

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS

**A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM
AGROPECUÁRIA DO IFAM-CMZL NUMA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN**

HUMAITÁ, AM
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS

**A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM
AGROPECUÁRIA DO IFAM-CMZL NUMA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Linha de Pesquisa 1- Perspectivas Teórico-Metodológicas para o ensino das ciências humanas.

Orientador: Valmir Flôres Pinto

HUMAITÁ- AM
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386p	Martins, Diego Melquior Melo A promoção e retenção no curso técnico integrado em agropecuária do IFAM-CMZL numa perspectiva de Edgar Morin /Diego Melquior Melo Martins . 2024 146 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Valmir Flôres Pinto Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Educação profissional. 2. Promoção. 3. Retenção. 4. Teoria da complexidade. I. Pinto, Valmir Flôres. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS

**A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM
AGROPECUÁRIA DO IFAM-CMZL NUMA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN**

Dissertação submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Dissertação aprovada em
24/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto - Presidente
Universidade Federal do Amazonas/UFAM

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - Membro interno
Universidade Federal do Amazonas/UFAM

Profa. Dra. Gimima Beatriz Melo Da Silva - Membro externo
Universidade do Estado do Amazonas/UEA

Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves – Suplente interno
Universidade Federal do Amazonas/UEA

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus – Suplente externo
Universidade do Estado do Amazonas/UEA

Dedico este trabalho a minha mãe, Isabel de Freitas Melo (in memoriam), que sempre apoiou, acompanhou e reconheceu os meus empenhos nos estudos.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Regina Pereira Leite, por seu companheirismo, amor e dedicação na realização de mais um sonho juntos.

Aos meus filhos, João Tiago Leite Martins e Rodrigo Julio Pereira Leite, pelo amor e todo carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de capacitação.

Ao Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto, pela dedicação, comprometimento e profissionalismo impecáveis na orientação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Alvatir Carolino da Silva, do Instituto Federal do Amazonas, por sua ajuda impagável desde antes do início deste trabalho.

A todos os professores e estudantes do Instituto Federal do Amazonas, que colaboraram de forma direta ou indireta para realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa acadêmica traz como temática central a problemática da retenção e promoção na educação profissional e tecnológica. A retenção apresenta-se como um elemento multifacetado, que não mantém suas origens e razões em um único fator ou depositando sua culpa sob entes isolados e específicos, mas em um conjunto de elementos. Essa mesma razão aplica-se ao resultado escolar na promoção, quando há o êxito do estudante, o mesmo entende-se como oriundo de um conjunto de fatores que associados contribuem para que o estudante não apenas seja aprovado, mas para que o mesmo obtenha aprendizado significativo e verdadeiro. Entende-se, portanto, que tanto a retenção quanto a promoção não estão restritos ao resultado de aprovado ou reprovado, trata-se de compreender a complexidade e a relação dos fatores que levam a estas condições e suas implicações. O atual estudo científico possui como objetivo geral analisar os principais fatores que levam a promoção e a retenção na educação profissional técnica de nível médio integrado no Instituto Federal do Amazonas campus Manaus zona leste. Para que se cumprisse esse objetivo utilizou-se como instrumento metodológico o Estudo de Caso, desenvolvido junto ao curso técnico escolhido, a pesquisa bibliográfica, e o uso de questionário semiestruturado, com uma abordagem de cunho qualitativo. Foram entrevistados professores e estudantes do Instituto Federal do Amazonas, as entrevistas foram realizadas presencialmente com aplicação de formulário dirigido. Utilizou-se como referencial teórico a Teoria da Complexidade de acordo com o postulado por Edgar Morin. Os resultados da pesquisa foram analisados à luz do pensamento de Morin e suas concepções acerca da Complexidade e de temas relacionados à educação escolar. Como principais resultados destacam-se a necessidade urgente de se pensar a educação escolar em vista da quebra com os paradigmas educacionais vigentes, em detrimento da adoção de uma nova postura educacional baseada no pensamento complexo e adoção de políticas públicas educacionais que possam atender as demandas dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Educação profissional . Promoção. Retenção. Teoria da complexidade.

ABSTRACT

This academic research has as its central theme the issue of retention and promotion in professional and technological education. Retention presents itself as a multifaceted element, which does not maintain its origins and reasons in a single factor or placing its blame on isolated and specific entities, but on a set of elements. This same reason applies to the academic result in promotion, when the student is successful, it is understood as arising from a set of factors that, together, contribute to the student not only passing, but also learning. meaningful and true. It is understood, therefore, that both retention and promotion are not restricted to the result of passing or failing, it is about understanding the complexity and relationship of the factors that lead to these conditions and their implications. The current scientific study has the general objective of analyzing the main factors that lead to promotion and retention in secondary level technical professional education integrated at the Instituto Federal do Amazonas campus Manaus east zone. To achieve this objective, the Case Study was used as a methodological instrument, developed alongside the chosen technical course, bibliographical research, and the use of a semi-structured questionnaire, with a qualitative approach. Teachers and students from the Federal Institute of Amazonas were interviewed, the interviews were carried out in person using a guided form. The Complexity Theory was used as a theoretical reference in accordance with what was postulated by Edgar Morin. The research results were analyzed in light of Morin's thoughts and his conceptions about Complexity and themes related to education. The main results highlight the urgent need to think about education in view of the break with the current educational paradigms, to the detriment of the adoption of a new educational stance based on complex thinking and the adoption of public educational policies that can meet the demands of the Federal Institutes.

Keywords: Complexity theory. Professional education. Promotion. Retention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Articulação do ensino e seus níveis	36
Figura 2	Imagem aérea do IFAM - CMZL	55
Figura 3	Entrada Principal do IFAM - CMZL	57
Figura 4	Acervo Biblioteca do IFAM – CMZL	65
Figura 5	Área interna Biblioteca do IFAM – CMZL	66
Figura 6	Cabines de estudo com acesso a internet	66
Figura 7	Bloco de salas de aula próximo a área coberta do IFAM-CMZL.	69
Figura 8	Bloco de salas de aula próximo a entrada do IFAM-CMZL	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Conhecimento prévio do perfil do curso técnico integrado em agropecuária.	92
Gráfico 2	Infraestrutura e Recursos de acordo com os professores.	96
Gráfico 3	Infraestrutura e Recursos de acordo com os estudantes.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Histórico dos Atos normativos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.	50
Quadro 2	Oferta de Curso no IFAM - CMZL	57
Quadro 3	Professores entrevistados do curso integrado de Agropecuária - IFAM-CMZL	71
Quadro 4	Estudantes entrevistados do curso integrado de Agropecuária - IFAM-CMZL	72
Quadro 5	Motivos da retenção dos estudantes de acordo com os professores	104
Quadro 6	Motivos da retenção dos estudantes de acordo com os mesmos	105
Quadro 7	Motivos da promoção dos estudantes de acordo com os professores	111
Quadro 8	Motivos da promoção dos estudantes de acordo com os mesmos	112

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CMZL	Campus Manaus Zona Leste
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação
CP	Código Penal
CTIA	Curso Técnico Integrado em Agropecuária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FS	Força Sindical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRM	Partido Republicano Mineiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PCCT	Projeto de Conclusão de Curso Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEFOR	Secretaria de Formação e de Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENETE	Secretaria de Ensino Técnico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA.....	19
2.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS POVOS NATIVOS.....	19
2.2. BRASIL COLÔNIA E AS AÇÕES DE APRENDIZAGEM	20
2.3. PERÍODO IMPERIAL E A ESTRUTURA EDUCACIONAL	22
2.4. ENSINO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA	27
2.5. ESTADO NOVO E OS MODELOS EDUCACIONAIS	32
2.6. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1945 A 1990.....	36
2.7. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA DÉCADA DE 90	39
2.7.1. A concretização do projeto de reforma do Ensino Médio e Técnico	43
2.8. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO GOVERNO LULA	46
2.9. CRONOLOGIA PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SÉCULO XX E XXI	49
2.10. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BNCC	52
2.11. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAZONAS: O CASO DO IFAM – CMZL	54
3. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	60
3.1. PROMOÇÃO E RETENÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO	60
3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	61
3.2.1. Estudo de caso.....	62
3.2.2. Aspectos bibliográficos da pesquisa.....	64
3.2.4. Abordagem qualitativa e suas etapas	72
4. CONCEPÇÕES DE EDGAR MORIN SOBRE EDUCAÇÃO.....	77
4.1. EDGAR MORIN: CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRÁFICO	77
4.2. CONTRIBUIÇÕES DE MORIN PARA EDUCAÇÃO.....	78
4.3. A PROMOÇÃO E A RETENÇÃO NUMA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE MORIN... 80	
4.4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÓTICA DE MORIN	82
5. PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CMZL: ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS	85
5.1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS À LUZ DO PENSAMENTO DE MORIN.....	86
5.1.1. Perfil e formação acadêmica dos professores	86
5.1.2. Perfil do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e suas características	90
5.1.3. Infraestrutura e os recursos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária	94
5.1.4. Elementos que contribuem para a promoção e retenção dos estudantes	102
6. CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	127
Anexo I – Parecer CONEP.....	127
Anexo II – Formulário Estudantes	131

Anexo III – Formulário professores	134
Anexo IV – TCLE estudantes	137
Anexo V – TCLE professores	141
Anexo VI – TCUD	145

1. INTRODUÇÃO

Os termos retenção e promoção são utilizados, no ambiente escolar e acadêmico, atualmente analogamente aos já conhecidos e usuais de reprovação e aprovação, termos estes que estão comumente relacionados ao desempenho dos estudantes e da sua aprendizagem satisfatória ou não, dentro de parâmetros pré-estabelecidos, tanto pelas escolas quanto por legislações pertinentes, além de testes e avaliações padronizados aplicados a nível nacional, estadual e municipal.

