalmente na Agroindústria do Campus, mas, certamente, a Instituição pode repensar outros momentos para proporcionar essa articulação e interação com os espaços e alunos do Campus Sertão, uma vez que essa proposição já consta nos objetivos específicos do projeto pedagógico: “Maximizar a utilização dos recursos físicos e humanos do IFRS - Campus Sertão”.

Proporcionar um momento com as famílias dos estudantes no início do Curso, dar-lhes direito à voz, debater sobre os fatores de desistência e investir no atendimento psicológico também foram sugestões dos alunos. Essas ações podem ser realizadas na escola e até organizadas pelos próprios estudantes, levando em consideração que nem todos se sentem à vontade para discutir seus problemas. Outra possibilidade é a articulação e trocas com os profissionais do Campus Sertão ou propor parcerias com outras Instituições.

A coordenadora do Curso de Pontão aponta a dificuldade referente à reprovação dos estudantes, em virtude de não haver outra turma para que possam refazer a(s) disciplina(s). Nesse caso, com a aproximação entre os Cursos há possibilidade dos alunos refazerem disciplinas no Campus Sertão.

Questionados sobre o quesito conseguir emprego, os estudantes do Instituto Educar, em sua maioria, apresentam a opção de trabalhar e permanecer nas comunidades. Nesse sentido, a escola pode proporcionar uma maior aproximação, considerando que já existem tais atividades, com as empresas vinculadas ao movimento, próximas à escola. As atividades podem ser feitas por intermédio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, ampliando as experiências dos estudantes.

Outro aspecto a ser refletido é a evasão dos alunos quando estão em Tempo Comunidade, por isso, a necessidade de repensar as propostas de acompanhamento dos alunos quando vão para as comunidades.

Freire (2014, p. 256), em sua obra, “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”, destaca algumas propostas pedagógicas que podem contribuir para o futuro dos estudantes. Para

tanto, “cabe aos educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos possíveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã” que, segundo o educador, são:

- a) Superar a compreensão e a prática do ato de ensinar como sendo um procedimento de transferência mecânica de um saber empacotado pelo ato de ensinar como um *quefazer* em que o educador convida o educando a se apropriar do conteúdo ensinando-se, através da apreensão crítica do mesmo;
- b) Respeitar a identidade cultural, de classe, dos educandos;
- c) Respeitar, para superar, o saber de experiência feito com que o educando chega à escola;
- d) Viver experiências com a classe em que experimente sem receios o direito de opinar, de criticar, de escolher, de ajuizar e de optar;
- e) Discutir com os educandos, em função da faixa etária dos mesmos, problemas locais, regionais e nacionais, como o da violência, o da negação da liberdade, o do desrespeito à coisa pública, o dos desperdícios em todas as dimensões da administração municipal, estadual e federal. (FREIRE, 2014, p. 256-257, grifo do autor).

Como ressalta Paulo Freire, “mudar é difícil, mas é possível”, precisamos conhecer os estudantes e estarmos dispostos a repensar nossas práticas profissionais e as curriculares, sempre escutando e inserindo os estudantes nos processos que dizem respeito a eles.

Dessa forma, as contribuições expostas nesta seção foram construídas em conformidade com nossas experiências profissionais, com os dados da análise, com as sugestões dos sujeitos envolvidos na pesquisa e com o olhar atento para os dois contextos.

Esperamos, portanto, que as proposições possam contribuir para ressignificação de paradigmas e/ou construções de ações pontuais para melhorias nos espaços educativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou conhecer e responder a inquietações a respeito da experiência histórica dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio através dos contextos escolares do IFRS Campus Sertão e do Instituto Educar - Polo Pontão na perspectiva do ensino e da aprendizagem. Para isso, analisamos alguns documentos normativos das escolas para entender o processo acadêmico e, por meio da pesquisa participante, realizamos entrevistas e rodas de conversa para compreendermos as percepções e experiências dos estudantes, envolvendo-os nas propostas de ação.

Depreendemos, neste estudo, que os estudantes estão vivenciando a etapa da vida denominada juventudes, como conferimos pelos estudos de Dayrell e Carrano (2014), considerando que a idade não é um fator determinante à construção de experiências, mas sim, a cultura, a sociabilidade, o tempo e o espaço em que estão inseridos. Com isso, verificamos que os estudantes querem e precisam ser escutados, pois não aceitam mais propostas tradicionais de ensino; querem metodologias condizentes às realidades e que façam sentido na prática para que consigam relacioná-las com suas vivências e expectativas de futuro.

Segundo orientação de Freire (2015), precisamos de uma Educação emancipadora, pensando a Educação como formação humana e integral. Para tanto, necessitamos de uma Educação Básica que permita reflexões e espaços de construção sobre as relações sociais que permeiam o cotidiano das pessoas. Diferentemente de uma Educação bancária que prima pelo depósito de conteúdos, sem problematização, o que gera pessoas alienadas, sem senso crítico e desconsidera a importância do conhecimento para a vida, que não se esgota na escola.

Considerando a abordagem temporal de Koselleck (2006), relativa a passado, presente e futuro, compreendemos que as experiências históricas dos estudantes de Pontão, somadas ao contexto estudado, impulsionam práticas de uma ruptura do sistema capitalista, presente em nosso cotidiano. Assim, as expectativas e ações devem ser contrárias a esse modelo hegemônico que exclui uma grande parcela da população.