A retenção corresponde à situação na qual um estudante se mantém no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior junto com os pares da sua idade (Brophy, 2006). Há diversos questionamentos que se pode fazer com relação ao sentido e o significado da retenção, reter estudantes não contribui para uma melhor aprendizagem nem para alcançar os objetivos pedagógicos em anos subsequentes, mas aumenta a probabilidade de abandono e diminui a autoestima (Jimerson, 2001). A retenção é um fator prenunciador significativo do abandono escolar de alunos no nível secundário de escolaridade (Jimerson, Anderson e Whipple, 2002). A retenção escolar pode provocar um decréscimo da autoestima do aluno e conduzir ao enfraquecimento do vínculo com a escola e a dificuldade de relacionamento com seus pares (Simões et al., 2008).

Os estudantes que são retidos têm expectativas de formação muito inferiores aos alunos que nunca repetiram, este é um custo que se perpetuará por vidas inteiras, tanto a nível financeiro, como de capacidade criativa e produtiva destes jovens, e consequente contribuição em capital humano e financeiro para todo o sistema (Flores et al., 2013).

Existe ainda no sistema educacional uma “cultura” de retenção e de abandono que é necessário modificar de forma a atenuar o caráter seletivo desse sistema. A solução não passará necessariamente por proibir a retenção ou de a iludir pela busca de sucesso a qualquer custo. A solução passa antes por preveni-la e, acima de tudo, contrariar a cultura dominante que aceita a retenção como algo natural (Justino et al., 2014).

Por outro lado, a promoção dos estudantes pode estar associada ao seu bem estar emocional, a ascensão social e econômica. Quando o estudante é aprovado nos requisitos elencados pela escola baseados nas normas legais vigentes, o mesmo é considerado apto a dar continuidade aos seus estudos e assim sendo promovido à série posterior ou concluindo uma etapa de sua formação. Ser promovido pode significar para o estudante uma forma de reconhecimento dos seus esforços ao longo do ano letivo ou de uma etapa de sua formação

escolar. A conclusão, ou mesmo início de uma formação acadêmica, cria possibilidades de desenvolvimento profissional e social não apenas para o estudante, mas para toda uma sociedade.

Contudo, a promoção dos estudantes não pode ser aplicada de qualquer forma a qualquer custo, a mesma não pode se dar de forma automática ou imposta, justificada por seus benefícios ao bem estar do estudante ou até mesmo sendo utilizada como instrumento de maquiagem para obtenção de recursos públicos alocados para as escolas baseados em índices e resultados, a escola que mais aprova não é necessariamente a melhor escola, assim como aquela que mais reprova também não é a pior. O sucesso da educação dos estudantes baseia-se em estratégias e esforços coletivos, Pagani et al. (2001) recomendam a procura de estratégias eficazes para combater o insucesso escolar, diferentes da retenção, pois esta, pelo menos como é aplicada, não parece beneficiar os alunos.

A atual pesquisa acadêmica possui como objetivo principal analisar os principais fatores que levam a promoção e a retenção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – campus Manaus zona leste (CMZL), os objetivos secundários são: Definir os principais aspectos e conceitos de algumas categorias e fundamentos, tais como: retenção, promoção, ensino e aprendizado, educação com base filosófica; Observar as relações que se estabelecem entre os fatores socioeconômicos, psicológicos, pedagógicos e afins que levam a retenção e/ou promoção; Analisar as causas da retenção e/ou promoção no curso técnico integrado de nível médio em agropecuária; Interpretar as concepções de professores e alunos do curso pesquisado.

A abordagem e desenvolvimento da temática proposta partiu inicialmente da história e concepções da Educação Profissional, demonstrando a evolução e as concepções acerca da mesma no Brasil desde a sua prática entre os povos nativos seguindo cronologicamente até início do século XXI. A História e concepções da Educação Profissional Técnica foi dividida em 11 (onze) subseções, que tratam da mesma desde a sua prática dentre os povos nativos, antes mesmo da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, passando pelos momentos conhecidos como Brasil Colônia, Período Imperial, Primeira República, Estado Novo, os anos de 1945 a 1990, da década de 90 e anos 2000 até o governo Luiz Inácio Lula da Silva, a cronologia da Educação Profissional a partir das legislações do século XX e XXI, a Base Nacional Comum Curricular e o histórico da Educação Profissional no Amazonas tomando como base o atual Instituto Federal do Amazonas.

Esta pesquisa utiliza-se da metodologia de Estudo de Caso por representar uma das estratégias mais adequadas quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005), com uso de recursos bibliográficos como um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa (Lima; Miotto, 2007), e questionário semiestruturado. Foi empregada a abordagem de cunho qualitativo, porque procura descrever, decodificar e traduzir o entendimento das variáveis de um fenômeno.

São apresentadas as concepções de Edgar Morin sobre a educação escolar com foco na Educação Profissional, trazendo considerações do ponto de vista da Complexidade a respeito de como se dá a educação escolar e formação no âmbito do Instituto Federal do Amazonas especificamente o caso do campus Manaus zona leste

Para este estudo foram entrevistados 13 (treze) professores do IFAM-CMZL, que atuam tanto na formação geral comum, quanto na formação técnica específica no curso Técnico Integrado em Agropecuária. Todos os entrevistados fazem parte do quadro permanente da instituição. As entrevistas foram realizadas presencialmente com aplicação de formulário dirigido. Foram entrevistados, ainda, 11 (onze) estudantes do curso Técnico Integrado em Agropecuária de nível médio, maiores de 18 (dezoito) anos e regularmente matriculados no curso. As entrevistas com os estudantes foram realizadas presencialmente com aplicação de formulário dirigido.

Ressalta-se que esta pesquisa acadêmica foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) e seguiu as normas e recomendações estabelecidas, conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.981.647 de 09 de abril de 2023. Todas informações prestadas foram tratadas com sigilo e utilizadas de acordo com as normas do Termo de Confidencialidade de Uso de Dados (TCUD). Antes dos entrevistados responderem ao questionário de pesquisa lhes foi apresentado e explicado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), após ciência em participar da pesquisa, o formulário de pesquisa foi entregue contendo as questões.

O processo de análise dos dados obtidos a partir de pesquisa de campo revelou categorias que se destacaram devido as suas contribuições significativas para o desenvolvimento das análises dos resultados, são estas: a formação acadêmica dos professores, perfil do curso e suas características, a infraestrutura e os recursos do curso Técnico Integrado em Agropecuária, os principais fatores que levam a retenção dos estudantes, os principais

fatores que levam a promoção dos estudantes e as principais necessidades do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Estas categorias foram desenvolvidas e analisadas tomando como referencial teórico a perspectiva epistemológica e educacional de Edgar Morin, utilizando-se de seu vasto conhecimento acerca da educação em seu amplo aspecto ressaltando-se a necessidade do entendimento das relações que se dão no ambiente escolar sob a ótica da Teoria da Complexidade à luz do pensamento de Morin, além a contribuição de outros autores que contribuíram, por meio de estudos, no intuito de enriquecer o debate e o aprofundamento de ideias.

2. HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Quando se trata de história da Educação Profissional se pode apontar vários-momentos como marcos iniciais da mesma, os autores optam por situar-se em leis e decretos que indicam a sua formalização documental e legal, essa é uma via comumente utilizada. Porém, se procura expandir o conhecimento e buscar, sempre que possível, novas abordagens, com a intenção de promover o conhecimento crítico e a reflexão filosófica. Para esta seção inicia-se com a abordagem histórica da Educação Profissional no Brasil em um momento anterior ao lançamento dos instrumentos legais que formalizam a mesma.