Já para os estudantes de Sertão há uma continuidade e maior aceitação após o percurso escolar, uma vez que suas expectativas de futuro correspondem à opção de trabalhar em outras empresas ao invés de retornar para suas propriedades.

Chegamos ao fim da etapa conclusiva da pesquisa, entendendo que os públicos possuem diferentes objetivos, expectativas, consciência crítica e comportamentos e que isso se dá pela experiência histórica dos sujeitos estudantes jovens e pela proposta pedagógica utilizada pelas escolas, descritas no capítulo 4. Após o término da análise dos dados, concluímos que tais experiências influenciam no ensino e na aprendizagem, devido à bagagem que os alunos carregam ao ingressarem na escola.

Todavia, a escola tem um papel basilar com os estudantes que chegam, de mostrar-lhes e abordar caminhos possíveis como, por exemplo, a questão das práticas, outros modelos de produção como a Agroecologia e a valorização de conhecimentos prévios.

A pesquisa permitiu-nos um olhar atento para essa realidade e como isso interfere nas relações acadêmicas e extraescolares na própria escola. Consequentemente, cabe à escola atuar diante da possibilidade de experiências que contribuam para a construção de novos saberes, conforme afirma Arroyo (2014, p.161):

Trata-se de enriquecer, contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à procura das explicações que levam de sua história, de nossa história para as escolas.

Isso posto, precisamos assumir a experiência histórica de nossos estudantes como ponto de partida no processo pedagógico. Além de conhecê-los e de instrumentos pedagógicos capazes de considerar e utilizar a trajetória e a realidade como componente da formação, é preciso a incorporação de conhecimentos historicamente vivenciados pelos estudantes.

Desse modo, terão condições de recriar, no processo formativo, novos saberes para transformação a partir de suas necessidades, articulando as possibilidades do ensino integral ao trabalho como princípio educativo, num processo interativo entre escola, família e contexto social.

Como o foco central da pesquisa foram as experiências históricas dos estudantes, e para reforçarmos a importância dada a elas neste estudo, nesta parte conclusiva, encerramos com uma síntese das experiências históricas dos estudantes do Campus Sertão e do Instituto Educar.

Quadro 11- Síntese das experiências históricas dos estudantes

Campus Sertão	Instituto Educar
Responsáveis com maior instrução	Responsáveis com menor instrução
Maior poder aquisitivo	Menor poder aquisitivo
Oriundos de escolas sem o comprometimento com as questões do campo	Possuem uma base no Fundamental mais sólida, pensada em suas realidades
Influência da família para estudar	Influência da comunidade para estudar
Busca de um Ensino Médio melhor	Formação para auxiliar a comunidade
Reconhecimento da escola	Orientados pelas lideranças
Identificação com o Curso	Ajudar a comunidade e formação profissional
Principais fatores de evasão: dificuldade com o ensino, a reprovação e a saudade de casa	Principal fator de evasão: situação familiar
Pouca participação em atividades não escolares. Os que participam são em grupos religiosos	Participação em movimentos sociais e associações comunitárias
Principais motivações para continuar os estudos: formação profissional, para ter um bom emprego e/ou salário, e, qualidade de vida, reconhecimento e/ou independência	Principais motivações para continuar os estudos: futuro melhor, pelo conhecimento, pela família, pela formação técnica e pela profissão
Motivo mais importante para ter um emprego: independência financeira	Motivo mais importante para ter um emprego: aquisição de experiência
Predominância da Agricultura Familiar	Predominância da Agricultura Camponesa
Produção tecnológica, monocultura e uso de agrotóxicos	Produção agroecológica, diversificada, priorizando a mão de obra familiar e da comunidade
Faltam alguns conhecimentos dos modelos de produção	Conhecem os modelos de produção
Posicionamento favorável ao mercado capitalista	Posicionamento crítico e contrário em relação ao mercado capitalista
Faltam momentos de práticas nas disciplinas, principalmente nas técnicas	Estabelecem relação teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Percebemos que os estudantes de Pontão são oriundos de contextos de lutas, principalmente sociais, pelo direito a terra e à Educação. Tais experiências históricas trazem a consciência do coletivo, da preservação do meio ambiente, do questionamento do sistema capitalista. Com isso, atrelam a produção agroecológica para uma alimentação saudável, não apenas à comunidade, mas para toda a população.

Nesse sentido, o Instituto Educar vem desenvolvendo suas atividades para formar os filhos dos camponeses atendendo às suas necessidades. Notamos que o processo pedagógico é bem estruturado, embora seja necessário melhorar a interlocução, a fim de melhor utilizarem as estruturas físicas do Campus Sertão, oportunizando uma aproximação entre os Cursos.

Em Pontão, os professores aproveitam as experiências históricas dos estudantes e as enriquecem nas vivências cotidianas e na articulação com a prática, o que também contribui para a formação de sujeitos críticos.

A experiência pedagógica do Instituto Educar é exemplo de uma Educação integral que realiza a indissociabilidade entre teoria e prática. Tal cenário tem muito a nos ensinar. Assim, precisamos aproveitar o vínculo com o Campus Sertão para interação e aproximação de propostas pedagógicas. Nesse sentido, Flora, Silva e Mohr (2016, p. 62) apresentam sua contribuição:

[...] a escola, em seus processos educacionais vivenciados, não apresenta condições para a resolução de todos os problemas de ordem econômica da vida em sociedade; entretanto, ela é o espaço por excelência para se pensar criticamente e conhecer de forma mais aprofundada o movimento e as contradições sociais.