Nesse contexto, a história da Educação Profissional será abordada a partir de alguns dos seus momentos cruciais, visando tratar de forma sintetizada, temas centrais que foram decisivos, transformaram e construíram o legado da Educação Profissional e Tecnológica em nossa sociedade em suas diversas concepções.

2.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS POVOS NATIVOS

Ao se falar de Educação Profissional, muito provavelmente, a primeira imagem que vem à mente é um modelo educacional voltado para a produção, normalmente para indústria, ou até mesmo para as práticas produtivas aplicadas no campo voltadas para para o setor primário, mas é fato que, mesmo antes de existirem as legislações que oficializam esse modelo de ensino, as práticas profissionais e de vivência já eram ensinadas em comunidades nativas na forma de um processo pedagógico no qual a prática das atividades ensinadas pelos mais velhos era o principal modo de aprendizagem. Sobre essa afirmação a autora Manfredi (2016), afirma que:

[...] podemos dizer, com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecções de objetos (Manfredi, 2016, p. 45-46).

O trabalho já fazia parte da cultura dos povos nativos mesmo antes do advento da chegada dos colonizadores portugueses, conseqüentemente as técnicas para o desenvolvimento dessa atividade também eram uma realidade, logo o método pedagógico para ensinar essas técnicas era a observação e a prática, metodologia essa que é amplamente utilizada até os dias de hoje nos institutos federais de educação e em várias outras instituições que atuam no campo do ensino profissionalizante, dessa forma, caracterizando que os povos nativos já haviam

introduzido na sua cultura uma forma de Educação Profissional. Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade (Manfredi, 2016).

2.2. BRASIL COLÔNIA E AS AÇÕES DE APRENDIZAGEM

A economia no Brasil no período colonial se sustentava conforme os ciclos, um deles era o açúcar produzido nos engenhos. Havia dois tipos de engenhos, os reais, que eram dotados de uma infraestrutura completa e avançada tecnologicamente, para a concepção da época. Utilizavam força hidráulica nas suas moendas, possuíam muitas pessoas escravizadas e seus próprios canaviais, e os engenhos inferiores, que utilizavam força animal para mover suas moendas, tocados por lavradores que eram homens livres, mas que não possuíam recursos financeiros suficientes para possuir o seu próprio engenho, por esse motivo arrendavam as terras de um senhor de engenho e no final dividiam o açúcar produzido para pagar o arrendamento das terras e os custos de produção. De acordo com Rodrigues e Ross (2020),

No Brasil, fatores especialmente favoráveis para o seu desenvolvimento [cana-de-açúcar] foram encontrados: solos férteis, água profusa, temperaturas quentes, relevos planos e mão de obra indígena abundante, apoiados no desejo e no sonho português de manter o território de onde no futuro se poderia, quem sabe, serem extraídas grandes quantidades de ouro, como ocorria do lado Oeste do Tratado de Tordesilhas. Os canaviais começaram a ser implantados, primeiramente, nas porções litorâneas da costa brasileira e, posteriormente, também nas áreas interioranas. Os escravos, primeiramente indígenas e, posteriormente, africanos, cultivavam-na, cortavam-na e a levavam ao engenho, onde a cana era moída, o caldo aferventado até formar uma garapa, para então ser cristalizado e dar origem aos torrões de açúcar exportados para Europa (Rodrigues; Ross, 2020, p. 8).

Predominava o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, era utilizada mão de obra escrava da população nativa de índios, de negros escravizados do Continente Africano e de alguns poucos trabalhadores livres que eram empregados em tarefas de direção ou que necessitavam de alguma qualificação técnica. Mesmo diante desse cenário, no qual a maior parte da força de trabalho era oriunda da exploração das pessoas escravizadas, negros e indígenas, ainda havia a necessidade de mão-de-obra especializada para afazeres técnicos. Diante deste cenário, no qual havia demanda por mão de obra qualificada, porém, não havia oferta de capacitação especializada, predominavam as práticas informais de educação e qualificação para o feitiço das atividades demandadas. A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravizados quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho

sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. (Cunha, 2000).

Era comum que a aprendizagem se desse sem nenhum tipo de programa ou planejamento, as atividades práticas ocorriam no local de trabalho de acordo com as atividades do dia e os aprendizes eram aqueles que demonstravam interesse em aprender. Sobre isso Cunha (2000) afirma que:

Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital) (Cunha, 2000, p. 32).

Cunha (2000) acrescenta que:

A expansão da agroindústria, a intensificação da atividade extrativista de minérios em Minas Gerais, durante os primeiros séculos de colonização, geraram núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros (Cunha, 2000, p. 33).

Nesse contexto de emergente demanda por produtos e serviços que até então tinham uma oferta limitada, os colégios e residências jesuíticas, que já possuíam o seu próprio quadro de artesãos para construção, manutenção e prestação de serviços, tiveram um papel e função social de destaque em meio às necessidades e demandas dos emergentes núcleos urbanos, locais esses nos quais os jesuítas já estavam instalados e familiarizados. Assim, os colégios e residências jesuíticas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial (Manfredi, 2016, p. 48).

A partir do século XVIII surgiram as manufaturas têxteis e as metalúrgicas que trabalhavam principalmente na fabricação de ferraduras e ferramentas dedicadas ao uso na mineração. A regulamentação das práticas de ofício no Brasil variava de uma cidade para a outra, tendo as câmaras municipais flexibilidade para a elaboração dos nomes. Apenas no Rio de Janeiro, havia cerca de 631 lojas de ofícios ao fim do século XVIII, após a independência as corporações de ofício foram extintas pela constituição de 1824 (Manfredi, 2016, p. 50).

O trabalho escravo, que foi uma das marcas do período colonial, e que sobreviveu por mais de três séculos, deixou suas marcas na cultura, na sociedade e na forma como se pensava o trabalho e de como o mesmo era dividido entre as classes sociais e seus membros. Criou-se

durante esse período a ideia de que os trabalhos braçais, que exigiam pouca ou nenhuma qualificação profissional, eram destinados às classes consideradas inferiores, escravizados (indígenas e africanos). Ideologia essa, que mesmo passando por transformações ao longo dos anos, ainda permanece arraigada na sociedade brasileira, é comum ainda hoje, que trabalhos que exigem mais uso da força e menor qualificação profissional sejam destinados ou até mesmo reservados a populações discriminadas e martirizadas há séculos. Sobre isso Manfredi (2016) afirma que:

Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego de mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistia em um “trabalho desqualificado” (Manfredi, 2016, p. 57).

Cunha (2000) acrescenta ainda que:

Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (Cunha, 2000, p. 90).

Temos aqui a raiz de uma das várias apresentações do preconceito e discriminação enraizados no senso comum da nossa sociedade, o trabalho passa ser visto com pseudo elemento que determina a qual classe social as pessoas pertencem, criando mais uma separação entre pobres e ricos, negros e brancos, classe trabalhadora e burguesia.

2.3. PERÍODO IMPERIAL E A ESTRUTURA EDUCACIONAL

O advento da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em março de 1808, (fugindo das tropas napoleônicas que invadiam países europeus), mais especificamente para o estado do Rio de Janeiro, mudou a situação do país, que deixava de ser colônia para se tornar a sede do reino. Em vista disso, durante as primeiras décadas do século XIX ocorreram transformações econômicas e políticas muito significativas. A economia do Brasil deixou de se basear somente na agroindústria que era voltada para o sistema colonial de trocas. Deu-se início a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. Ao mesmo tempo, deu-se início a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que se manteve por mais de um

século basicamente com a mesma estrutura (Cunha, 2000).

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994),

Embora não tenha sido objeto de legislação especial, a questão do ensino profissional veio à tona ainda no Período Imperial. Sem dúvida, essa era uma preocupação que refletia as transformações por que passaria, em curto prazo, a sociedade brasileira. Essas transformações já se pronunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 87).

Nesse contexto, a obra educacional da Igreja, por meio da Ordem Religiosa dos Jesuítas, desempenhou relevante papel dando a sua contribuição para a educação escolar e qualificação profissional de parte da população. Embora a atividade dos jesuítas no Brasil mais divulgada seja a catequese dos povos indígenas, não foi menos importante sua empresa escolar, meio privilegiado, aliás, de sua atuação em todo o mundo. Em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, fora uma quantidade indeterminada de seminários menores e "escolas de ler e escrever". Além das numerosas infra estruturas e iniciativas a Companhia de Jesus possuía, para suas escolas, uma pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, tudo isso condensado na *Ratio Studiorum*¹. Esses colégios foram ganhando prestígio, com o passar do tempo, junto à nobreza de Portugal, a ponto de, ainda no século XVI, a Companhia de Jesus receber a direção do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, onde vieram a ser realizados os exames de ingresso à universidade. (Cunha, 2000, p. 67)

Os jesuítas, com o seu projeto educacional, detinham o controle direto e indireto da educação escolar em todo o reino português. Os jesuítas e seu projeto educacional só perderam a posição que ocupavam no campo educacional após 1759, com a sua expulsão de Portugal e de seus domínios. A sua expulsão deveu-se a um feixe complexo de causas econômicas, políticas e ideológicas. Para os objetivos ao qual se destina este texto, devemos apenas apontar que, a expulsão da Companhia de Jesus desorganizou a educação escolar existente, levando o Estado a montagem de um novo aparelho escolar para preencher o vazio (Cunha, 2000, p. 66).

¹ Essa expressão pode ser traduzida com *Sistema de Estudos*, e se refere a um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Além de sustentar a educação jesuítica, também ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Sobre esse assunto, Manfredi (2016) argumenta que:

A expulsão da Companhia, em 1759, durante certo período, desorganizou o sistema de educação escolar existente, e o Estado foi obrigado a montar outro aparato escolar para substituí-lo; contudo, isso levou tempo. As primeiras medidas rumo à constituição de aparelho estatal vão ocorrer após a transferência do reino português para o Brasil, em 1808. O dismantelamento do sistema jesuítico, contudo, não impediu a rearticulação das iniciativas privadas e confessionais de educação, que se reconfiguraram em outros períodos históricos, embora já não sob a hegemonia jesuítica (Manfredi, 2016, p. 53).

Passados então quase meio século, desde 1759 até 1808, quando as primeiras instituições públicas a serem fundadas foram às de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. No Rio de Janeiro foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808); o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817). Outras cidades também possuíam instituições de Ensino Superior, como a cadeira de Matemática superior, criada no Recife ou em Olinda, em 1809, e as cadeiras de História e de Desenho em Vila Rica, em 1817 (Cunha, 2000).

Nesse sentido o Estado deu prioridade a instaurar a sua política de ensino começando pelo topo, enquanto isso os demais níveis de ensino que estavam abaixo do Ensino Superior serviam como cursos preparatórios para o ingresso na universidade, modelo esse que mesmo nos dias de hoje ainda é praticado, com algumas modificações, principalmente no que se refere ao ensino ofertado pela iniciativa privada em suas escolas e cursinhos. É comum nas escolas o discurso ideológico de que os estudantes devem sempre se preparar para prestar os processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

De acordo com Cunha (2000), no caso do ensino secundário, na época, o mesmo era ofertado em alguns poucos estabelecimentos, tais como o São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro. Este último serviu como germe para a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Funcionam, em diversas cidades, “as aulas régias” de humanidades, as quais o grosso dos estudantes dividia com os professores particulares. Com o passar do tempo o ensino secundário foi se desenvolvendo, por ampliação e diferenciação, mas sempre tendo em vista o Ensino Superior.

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver

um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. A educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2016).

Dentro dessa perspectiva, Manfredi (2016) afirma que havia ainda as casas de educandos artífices, que eram instituições governamentais administradas por entidades de perfil militar, estas instituições surgiram mediante um cenário no qual se constituiu uma demanda de empreendimentos manufatureiros de grande porte (por exemplo, os arsenais da marinha) e escassez de mão de obra qualificada, então o Estado adotou o sistema de trabalho e mão de obra compulsória, no qual era ofertado aos menores de idade das classes mais pobres e excluídos a possibilidade de aprender um ofício e obter uma remuneração futura. Os órfãos, os abandonados, os desvalidos, pessoas marginalizadas e pobres na sua maioria absoluta eram o público alvo desse sistema de ensino que era desenvolvido principalmente nos arsenais do Exército ou da Marinha, nos cais e em hospitais. Sobre as casas de educandos artífices Manfredi (2016), relata que:

Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária - no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros - e aprendem alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio (Manfredi, 2016, p. 55).

Em relação a essa questão, o pecúlio é uma soma em dinheiro economizada durante um determinado período com o intuito de que a mesma possa vir ser utilizada em uma necessidade ou eventualidade futura. Essas economias, que no caso dos artífices eram geradas ao longo de três anos de serviço, eram disponibilizadas e utilizadas após esse período com o intuito de pagar pelos seus serviços e de ser uma forma da pessoa se manter até se recolocar no mercado de trabalho ou obter uma nova fonte de renda.

Considerando-se ainda o fato de que os educandos artífices precisavam ainda passar três anos em atividade para pagar os seus estudos e reunir algumas economias em forma de pecúlio, não podemos considerar que o Estado de fato proporcionou de forma ampla e gratuita o acesso

ao ensino e a educação escolar. O interesse do Estado era apenas de absorver mão de obra minimamente qualificada para atender às suas demandas retidas de mão de obra para atuar principalmente em seus arsenais militares. Com a grande disponibilidade de uma população ociosa, desqualificada, mão de obra barata, entre outras mazelas pela qual as classes mais baixas da população passava - e ainda passa até os dias de hoje - , o Estado simplesmente se aproveita da necessidade da mesma para suprir ao seu próprio interesse, desse ponto de vista, não há aqui benevolência, altruísmo ou se quer boa vontade alguma do Estado para com as necessidades do povo, há apenas a preocupação com as suas próprias necessidades e demandas.

Deve-se ainda mencionar sobre esse período a iniciativa dos liceus de artes e ofícios, que foi oriunda de entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes. Muitos desses liceus de artes e ofícios também funcionaram como escolas primárias, pois na época essa modalidade de ensino era bastante restrita e com pouca oferta, principalmente para quem não podia pagar.

Entre 1858 e 1886 foram criados liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paula (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Em regra geral, o acesso aos cursos era livre, com exceção às pessoas escravizadas. As matérias que eram ofertadas nos cursos eram divididas em dois grupos, ciências aplicadas e artes, e os cursos profissionais eram um número equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes, desenho da figura humana, desenho geométrico, desenho ornamental, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regra de construção, desenho de arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornamentos e arte cerâmica, gravura, talho-doce, xilografia e pintura (Manfredi, 2016, p. 56-57).

Mesmo os liceus de artes e ofícios ofertando práticas educativas diferentes daquelas promovidas pelo Estado, as motivações tanto da iniciativa da sociedade civil quanto do Estado, não aparentam divergir muito entre si nos seus objetivos e função, mesmo os liceus de artes e ofícios sendo mantidos por recursos de doações e de benfeitores, ainda assim, os objetivos com essa oferta de capacitação profissional são muito próximos daqueles do Estado, que nada mais é que criar mão de obra qualificada para suprir aos seus próprios interesses se valendo das mazelas da sociedade em função da sua própria necessidade.

A reforma da Instrução Primária e Secundária, decretada por Couto Ferraz, em 1854, introduziu medidas especiais para atender aos menores abandonados. Tais medidas incluíam a

criação de asilos, nos quais as crianças recebiam a instrução referente ao Primeiro Grau e a capacitação para um ofício. Um dos principais estabelecimentos dessa natureza, destinado ao amparo de órfãos e, ao mesmo tempo, à formação de trabalho, foi o Asilo dos Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro. O direcionamento discriminatório e assistencialista que era reservado ao aprendizado de ofícios manuais se peculiariza por ser um ensino necessário à indústria, que tinha sido a princípio destinado aos silvícolas, depois fôra aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos, e logo passaria a atender, também, a outros desgraçados (Fonseca, 1986).

A oferta de benefícios assistenciais e compensações nunca foi uma forma de beneficiar a população pobre e excluída, mas sim uma maneira de controlar a revolta e os anseios da mesma. A difusão da ideologia de inserção e ascensão social por meio do trabalho e do acúmulo de capital, funcionava e ainda funciona nos dias de hoje, para controlar a população com a promessa de que todos aqueles que trabalharem terão o seu lugar garantido nos melhores setores da sociedade e de que todos podem ter oportunidade por meio do seu esforço próprio.