Em 2017, a história do Campus Sertão completou 60 anos, muito antes de pertencer à rede dos IFs, passou por diversos momentos e experiências sociais, políticas, econômicas, educacionais. Desse modo, acabou direcionando e refletindo a conjuntura atual de sociedade, que prioriza a agricultura convencional e o mercado de trabalho. A própria formação dos docentes reflete este cenário e por isso, muitas vezes, é desconsiderada a realidade dos estudantes. Outra observação que constatamos no cotidiano é que temos muitos professores que não possuem formação pedagógica e não se sentem preparados para atuar com estudantes de Ensino Médio, o que dificulta a construção e o compartilhamento de conhecimentos.

Entretanto, o Ensino Médio é o primeiro e principal Curso das duas escolas estudadas. Nessa perspectiva, a escola como um todo precisa estar preparada para as particularidades e expectativas desse público jovem.

O currículo do Campus Sertão foi pensado para atingir um determinado perfil de alunos que nem sempre são os que acessam a escola. Isso sugere um olhar mais atento da escola para conhecer esses estudantes e propor metodologias pedagógicas que levem em consideração o saber de quem possui vivências na agricultura, e ainda, priorizar alternativas para os estudantes residentes nas cidades que não tiveram tais experiências, principalmente no 1º ano, com intuito de ampliar o conhecimento e reduzir possíveis desistências.

Finalizamos o estudo na certeza de que nos proporcionou muitas reflexões ao levarmos em consideração os dados e as inquietações fornecidas pelas nossas juventudes.

Nossa sociedade está diante de uma conjuntura econômica e política de incertezas, estamos vivenciando a diminuição de direitos em todos os setores. Isso repercute na Educação. Por isso, é imprescindível pensarmos em alternativas.

A realização desta pesquisa possibilitou-nos, além da reflexão, a indagação de diversas atividades cotidianas e o olhar por outros ângulos, indicando-nos proposições para os espaços educacionais.

Como observamos nos documentos normativos, os currículos precisam articular e proporcionar a relação teoria e prática, bem como abordar temáticas como: Educação do Campo e suas ramificações, preservação ambiental, arranjos produtivos locais, sociais e culturais e processos educativos que favoreçam a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico. Objetivos previstos, mas que nem sempre são possíveis de ser contemplados no cotidiano escolar.

À vista disso, inferimos que é preciso acreditar e lutarmos pelas utopias na Educação, a fim de ressignificar nossas práticas e ideologias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois como afirma Paulo Freire, em sua “Terceira Carta Pedagógica” (2000, p. 67): “se a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada: Conceito, Evolução, Métodos**. São Paulo: EPU, 1989.
- BORDIGNON, G. Caminhar da Educação Brasileira: Muitos Planos, Pouco Planejamento. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O Que É Educação Popular**. 2006. Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- _____. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 dez. 2001. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_19048296_parecer_n_36_de_4_de_dezembro_de_2001.A_spx>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3

abr. 2002. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Parecer nº 1, de 1º de fevereiro de 2006. Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Parecer nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. Trata do Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fev. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 2008. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação

básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jun. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO** Documento Orientador. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Brasília, DF, jan. 2013. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

_____. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 fev. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2018.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Observatório do PNE**. Plataforma de advocacia e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3ensino-medio>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. et al. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para Transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, Educação Politécnica e Escolas do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALIERE, A. M. Notas sobre o Conceito de Educação Integral. In: ALLI, D. P. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: Estudos e Experiências em Processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2011. v. 5, n. 8, p. 27-41. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. n. 116, p. 245-262.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DOLL, J. Idosos do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FLORA, A. D.; SILVA, E. N.; MOHR, M. F. In: SANCEVERINO, R.; MOHR, N. E. R. (Orgs.). **Campo, Educação e Trabalho: Reflexões Pedagógicas em Construção**. Chapecó: Universidade da Fronteira Sul; Tubarão: Copiart, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em:
<http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:
<<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Consciência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

_____. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012c.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.(Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Análise qualitativa. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, 2006. v.14, n.50, p. 27-38.

GRITTI, S. M. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo, RS: UPF, 2003.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HANNECKER, L. A. Compreensão de currículo na Educação Profissional: possibilidades e tensões do Ensino Médio integrado. **Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4342/02b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2015**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Bento Gonçalves, nov. 2011. 67f. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Campus Sertão. Sertão, 2011. E–Book.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Polo Pontão. Sertão, 2012. E–Book.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS - PDI 2014 - 2018**. Bento Gonçalves, dez. 2014. 263f. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. **Estatuto**. Atualizado. Bento Gonçalves, abr. 2016. 18f. Disponível em: Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Estatuto-IFRS-Atual.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. **O IFRS**. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>. Acesso em: 2 maio 2016.

_____. **Organização Didática**. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017033174734483od_versao_out_2016_dir_dev_estud_2_a.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Regimento Geral do IFRS**. Bento Gonçalves, mar. 2017. 24f. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Geral_IFRS.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Incra nos Estados** – Informações Gerais sobre os Assentamentos da Reforma Agrária. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016**. Apresentação das Notas Estatísticas. Brasília/DF, fev. 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília/DF, fev. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. O.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2012. v. 38, n. 1, p. 13-28.

MAKARENKO, A. Textos Selecionados In: FILONOV, G. N.; ANTON, M. T.; BAUER, C.; BUFFS, E. (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRA, J. C. A contribuição de E. P. Thompson para os estudos históricos. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, 2014. v. 5, n.1. Disponível em:

<http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/2388/2035>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MELO JÚNIOR, J. A. C. de C. O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais...** São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. A noção de experiência histórica e social em Edward Thompson: Percursos iniciais. **História e Perspectivas**, Uberlândia, MG. p. 393-413, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27937/15399>>. Acesso em 18 fev. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTI, F. Residência Agrária. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MINAYO, M. C. S. M. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M.C. M.; MULLER, R. G. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em Educação**. Florianópolis, 2003. v. 21, n. 02, p. 329-349. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9653/8882>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MOURA, H. D. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos, 2007. ano 23, v. 2. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Instituto de Educação Josué de Castro **Cadernos do Iterra nº 09**. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. Método Pedagógico. nov. 1999. 50f. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-cadernos-do-iterra-n%C2%BA-09-instituto-de-educa%C3%A7%C3%A3o-josu%C3%A9-de-castro-m%C3%A9to>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Cantares da Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-014.html>>. Acesso em: 13 de out. 2016.

_____. **Educação**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

NEVES, D. P. Agricultura familiar. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). **Perdas e desperdícios de alimentos na América Latina e no Caribe**. Disponível em: <<http://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/239394/>>. Acesso em: 21 out. 2017.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

PACHECO, J. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/files/sm_somosmestres/dicionario/>. Acesso em: 26 mar. 2017.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação Popular Em Busca de Alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de Educação para a modernidade. In: ALLI, D.P. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLON, S. A. M.; MARCOCCIA, P. C. P. Experiências de Gestão Escolar Democrática em Escolas Públicas Localizadas no Campo. **Luminária**. União da Vitória, SC, 2015. v.17, n. 2, p. 03-15.

RAMOS, M. Escola Unitária. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na Educação Rural do Campo: Projetos em Disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2008. v. 34, n.1, p. 27-45, Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica:** A experiência na formação de jovens trabalhadores do colégio Estadual prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/simoes07m.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEDESCO, J. C. **Terra, trabalho e família:** racionalidade produtiva e ethos camponês. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999.

THOMPSON, E. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Miséria da Teoria:** ou um planetário de erros. Tradução Waltensir Outra. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: OLIVEIRA, E. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L.; (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. **Educação Popular e Práticas Emancipatórias:** Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: Corag, 2011.

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para os docentes**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

- 1- Como você descreve os alunos, de modo geral, em relação a conhecimento, interesses, perspectivas?
- 2- Como acontece a participação dos educandos no processo de ensino e aprendizagem e na construção de sua formação?
- 3- Você acredita que existem espaços para construção de um pensamento crítico e participação política? Se sim, onde? Em que momentos?
- 4- Quais são as oportunidades oferecidas pela escola, em sua opinião?
- 5- Existem momentos de atividades interdisciplinares? Se sim, onde? Em que momentos?
- 6- Os alunos participam da organização e planejamento das atividades didáticas?
- 7- Como é participar como educador nas duas escolas?
- 8- Como é ser educador no Instituto Educar? (para educador específico desta escola)
- 9- Como é ser educador no Campus Sertão? (para educador específico desta escola)
- 10- Como acontecem os momentos de organização e planejamento das atividades didáticas? Existem auxílio e participação de outros agentes? Se sim, quais?
- 11- Como você visualiza os interesses e perspectivas dos alunos após o Curso?
- 12- A escola contribui para mudanças de paradigmas? Se sim, de que forma?
- 13- Você gostaria de contribuir com mais alguma observação?

APÊNDICE B – Questionário – Pesquisa – Campus Sertão

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

Prezado(a) estudante você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa sobre a "experiência histórica dos alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio", tendo como pesquisador responsável Naiara Migon, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dr. Emerson Neves da Silva. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo pedagógico das turmas do curso técnico em agropecuária do IFRS – Campus Sertão e do Instituto Educar – Polo Pontão, considerando a experiência histórica dos discentes. Tendo como motivação a trajetória acadêmica e contribuição com o espaço educacional em que está inserida.

Nesta etapa da pesquisa, a sua participação consiste em responder o questionário abaixo com perguntas fechadas e abertas, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a elaboração da dissertação. Será resguardado sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato.

SUA PARTICIPAÇÃO É IMPORTANTE PARA ESTA PESQUISA.

Obrigada!
Naiara Migon
(54) 999533071

*Obrigatório

Dados do Estudante e da família

1. Estou de acordo em participar desta pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

2. Idade *

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

4. Você fez o ensino fundamental em escola: *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
 Particular

22/08/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

5. Localidade/residência atual: **Marcar apenas uma oval.*

- Zona rural
- Zona urbana

6. Se você é da zona rural, a produção da sua família é baseada na:*Marcar apenas uma oval.*

- Agricultura patronal/convencional
- Agricultura familiar
- Agroecologia
- Agricultura camponesa
- Não se aplica
- Outro: _____

7. Responda sobre o nível/série escolar que seu pai/responsável cursou: **Marcar apenas uma oval.*

- Não estudou
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) incompleto
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) completo
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) incompleto
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) completo
- Ensino médio (2º grau) incompleto
- Ensino médio (2º grau) completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