2.4. ENSINO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

O período da história do Brasil que compreende a primeira República, que vai desde a Proclamação da República de 1889 até os anos 1930, foi um período que representou mudanças socioeconômicas e evolução no que diz respeito a educação profissional, as demandas por mão de obra qualificada se tornam cada vez maiores devido ao fim da escravatura, consolidação do projeto de imigração e a expansão da economia cafeeira. Esse período pode ser dividido em duas fases, a primeira conhecida como República da espada (1889-1894), que recebe esse nome pela presença de figuras militares na presidência, os dois primeiros presidentes do Brasil que governaram nesse período eram marechais do exército, presidente marechal Deodoro da Fonseca e em seguida marechal Floriano Peixoto, sendo que Floriano Peixoto era vice de Deodoro da Fonseca e assumi a presidência mediante a renúncia do titular. Esse período também é marcado pela promulgação da primeira Constituição republicana do Brasil, em 1891 durante o governo de Deodoro da Fonseca, a mesma já estabelecia o mandato presidencial de quatro anos.

A segunda fase da primeira república é conhecido como República oligárquica (1894-1930), também chamada de república café com leite, o café representava as oligarquias de São Paulo que exploravam os latifúndios agrícolas cafeicultores e dominavam a produção e

distribuição do café, o leite representava os pecuaristas latifundiários de Minas Gerais, em 1894 Prudente de Moraes, associado ao Partido Republicano Paulista (PRP), é eleito e dá início a um ciclo de alternância no poder da presidência da república entre São Paulo (PRP) e Minas Gerais por meio do Partido Republicano Mineiro (PRM), ciclo esse que se encerraria somente em 1930 com o golpe de Estado que levaria Getúlio Vargas (que fazia parte de um grupo político opositor ao café com leite) à presidência.

Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. Tendo em vista essa realidade, em 1909, Nilo Peçanha, através do *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro*, determinou a criação de 19 Escola de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na cidade de Campos (terra natal desse presidente), destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Caires; Oliveira, 2018, p. 45).

Logo após a proclamação da república, foram os positivistas os primeiros a expressar sua posição sobre a Educação Profissional (Cunha, 2000). Partindo dessas premissas, com relação ao ensino profissional público, a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, entre os anos de 1909 e 1910, como resposta aos desafios de ordem econômica e política.

Em meio a um clima de movimentos de contestação social e política, diante de um cenário de desenvolvimento industrial capitalista, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas que circulavam entre os operários, o qual, na época, era formado em sua maioria por imigrantes estrangeiros. Outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (Manfredi, 2016).

As relações humanas que se dão e se constituem dentro da esfera das relações de trabalho são complexas e sempre se estabelecem na disputa de interesses entre classes. O que normalmente notamos durante o desenrolar da história é um embate entre forças dominantes que detêm para si os meios de produção e o capital de investimento e do outro lado proletários que, no intuito de darem ao menos a manutenção básica a suas condições de vida, vendem a sua força de trabalho. Porém no decorrer dessa luta entre classes, os trabalhadores que são

explorados e cada vez mais exigidos diante de condições degradantes, buscam pela sua melhoria de vida no âmbito da luta política e social.

A educação formal e a qualificação profissional, como itens pleiteados nessas lutas, trazem de certa forma benefícios e transformações sociais para a classe trabalhadora, porém, o ensino profissional também seria uma forma de promover avanços do movimentos operário, a educação profissional passa a ser uma poderosa ferramenta não somente ascensão social, mas também de controle social, além de se tornar um difusor da ideologia do ensino público como instrumento de emancipação econômica. Utilidade essas que são, ainda hoje, postas em prática e aplicadas na manutenção da ordem social e política.

Atendendo a demanda retida e tardia por instituições de ensino profissionalizante públicas, o Presidente Nilo Peçanha, emitiu o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal e Rio Grande do Sul, dando início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets e atualmente nos Institutos Federais.

O local onde as escolas foram instaladas, obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos Estados, mesmo que na época poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e com suas atividades manufatureiras concentradas em outros estados. Essas escolas eram um mecanismo de manutenção da presença do Estado e de barganhas do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais (Manfredi, 2016).

A iniciativa de se criar uma rede de ensino profissional, não foi um iniciativa altruísta do governo federal no intuito de educar e capacitar a população no sentido da sua melhoria de vida econômica e social, mas sim com a intenção de criar uma extensão do seu controle sobre estados da federação que embutiu nesse projeto mecanismos de barganha política local. Nesse sentido o Decreto n. 7.566 foi mais um instrumento criado pelo Estado em função dos seus próprios interesses e de manter controle sobre os estados e as oligarquias locais e manter a ideologia de ascensão econômica e social entre as classes operárias, prova disso é o fato de que, as escolas eram direcionadas ao ensino de atividade que fossem convenientes ou atendessem as necessidades do Estado da Federação nos quais elas se localizavam.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e do contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando

possível, as especialidades das indústrias locais (Manfredi, 2016, p. 62).

Nesse contexto, no qual até mesmo as especialidades da indústria são postas em segundo plano, fica muito claro que o objetivo de qualificação profissional dos trabalhadores e seus benefícios estão também em segundo plano, já que não se educa em função de atender as demandas e as necessidades da indústria ou dos trabalhadores, mas dos governos estaduais.

Ao longo de 33 anos de existência, passaram por essas escolas aproximadamente 141 mil estudantes, uma média de 4,3 mil por ano. No seu último ano de funcionamento, em 1942 (devido a criação da Lei Orgânica de Ensino Industrial, Lei n. 4.073, de 30 de janeiro), haviam estabelecimentos em número diminuto.

A Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial (Brasil, 1942).

O regime federativo da República possibilitou a criação de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional. Alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional. No Rio de Janeiro, por exemplo, o governador Nilo Peçanha, em 1906, fundou três escolas de ofícios dedicadas à formação técnica da força de trabalho industrial e manufatureira. O Distrito Federal e São Paulo também adotaram seus modelos de ensino profissional buscando atender às suas demandas e interesses. O estado de São Paulo foi o que mais se destacou nessa modalidade de ensino. Em 1982 foi aprovada uma lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores. Em 1907, já existiam 22 desses cursos no estado, dez anos depois 139 e em 1920 eles possuíam mais de 50 mil estudantes (Manfredi, 2016).

Diante desse cenário, não foram apenas o Distrito Federal e os Estados, que criaram iniciativas em função da difusão e da oferta do ensino profissional. A iniciativa privada, por meio da ordem dos salesianos, e a sociedade civil, por meio do movimento dos trabalhadores, também lançaram seus modelos de oferta de educação no ramo do ensino profissional. Sobre a Educação Profissional salesiana, Carvalho (2008) relata que,

De maneira geral, a estrutura dos cursos profissionais das escolas salesianas continha, além da parte teórica, da formação religiosa e da educação física, a área de artes, com música vocal e instrumental, a área de ofícios (parte prática) com oficinas como: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, serralheria, mecânica, fundição e marmoraria, com algumas escolas também se dedicando à área do comércio. Os alunos também podiam participar de atividades mais gerais como cinema, teatro e desenho, entre outros (Carvalho, 2008, p. 48).

Pode-se dizer, que esse período, no que se refere a Educação Profissional, é um momento no qual percebemos que as iniciativas e entidades, que já estavam presentes nesse setor, modificam as suas abordagens e expandem a sua atuação no mesmo, apresentando novas posturas e novas roupagens diante daquelas antes adotadas, referimos-nos nesse caso, ao governo federal e as iniciativas privadas por meio das ordens religiosas, que no passado tiveram presença marcante neste setor da educação escolar, porém notam-se presentes no referido momento da história também. Por outro lado temos iniciativas emergentes por parte do Distrito Federal e dos estados da união, destacando-se São Paulo, contudo, a iniciativa oriunda da sociedade civil por meio do movimento dos trabalhadores destaca-se, e até surpreende, no que diz respeito ao pioneirismo e impacto social de uma ação no âmbito da Educação Profissional que pela primeira vez não é oriunda das demandas e vontades dos setores dominantes, mas do movimento operário-sindical brasileiro, no qual predominam predominam, as propostas educativas dos grupos anarcossindicalistas.

É possível notar que a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social², no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem a às ideias revolucionárias, à concepção anarcossindicalista de educação integral e finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX. As autoras Caires e Oliveira (2018) acrescentam que,

Entre 1925 e 1926, constata-se o aparecimento de um expressivo movimento social, que objetivava revisar a Constituição Brasileira, no tocante ao papel da União, no âmbito dos estados e, especialmente, na legislação relativa ao trabalho e ao ensino. No que tange à educação, as principais questões suscitadas se referiam: à interferência do Estado na promoção da educação para todos; à participação da União na Educação Primária; e à reintrodução do ensino religioso, nas escolas públicas. Tendo em vista

² Ressalta-se também que nesse período, apesar da “abolição” dos escravizados, foi literalmente jogada uma imensa população com pouco ou nenhuma qualificação profissional nos grandes centros urbanos.

as discussões ocorridas entre oposicionistas liberais e os governistas, optou-se por apressar a votação das emendas essenciais e deixar de lado o que fosse corolário do essencial. [...]