8. Responda sobre o nível/série escolar que sua mãe/responsável cursou: **Marcar apenas uma oval.*

- Não estudou
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) incompleto
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário) completo
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) incompleto
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio) completo
- Ensino médio (2º grau) incompleto
- Ensino médio (2º grau) completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

9. Responda sobre a ocupação/trabalho que seu pai/responsável teve na maior parte da vida: **Marcar apenas uma oval.*

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca
- Na indústria
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços
- Funcionário público (federal, estadual, municipal)
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas)
- Trabalha por conta própria
- No lar
- Não trabalha
- Não sei
- Outra situação

10. Se marcar "outro" justifique:

11. Responda sobre a ocupação/trabalho que sua mãe/responsável teve na maior parte da vida: **Marcar apenas uma oval.*

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca
- Na indústria
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços
- Funcionária público (federal, estadual, municipal)
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas)
- Trabalha por conta própria
- No lar
- Não trabalha
- Não sei
- Outra situação

12. Se marcar "outro" justifique:

13. Considerando todas as pessoas que moram na sua casa, qual é aproximadamente a renda familiar? **Marcar apenas uma oval.*

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 937,00)
- De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1874,00 a R\$ 2811,00)
- De 3 a 5 salários mínimos (de 2811,00 a R\$ 4685,00)
- Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4685,00)

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

14. **Quais dos motivos abaixo citados levaram você a escolher o curso que frequenta? (pode marcar mais de uma alternativa): ***

Marque todas que se aplicam.

- A escola é reconhecida
- Eu me identifico com essa profissão
- Quero ajudar minha comunidade
- Facilidade em obter emprego
- Poder estar longe da família
- Formação profissional
- Prestar vestibular/prosseguir os estudos
- Por frequentar o ensino médio em escola federal
- Por que é gratuito
- Outro

15. **Se marcar "outro" justifique:**

Situação quanto a escola e o ensino profissional

Responda as questões abaixo, levando em consideração os conhecimentos técnicos e do ensino médio que estão sendo adquiridos ao longo do curso.

16. **Os conteúdos e metodologias de ensino, proporcionam relação com suas expectativas de futuro? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

17. **A escola de modo geral, considera suas experiências anteriores e o contexto de onde você veio? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

18. **As disciplinas e metodologias possuem relação com o mundo do trabalho (entende-se como mundo do trabalho, o ambiente onde o sujeito pode se descobrir profissionalmente e desenvolver suas habilidades, e não apenas executar atividades)? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

19. **As disciplinas e metodologias estão proporcionando a formação necessária para obter um emprego? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

20. **As disciplinas e metodologias estão contribuindo para que você possa ajudar a comunidade onde está inserido (a)? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

21. **A escola de modo geral, contribui para a permanência dos alunos na escola? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

22. **Você acredita que a formação técnica de nível médio é imprescindível na formação dos alunos? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

23. **Você se considera preparado para conseguir um emprego? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

24. **As aulas práticas foram suficientes? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

25. **Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar das aulas? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

26. **Em sua opinião, de modo geral, existe interesse dos alunos em participar de atividades extraclases? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

27. **Os ambientes para atividades extraclasse proporcionados pela escola são suficientes? ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito bom

28. **Quais grupos de atividades extraclases (períodos não considerados de aula) você participa na escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Não participo
- Projetos de ensino, pesquisa, extensão, outros
- Esportes
- Academia
- CTG
- Voluntariado
- Música
- Grêmio Estudantil
- Outro

29. **Se marcar "outro" justifique:**

30. **Quais grupos você participa quando não está na escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Não participo
- Associação comunitária
- Sindicato
- Igreja ou grupo religioso
- Partido político
- Outro

31. **Se marcar "outro" justifique:**

32. **Desde o início do curso, alguns dos seus colegas desistiram do curso. Você saberia dizer por quê? ***

33. **Em sua opinião o que a escola poderia fazer para facilitar a permanência e êxito dos alunos? ***
-

Situação quanto a perspectiva de futuro dos estudantes

34. **O que motiva você a não parar de estudar? ***
-

35. **Qual a principal decisão que você vai ter com a conclusão do ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Ingressar no mercado de trabalho na mesma área do curso
- Ingressar no mercado de trabalho em área diferente ao curso que frequenta
- Prestar vestibular e continuar os estudos no ensino superior
- Prestar vestibular e procurar um emprego
- Trabalhar por conta própria/trabalhar em negócio da família
- Trabalhar em atividade ligada a comunidade onde estou inserido(a)
- Ainda não decidi
- Outro:

36. **Se marcar "outro" justifique:**
-

37. **Se sua opção anterior foi de continuar os estudos e/ou procurar emprego. Qual a área você pretende seguir:**

Marcar apenas uma oval.

- Ainda não decidi
- Ciências Exatas e da Terra (ex. matemática, física, química, etc.)
- Ciências Biológicas (ex. genética, zoologia, etc.)
- Engenharias (ex. eng. civil, eng. elétrica, eng. da produção, etc.)
- Ciências da Saúde (ex. medicina, nutrição, enfermagem, etc.)
- Ciências agrárias (ex. agronomia, zootecnia, med. veterinária, etc.)
- Ciências Sociais Aplicadas (ex. direito, administração, serviço social, etc.)
- Ciências Humanas (ex. educação, filosofia, história, etc.)
- Linguística, Letras e Artes
- Outros (ex. artesanato, religioso, etc.)

26/06/2018

Questionário - Pesquisa - Campus Sertão

38. **Você já planejou ou possui uma opinião sobre o que gostaria que acontecesse em 5 anos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Ainda não decidi
- Gostaria de ter um diploma universitário
- Gostaria de ter um emprego
- Gostaria de ter um diploma universitário para ter um emprego
- Gostaria de ganhar dinheiro por conta própria ou negócio da família
- Trabalhar em atividade ligada a minha comunidade
- Outro

39. **Se marcar "outro" justifique:**

40. **Em sua opinião, qual é o motivo mais importante para se ter um trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- Para ter independência financeira
- Para ajudar minha família
- Contribuir com minha comunidade
- Sentir-se útil
- Crescer profissionalmente
- Adquirir experiência
- Outro

41. **Se marcar "outro" justifique:**

42. **Qual é sua opinião sobre o modelo de agricultura moderna, é adequada ou não? Justifique. ***

43. **E quanto a agricultura familiar e agroecologia? Justifique. ***

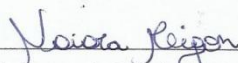
Powered by
 Google Forms


APÊNDICE C - Declaração de Ciência e Concordância do Campus Sertão

1 de 1

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Odair José Spenthof, o representante legal do IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão* envolvida no projeto de pesquisa intitulado “A experiência histórica dos alunos do curso Técnico em Agropecuária: Um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educador-Polo Pontão”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e as demais legislações vigentes.


Assinatura do Pesquisador Responsável


Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição
ODAIR JOSÉ SPENTHOF
Diretor-Geral
IFRS - Campus Sertão
Portaria: 319/2016

Sertão, 04 de out. de 2017...

**APÊNDICE D - Declaração de Ciência e Concordância do Instituto
Educar – Polo Pontão**

1 de 1

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Mario Luis Bell, representante legal do Instituto Educar - Polo Pontão envolvida no projeto de pesquisa intitulado "A experiência histórica dos alunos do curso Técnico em Agropecuária: Um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar- Polo Pontão", declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e as demais legislações vigentes.

Naicia Leigon
Assinatura do Pesquisador Responsável

Mario Luis Bell
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Pontão, 04 de 07 de 2017.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais de alunos menores de idade

Prezado (a) participante _____, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A experiência histórica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar- Polo Pontão”, desenvolvida por Naiara Migon, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Neves da Silva, tendo como motivação a trajetória acadêmica e contribuição no espaço educacional em que a discente está inserida.

A participação do seu filho (a) fornecerá dados para a Dissertação da mestranda e permitirá que os pesquisadores analisem o processo pedagógico das turmas do Curso Técnico em Agropecuária em que o discente está matriculado, considerando a experiência histórica dos discentes, a fim de contribuir para melhorias no espaço escolar. O discente será convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o mesmo tema. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. autorizo gravação não autorizo gravação.

A pesquisadora Naiara Migon, fornecerá as instruções para a condução e poderá sanar eventuais dúvidas sobre o processo. O tempo estimado necessário é de aproximadamente 30 (trinta) minutos. O local para realização do estudo será na própria Instituição de ensino que seu filho(a) frequenta, em ambiente confortável e sigiloso. Em hipótese alguma, o nome do participante ou da família será revelado e toda publicação preservará seu anonimato.

Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso à mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Esclarecemos que a participação de seu filho(a) é muito importante para o estudo, mas não é obrigatória, e a decisão de participar ou não é sua. Mesmo aceitando participar, você poderá desistir em qualquer momento; caso se sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderá retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para você ou para seu filho(a). Sua identidade será resguardada, e mesmo que a desistência ocorra no fim do estudo, os dados fornecidos não serão utilizados. Este é um estudo de participação voluntária e por isso você e seu filho(a) não receberão nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

O benefício relacionado à colaboração de seu filho(a) nesta pesquisa é o de, indiretamente, contribuir, através dos dados fornecidos, para produção de conhecimentos científicos sobre o tema em questão, dos quais você e qualquer pessoa interessada no assunto terão livre acesso posteriormente à publicação da Dissertação, além de, diretamente, você e seu filho(a) terem a oportunidade de retomar o assunto em questão, repensando a práxis educativa do contexto em que está inserido.

O risco que seu filho(a) corre ao participar dessa pesquisa é algum desconforto, devido ao tempo exigido durante a entrevista ou constrangimento pelo tipo de pergunta feita. Por isso, as questões serão de

fácil entendimento; caso haja dúvida, a pesquisadora poderá auxiliar no momento do estudo.

A pesquisadora estará disponível a qualquer momento do estudo ou mesmo após seu término para fornecer informações sobre sua participação. Os meios de contato para isso estão disponíveis no fim deste Termo. Ainda é importante lembrar: esse estudo é voluntário, em qualquer momento da pesquisa poderá ser comunicado a desistência da participação, sem nenhuma penalidade. A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de desconforto, entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora. Ela acompanhará todo o processo de aplicação do instrumento de coleta de dados, cuidando para que o participante se sinta confortável. Como forma de prevenir desconfortos, poderá se interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim o participante desejar, garantindo também a confidencialidade e a privacidade das informações contidas em cada estudo. As mesmas, após a análise da pesquisa, ainda serão arquivadas para fins de comprovação e/ou possíveis estudos e publicações científicas, sendo descartadas de forma responsável após cinco anos.