Esgotava-se assim, um pouco do projeto liberal, vigente na República Velha, iniciando-se, então, uma nova fase republicana, alicerçada na instauração de um Estado forte, centralizador e intervencionista, nos âmbitos econômico e social. Em relação à educação, o crescimento urbano-industrial fomentou o aumento da busca por uma escolarização, que atendesse às demandas do capitalismo, traduzidas na divisão técnica do trabalho, adequando-a, cientificamente, ao novo modelo societário e produtivo (Caires; Oliveira, 2018, p. 50-51).

2.5. ESTADO NOVO E OS MODELOS EDUCACIONAIS

Esse período da nossa história, conhecido como Estado Novo ou Terceira República Brasileira, teve como presidente Getúlio Vargas, entre 1937 até 1945. Esse governo é marcado por uma política educacional com um viés moldado para as elites dominantes visando o ensino preparatório para o ingresso nos cursos de nível superior e outro destinado às classes consideradas inferiores, voltado para a capacitação profissional e destinado a atender as demandas do setor industrial, agrícola, comercial e formação de professores, ou seja, os filhos da elite eram educados para adentrar os cursos superiores e manterem a sua hegemonia e controle por meio da aquisição sistemática do conhecimento e do poder, enquanto, os jovens e crianças oriundos da pobreza e das classes sociais marginalizadas eram preparados através dos cursos profissionalizantes para assumirem postos de trabalho nos setores em expansão no país.

Outra característica marcante desse período é a centralidade do Estado e forte aparato estatal montado visando a manutenção constante do seu poder. A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, estabelencendo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites dominantes e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. Essa centralidade do Estado resultou na criação de grandes companhias estatais e também na constituição de aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades.

Durante esse processo, de controle e presença massiva do Estado, os movimentos sociais e organizações civis não escaparam ao olhar vigilante e dominador das políticas centralizadoras, e o movimento dos trabalhadores foi um dos que sofreu ataques e intervenções do Estado.

No período entre 1935 e 1942, as organizações independentes de trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão. Contudo, no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, Getúlio Vargas e seus colaboradores gestaram um projeto

de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado. O Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, como o salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho, a limitação da força de trabalho feminina e infantil, entre outras, mas estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação dos trabalhadores. Enfim, a questão social passou a ser também de ordem educacional e político-ideológica (Manfredi, 2016).

Mesmo com a aquisição de direitos trabalhistas de fundamental importância, que até os dias de hoje representam um fruto das conquistas dos trabalhadores brasileiros, esses direitos na forma de benefícios apenas representavam uma moeda de troca do Estado na manutenção do seu projeto de controle e domínio absoluto da sociedade, ao mesmo em que eram conferidos aos trabalhadores férias remuneradas, salário mínimo regulamentado e limitação da jornada de trabalho, por outro lado as organizações trabalhistas eram enfraquecidas e eliminadas enquanto os trabalhadores eram dados ao controle do Estado por meio da sua vinculação ao recém criado Ministério do trabalho, que instaurou um padrão único de organização trabalhista por ramos de atividades territorialmente estabelecidas, impedindo a livre e independente associação dos trabalhadores por iniciativas sindicais.

Em meio a isso o Estado estruturava o seu projeto político-pedagógico que atendia aos seus interesses. Sobre a Educação Profissional, Romanelli (2010), afirma que:

[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado incluindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres (Romanelli, 2010, p.156, grifo da autora).

As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas e ideológicas, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração:

- O Ensino Primário, passou a ser regido pelo Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, possuía entre quatro ou cinco anos de duração e era destinado a crianças de sete a doze anos.

- O ensino médio, regido pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, era destinado a jovens a partir dos doze anos, o ensino secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o ensino superior. Os demais ramos do

Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário, o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; e o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário.

- O Ensino Superior permaneceu com a mesma estrutura de 1931 (Manfredi, 2016).

Com essa articulação, oriunda das leis orgânicas do período de 1942 a 1946, o Ensino Primário passa a ser considerado comum a todos, embora as diferenças entre o público alvo das escolas e sua futura destinação e as diferenças de conteúdos e proposta pedagógica entre as escolas públicas e privadas.

Em seguida, ao Ensino Primário, tínhamos o Ensino Médio, dividido em duas partes. A primeira parte correspondia ao ensino secundário, formador das elites dirigentes, propedêutico ao ensino superior, que o seguia e completava a sua formação. A segunda parte dizia respeito aos ramos profissionais, indústria, comercial e agricultura.

De maneira geral, há de se fazer uma clara diferenciação entre “ensino secundário” e “ramos profissionais”, os dois faziam parte do Ensino Médio, porém eram modalidades diferentes de ensino e destinado a públicos diferentes, um destinado às elites e classes sociais abastadas que visavam o ensino básico em função do ingresso na universidade e outro destinados às classes trabalhadores e marginalizadas (que apesar de em teoria não excluir a possibilidade ingresso no ensino superior) que estava direcionado a formação de mão de obra para atuação nos setores produtivos e na educação primária.

Além do mais, há de se fazer a distinção, de que o Ensino Médio estava dividido em dois Ciclos, e essa divisão funcionava como instrumento intensificador da separação das classes sociais e do público alvo do projeto pedagógico do Estado favorecedor das elites. Após cursar o Ensino Primário, os estudantes oriundos das elites eram direcionados ao 1º Ciclo do Ensino Médio para o Curso ginásial secundário, após completarem essa etapa ou eram promovidos ao 2º Ciclo do Ensino Médio para o Curso colegial secundário e ao término dessa etapa poderiam tentar ingressar no Ensino Superior, ou poderiam optar por realizar o 2º Ciclo em um dos Cursos do ramo profissional (industrial, comercial, agrícola e normal), e após o término ingressar no Ensino Superior.

Por outro lado, os estudantes que terminassem o Ensino Primário e adentrassem o 1º Ciclo do Ensino Médio através de um dos Cursos do ramo profissional, ao concluírem o Curso básico do ramo profissional no 1º Ciclo do Ensino Médio dariam continuidade ao mesmo ramo

no 2º Ciclo por meio do Curso técnico do ramo profissional da mesma área no qual já havia dado início, sem a possibilidade de cursar o colegial secundário, porém sem o impedimento de adentrar no Ensino Superior, contudo o ensino nos ramos profissionais não era destinado a preparação do estudante para concorrer aos exames de seleção de nível superior, esse estudante podia tentar ingressar nas universidades, mas ele na verdade era preparado para assumir postos de trabalho, na indústria, no comércio, na agricultura e na educação primária.

Em resumo, quem cursasse o 1º Ciclo do Ensino Médio do Curso ginásial secundário, poderia tanto se projetar para o Ensino Superior ou então optar por seguir um dos ramos profissionais disponíveis, porém o oposto não se aplicava a quem adentrava o Ensino Médio por meio de um Curso profissional, pois esse estudante deveria dar continuidade a essa formação técnica no 2º Ciclo de Ensino Médio e poderia concorrer ao Ensino Superior, mas em condição de desigualdade, pois os moldes de seleção das universidades eram baseados nos conhecimentos adquiridos principalmente no ensino proporcionado pelo Curso ginásial secundário. Sobre esse modelo de dualidade no ensino, Kuenzer (2007) complementa:

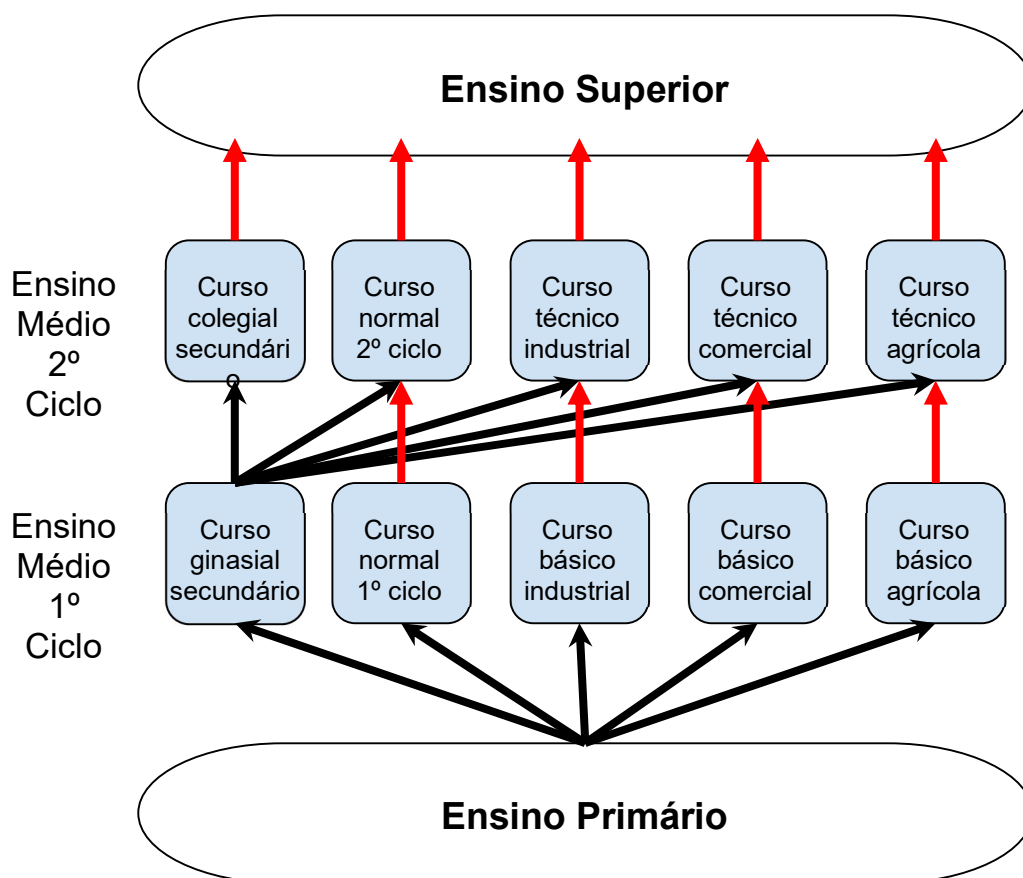
A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (Kuenzer, 2007, p. 28-29).

Caires e Oliveira (2018) afirmam,

[...] a Era Vargas, especialmente o período do Estado Novo (1937 - 1945), assumiu uma postura educacional conciliadora e mediadora, frente aos grupos ligados à pedagogia tradicional e à pedagogia renovadora, que, em última instância, buscou garantir uma educação intelectual e humanista para a classe social e economicamente dominante, destinando o Ensino Profissional às camadas menos favorecidas, reforçando, assim, uma organização escolar dualista, consonante com a divisão técnica do trabalho (Caires; Oliveira, 2016, p. 65).

O fluxograma a seguir ilustra a articulação do ensino e seus níveis, de acordo aquilo que foi supramencionado acerca da legislação orgânica entre 1942-1946.

Figura 1 - Articulação do ensino e seus níveis



Fonte: Cunha, 2000a, p. 42.

2.6. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1945 A 1990

Esse período, que corresponde aos 1945 a 1990, é considerado como um período de redemocratização no país, nele surgem leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformava o Ensino Médio e instituiu a profissionalização compulsória para o ensino secundário. Também foi nesse mesmo período, durante o governo de João Goulart (1961-1964) que foi criado, por meio do Decreto n. 53.324, de 18 de dezembro de 1963, o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), e a Lei n. 6.297/57 que concedeu incentivos fiscais para que as empresas privadas desenvolvessem seus próprios projetos de formação profissional.

O Estado, ainda sim, permanece sendo o principal protagonista dos planos, projetos e

programas de investimento que alicerçaram o parque e o empresariado industrial.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas que foram construídas ao longo das décadas de 1940 a 1970 foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os “alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida em que progrediam nos seus estudos”; e, de outro, a Educação Profissional (Manfredi, 2016, p. 78). O aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios (Alves, 1997, p. 71).

Nesse contexto, o estudante da Educação Profissional, não recebia uma possibilidade verdadeira de ser de fato educado para a complexidade do mundo real, mesmo se tratando de um período da história que se passou na segunda metade dos anos de 1900, ainda sim seria de suma importância que os estudantes fossem educados visando a sua máxima atuação com ente atuante da sociedade, como cidadão no sentido completo da palavra e do papel do cidadão. Na medida em que a Educação Profissional se apresenta enquanto um conjunto de informações para a realização de um determinado ofício ou tarefa, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico, ela deixa de ser realmente algo que possamos chamar de educação escolar, passando a ser apenas um fazer mecânico, reprodutivo, imitação, e pior ainda, além de forma estudantes que não sabem ou não conseguem exercer o seu papel como entes de uma sociedade, essa Educação Profissional medíocre forma profissionais de péssima qualidade para o mercado de trabalho e que tendem a estar desatualizados já nas primeiras mudanças que os setores produtivos virem a implementar.

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desses períodos fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei n. 6.297/57 (Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências), que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional. Essa lei e sua regulamentação concederam às pessoas jurídicas a possibilidade de deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas realizadas no país, com projetos de formação profissional previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho. Esse incentivos poderiam ser empregados tanto em projetos de preparação imediata para o trabalho “ de indivíduos menores

ou maiores, por meio de aprendizagem metódica, da qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização técnica em todos os níveis", quanto na dedução de despesas de construção ou instalação de centros de formação profissional e/ou de aquisição de equipamentos. Os incentivos fiscais concedidos por essa lei foram suspensos por medida provisória do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990.

Essas medidas tomadas pelo Estado, de incentivar a capacitação profissional por meio da iniciativa privada, não representa apenas uma renúncia fiscal que recompensava em dobro as empresas que aderissem a oferta do governo de promoverem dentro das suas "próprias dependências" a oferta de capacitação profissional direcionada a suas próprias demandas, mas representa também por outro lado, a incompetência do Estado em gerir os recursos arrecadados e convertê-los em educação escolar ampla e de qualidade para a sua população de maneira geral. Ao se fazer uma análise sócio-política, quando são adotadas as medidas referentes ao PIPMO e a Lei 6.297/57, o Estado deixa de arrecadar impostos da iniciativa privada que poderiam ser convertidos em investimentos no seu próprio aparelho estatal para promoção da educação escolar e de outros direitos básicos da população, e no momento em que as próprias empresas criam os seus projetos de formação profissional, os interesses educacionais da população que mais depende de uma educação escolar ampla e de qualidade deixam de ser atendidos para que sejam atendidos as demandas das empresas que ofertam a qualificação profissional dentro do campo das suas próprias necessidades. Outro fato que causa muita estranheza é que os projetos de formação profissional criados pelas empresas, eram encaminhados para a aprovação do Ministério do Trabalho, porém, quando se pensa em algo que envolva o ensino e a educação escolar o ideal seria que passasse pela chancela do Ministério da Educação.

No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino Fundamental e Médio, por meio da Lei n. 5.692/71. Essa lei instituiu a "profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário", estabelecendo a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pensava-se em fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico. Até 1996, o sistema formal de ensino profissionalizante era formado por uma rede de escolas públicas mantidas pela União (rede federal) e pelos estados e municípios (redes estaduais e municipais), sendo administrativamente ligadas a esses níveis, e de outra rede mantida por entidades privadas, incluindo o Sistema S (Manfredi, 2016). Nesse sentido, a autora complementa:

Novas demandas e necessidades iriam tensionar antigas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. [...] Questões como a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional [...], o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento. Cada um deles assume conotações e pesos diferenciados nos projetos dos diversos atores sociais - governo, empresários, trabalhadores, educadores, setores organizados dos movimentos sociais, Igreja -, durante a disputa de hegemonia ocorrida no período precedente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 (Manfredi, 2016, p. 83).

2.7. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA DÉCADA DE 90

A década de 90 ficou marcada pelas políticas públicas desenvolvidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2003), das quais se destacaram, na economia o plano Real que visava o fim da inflação descontrolada e aumento do poder aquisitivo da população, na educação escolar a reforma promovida em todos os níveis, inclusive na Educação Profissional, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, e especificamente voltada para a Educação Profissional o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que futuramente foi revogado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo Decreto 5.514/04. De acordo com Campello (2011),

Nos anos 1990, o processo de “cefetização” adquiriu contornos bastante diferentes daqueles observados nos anos 1970. Em primeiro lugar, a universalização da “cefetização” em todas as Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET, entre 1997 e 2002. A concepção que presidiu essa transformação foi dada pela reforma da educação profissional. A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de “cefetização” dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura como sistema, formado por um rede de escolas, com prédios, metodologias e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um sistema paralelo e complementar ao sistema de ensino (Campello, 2011, p.33, grifos da autora).