Caso concorde que seu filho(a) participe, uma via deste Termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação!

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ declaro que entendi os objetivos e condições da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa de maneira clara e esclareci minhas dúvidas e concordo com sua participação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu filho(a) poderá modificar a decisão de participar se assim desejar.

Eu aceito que meu filho(a) participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Nome completo do (a) responsável: _____
 Parentesco ou justificativa p/ guarda _____
 Assinatura: _____

 Assinatura do(a) pesquisador(a)

_____, dede 201.....

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745
 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 - Centro - Chapecó - Santa Catarina - Brasil)

Pesquisadora responsável – Naiara Migon Tel: (54) 999533071
 E-mail: naiaramigon@hotmail.com
 Endereço: Rua Capitão Marciano, nº: 680

APÊNDICE F – Termo de Assentimento

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A experiência histórica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar- Polo Pontão”, desenvolvida por Naiara Migon, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Neves da Silva, tendo como motivação a trajetória acadêmica e contribuição no espaço educacional em que a discente está inserida.

A sua participação fornecerá dados para a Dissertação da mestranda e permitirá que os pesquisadores analisem o processo pedagógico das turmas do Curso Técnico em Agropecuária, considerando a experiência histórica dos discentes, a fim de contribuir para melhorias no espaço escolar. Você será convidado (a) a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o mesmo tema, com pretensão de ser gravada, para garantir a preservação dos dados e facilitar sua transcrição, mas somente será feita com sua permissão.

A pesquisadora Naiara Migon fornecerá as instruções para a condução e poderá sanar eventuais dúvidas sobre o processo. O tempo estimado necessário é de aproximadamente 30 minutos. Em hipótese alguma, seu nome será revelado e toda publicação preservará seu anonimato.

Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso à mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Esclarecemos que sua participação é muito importante para o estudo, mas não é obrigatória, e a decisão de participar ou não é sua. Mesmo que seu responsável legal tenha consentido sobre sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Mesmo aceitando participar, você poderá desistir a qualquer momento ou etapa do estudo, sem que isso resulte em penalização ou qualquer dano para você. Sua identidade será resguardada, e mesmo que a desistência ocorra no fim do estudo, os dados fornecidos por você não serão utilizados. Esse é um estudo de participação voluntária e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

O benefício relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de indiretamente contribuir, através dos dados fornecidos, para produção de conhecimentos científicos sobre o tema em questão, dos quais você e qualquer pessoa interessada no assunto terão livre acesso posteriormente à publicação da Dissertação, além de, diretamente, você ter a oportunidade de retomar o assunto em questão, repensando a práxis educativa do contexto em que está inserido.

O risco que se corre ao participar dessa pesquisa é algum desconforto, devido ao tempo exigido durante a entrevista ou constrangimento pelo tipo de pergunta feita. Por isso, as questões serão de fácil entendimento; caso haja dúvida, a pesquisadora poderá auxiliar no momento do estudo. Todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora.

A pesquisadora estará disponível a qualquer momento do estudo ou mesmo após seu término para fornecer informações sobre sua participação. Os meios de contato para isso estão disponíveis no fim deste Termo. Ainda é importante lembrar: esse estudo é voluntário, se você se sentir constrangido em qualquer momento da pesquisa poderá comunicar a desistência de sua participação, sem nenhuma penalidade. Como forma de prevenir desconfortos, poderá se interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim o participante desejar, garantindo também a confidencialidade e a privacidade das informações contidas em cada estudo. As mesmas, após a análise da pesquisa, ainda serão arquivadas para fins de comprovação e/ou possíveis estudos e publicações científicas, sendo descartadas de forma responsável após cinco anos.

Caso concorde em participar, uma via deste Termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação!

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas, mas não aceito que sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. 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 deste estudo. Receberei uma via deste Termo de Assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

_____, dede 201.....

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 - Centro - Chapecó - Santa Catarina - Brasil)

Pesquisadora responsável – Naiara Migon
Tel: (54) 999533071 E-mail: naiaramigon@hotmail.com
Endereço: Rua Capitão Marciano, nº: 680

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) _____, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A experiência histórica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar- Polo Pontão”, desenvolvida por Naiara Migon, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Neves da Silva, tendo como motivação a trajetória acadêmica e contribuição com o espaço educacional em que está inserida.

A sua participação fornecerá dados para a Dissertação da mestranda e permitirá que os pesquisadores analisem o processo pedagógico das turmas do Curso Técnico em Agropecuária, considerando a experiência histórica dos discentes, a fim de contribuir para melhorias nesse espaço. Você será convidado (a) a participar de uma entrevista semiestruturada sobre o mesmo tema, com a pretensão de ser gravada para garantir a preservação dos dados e facilitar sua transcrição, mas somente será feita com sua permissão [] autorizo gravação [] não autorizo gravação.

A pesquisadora Naiara Migon fornecerá as instruções para a condução e poderá sanar eventuais dúvidas sobre o processo. O tempo estimado necessário é de aproximadamente 30 (trinta) minutos. Em hipótese alguma, seu nome será revelado, e toda publicação preservará seu anonimato.

Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso à mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Esclarecemos que sua participação é muito importante para o estudo, mas não é obrigatória, e a decisão de participar ou não é sua. Mesmo aceitando participar, você poderá desistir a qualquer momento ou etapa do estudo, sem que isso resulte em penalização ou qualquer dano para você. Sua identidade será resguardada, e mesmo que a desistência ocorra no fim do estudo, os dados fornecidos por você não serão utilizados. Este é um estudo de participação voluntária e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

O benefício relacionado à sua colaboração nesta pesquisa é o de indiretamente contribuir, através dos dados fornecidos, para produção de conhecimentos científicos sobre o tema em questão, dos quais você e qualquer pessoa interessada no assunto terão livre acesso posteriormente à publicação da Dissertação. Além de diretamente, você terá a oportunidade de retomar o assunto em questão, repensando a práxis educativa do contexto em que está inserido.

O risco que se corre ao participar da pesquisa é a vivência de algum desconforto, devido ao tempo exigido durante a entrevista ou constrangimento, pelo tipo de pergunta feita. Por isso, as questões serão de fácil entendimento; caso haja dúvida, a pesquisadora poderá auxiliar no momento do estudo. A pesquisadora estará disponível a qualquer momento do estudo ou mesmo após seu término para fornecer informações sobre sua participação. Os meios de contato para isso estão disponíveis no fim deste Termo. Ainda é importante lembrar: essa entrevista é voluntária, se você se sentir constrangido em qualquer

momento da pesquisa poderá comunicar a desistência de sua participação, sem nenhuma penalidade.

A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de desconforto, entretanto, todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora. Ela acompanhará todo o processo de aplicação do instrumento de coleta de dados, cuidando para que o participante se sinta confortável. Como forma de prevenir desconfortos, poderá se interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim o participante desejar. Garantindo também a confidencialidade e a privacidade das informações contidas no roteiro de perguntas. As mesmas após a análise da pesquisa ainda serão arquivadas para fins de comprovação e/ou possíveis estudos e descartadas de forma responsável após cinco anos.

Caso concorde em participar, uma via deste Termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável pela pesquisa – Naiara Migon

Tel: (54) 999533071

E-mail: naiaramigon@hotmail.com

Endereço: Rua Capitão Marciano, nº: 680

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 - Centro - Chapecó - Santa Catarina - Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE H - Termo de Consentimento para uso de imagem e voz

Eu, _____permito a obtenção de minha gravação de voz para coleta de dados referentes à pesquisa de Mestrado intitulada “A experiência histórica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária: um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar- Polo Pontão”, desenvolvida por Naiara Migon, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Neves da Silva, tendo como motivação a trajetória acadêmica e contribuição com o espaço educacional em que está inserida.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada por nome.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa da Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso à mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

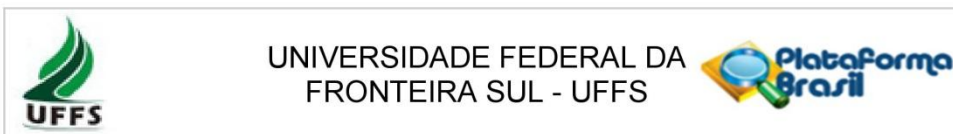
Desde já agradecemos sua participação!

Assinatura do participante da pesquisa

Nome e Rubrica do pesquisador responsável

_____, _____ de _____, _____

Local e data

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para aplicação da pesquisa**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A experiência histórica dos alunos do curso Técnico em Agropecuária: Um estudo comparativo entre o IFRS Campus Sertão e o Instituto Educar - Polo Pontão.

Pesquisador: NAIARA MIGON

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71178217.2.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.238.458

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado em segunda versão após encaminhamento de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Adequados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu todas as pendências encaminhadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

Bairro: CENTRO

CEP: 89.802-265

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 2.238.458

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

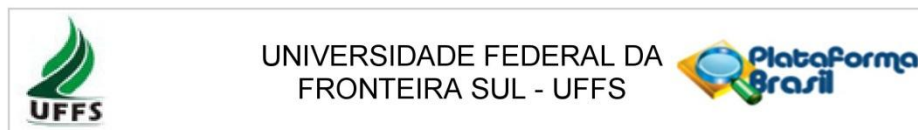
Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_946953.pdf	16/08/2017 14:00:24		Aceito
Outros	Carta_Pendencias.doc	16/08/2017 13:58:49	NAIARA MIGON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.docx	11/07/2017 13:42:14	NAIARA MIGON	Aceito

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS
Bairro: CENTRO **CEP:** 89.802-265
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.238.458

Investigador	projeto.docx	11/07/2017 13:42:14	NAIARA MIGON	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_PERGUNTAS.docx	11/07/2017 13:20:02	NAIARA MIGON	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordanciaPontao.jpg	11/07/2017 13:18:59	NAIARA MIGON	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordanciaCampusSertao.jpg	11/07/2017 13:18:29	NAIARA MIGON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PARA_USO_DE_IMAGEM_E_VOZ.docx	11/07/2017 13:17:28	NAIARA MIGON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_os_responsaveis.docx	11/07/2017 13:16:56	NAIARA MIGON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.doc	11/07/2017 13:15:06	NAIARA MIGON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.docx	11/07/2017 13:14:34	NAIARA MIGON	Aceito
Outros	LattesEmersonNevesdaSilva.pdf	11/07/2017 10:42:39	NAIARA MIGON	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/07/2017 10:37:24	NAIARA MIGON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 24 de Agosto de 2017

Assinado por:
Ivana Loraine Lindemann
(Coordenador)

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS
Bairro: CENTRO **CEP:** 89.802-265
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br