Em decorrência da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional o Estado e a sociedade civil colocaram em pauta os seus projetos, por parte do Estado o Governo Federal Apresentou dois projetos distintos, um deles partindo do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Ensino Técnico (Senete) e outro do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e de Desenvolvimento Profissional (Sefor). Por parte da sociedade civil os setores empresariais, e entidades relacionadas a pesquisa, educação, ONGs, movimentos populares e sindicais também se organizaram para apresentar as suas propostas.

No âmbito do Governo Federal existiam dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico - Senete, e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública, forjando outras propostas e projetos. O mesmo ocorreu entre os setores empresariais que se organizaram através de suas entidades para elaborar suas propostas (Manfredi, 2016).

a) O projeto do MEC

Com a proposta do MEC idealizou-se a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, do qual fariam parte todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual, municipal e as instituições particulares da rede SENAI e SENAC, que já vinham oferecendo os seus serviços na área da educação tecnológica.

A espinha dorsal desses Sistema era formada pela rede de CEFETs, esses Centros, deveriam se articular, no âmbito da política de educação profissional, com as Universidades e as escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI, SENAC e demais instituições particulares voltadas para o Ensino Técnico.

No âmbito do MEC, por meio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico (Senet), elaborou-se, em 1991, a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Tomando como modelo os países capitalistas avançados, justificava-se que, para o Brasil ingressar em um novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores de tecnologia de ponta (Manfredi, 2016, p. 90).

Sobre a idealização do Sistema Nacional de Educação, Kuenzer (2007), descreve que o mesmo ofertaria cursos nas seguintes modalidades:

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, completando o primeiro grau, quisessem ter a formação específica para o exercício de uma ocupação, independentemente da formação escolar;
- educação prática em nível de primeiro grau, integrada ao currículo de primeiro grau, poderia ocorrer em diversas formas, incluindo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertavam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supunha que os conhecimentos técnico-científicos tivessem respaldo na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas

específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios.

- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciassem formação mais geral e abrangente, preparando “não só para o exercício profissional, como também para a investigação científica” (Kuenzer, 2007, p.41-42).

b) A proposta do MTE/Sefor

Em 1995, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (MTb), promoveu amplo debate sobre a educação nacional envolvendo instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas ligadas a programas de educação de jovens e adultos. Criou-se o Plano Nacional de Educação Profissional, que previa, como linhas programáticas, o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de “treinamento”.

Com relação à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, havia em tal projeto a negação da dicotomia entre educação básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal (Manfredi, 2016).

Nesse sentido é interessante notar que a proposta em questão apresentava pontos voltado a oportunidade e ao resgate do público de jovens e adultos que em tempos passados não haviam tido a oportunidade de se qualificar, com o direcionamento para a criação de uma oferta de educação escolar específica para esse público, porém tal oferta voltada para o ramo da educação profissional, esse aspecto de “recuperação do tempo perdido” para os estudos e para qualificação é um reflexo da ausência e omissão do Estado em um passado de quase quatro séculos no qual as políticas públicas educacionais eram ineficazes ou até mesmo inexistentes. Porém a atenção dispensada ao processo de recuperação de tempo perdido acompanha de uma possível proposta visando o futuro da educação escolar e da qualificação profissional não superou o processo histórico de negação da dicotomia entre Educação básica e Educação Profissional, ainda sim é possível perceber que mesmo sendo perceptível que Educação básica e Educação Profissional são diferentes porém complementar esse fato é negligenciado, criando assim uma política pública educacional, que assim como no passado, criava uma separação e

disjunção entre as duas modalidades distintas de educação.

c) O projeto dos educadores, organizações populares e sindicais

A sociedade civil organizada também apresentou a sua proposta para a reforma da educação nacional, por parte dos educadores, organizações populares e sindicais foi apresentado um projeto que contemplava o ideário de escola básica unitária. Segundo Manfredi (2016),

O projeto das entidades profissionais de educação e de outros setores organizados da sociedade civil, articulados no Fórum de Defesa pela Escola Pública, postulava a criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. [...]

A escola básica unitária teria que ser constituída de um nível elementar com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem pudesse ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior. Assim, a escola unitária básica propiciaria a aquisição:

- dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam o processo produtivo;
- das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão, sujeito e o objeto da história (Manfredi, 2016, p. 92-93).

d) O projeto dos setores empresariais

Do ponto de vista da indústria, os anos de 1990 foram marcados pelos desafios oriundos dos processos de modernização de produção e da globalização da economia. Esse momento da história pelo qual passava a indústria apresentou três principais desafios a serem enfrentados pela mesma: renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocuparam; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e de analfabetismo; e, ainda, enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização econômica.

Além dos problemas preexistentes e seculares na educação escolar brasileira, tais como o analfabetismo endêmico alastrado por séculos entre a população pobre e marginalizada e o baixo nível de qualificação profissional, somaram-se a eles problemas novos criados pela globalização da economia e a modernização dos meios de produção e suas técnicas, a forma

como a dicotomia entre educação profissional e básica foi negada e ignorada durante décadas também contribuiu para o desequilíbrio entre a formação geral que era oferecida pela escola e aquela que era exigida pela indústria. A respeito do projeto apresentado pelo empresariado, Manfredi (2016) relata:

Mediante suas entidades de representação (CNI, Fiesp), o empresariado defendia posições muito sintonizadas e articuladas no campo da educação. Posicionavam-se em favor do aumento da escolaridade básica, da necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho e vinham assumindo papel mais ativo na manutenção de escolas da rede pública. [...]

O documento “Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional” (1996), enfatizava a necessidade de se desenvolverem políticas que visassem aumentar o nível de escolaridade, [...]

O referido documento também propunha as principais linhas de ação que deveriam ser adotadas no campo da educação básica e da Educação Profissional:

- a) universalização do ensino fundamental e a busca de padrões elevados de educação básica formal;
- b) valorização da atividade de ensino e treinamento;
- c) paralela e complementarmente ao sistema básico, o sistema de educação técnica profissionalizante, no qual o Senai teria um papel estratégico, devendo ser reforçado até como opção vocacional efetiva dos jovens que completassem seu período educacional;
- d) criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos, para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade, com o objetivo de sanar deficiências acumuladas pelo sistema passado (Manfredi, 2016, p. 95-96).

Em outro documento, entregue ao governo federal em 1996, intitulado de “Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação”, os empresários apresentavam as suas propostas e planos de cooperação e parceria com as entidades públicas (universidade, escolas, centros de formação técnica, entre outros) e privadas. Esse documento apresentava propostas para os diferentes segmentos, tanto para a educação básica quanto para a profissional. São elas: I - Recomendações para governos - federal, estaduais e municipais; II - Propostas de cooperação e parceria com outras empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e privadas e órgãos do governo (Manfredi, 2016).

2.7.1. A concretização do projeto de reforma do Ensino Médio e Técnico

A proposta de reforma do Ensino Médio e Técnico nos moldes propostos pela Lei 9.394/96 LDB contou com a participação de setores da sociedade que historicamente pleiteavam os seus lugares na construção histórica da educação escolar no Brasil, a sociedade civil apresentou as suas contribuições por meio dos profissionais da educação, das entidades de cunho sindical e por movimentos de organização popular, e também contamos com a

participação dos setores empresariais por meio da manifestação dos empresários industriais.

Os mistérios da Educação e do Trabalho também agiram em função do cumprimento de suas atribuições apresentando os seus projetos e contribuições para o desenrolar dessa reforma da educação que afetaria diversos setores da educação escolar, inclusive a educação profissional. Parecia se estabelecer um cenário de amplo debate entre os interessados na melhoria do ensino no Brasil, sejam eles dos setores estatais ou da sociedade civil organizada. Contudo, na prática o resultado final esteve aquém da imagem idealizada e das grandes expectativas geradas em torno da pauta proposta, a reforma de ensino posta em prática na época gerou muitas críticas e controvérsias.

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso enunciava como seu principal objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim, tinha como meta modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira a acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exigia flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio teve uma única trajetória, articular conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva [...]. O ensino médio passou, a partir do novo ordenamento legal, a ter as seguintes finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Manfredi, 2016, p. 100).

Em tese os preceitos propostos pela reforma do ensino na época eram de fato uma evolução na educação escolar, questões como a aperfeiçoamento contínuo, a oportunidade de dar continuidade aos estudos para pessoas que por algum motivo tiveram os mesmos interrompidos, a inserção da ideia do ensino como um elemento de cidadania e conectado a preparação para o mundo e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, são ideias que demonstravam ser inovadoras, pelo menos no cenário nacional, e que poderiam proporcionar a população mais carente de educação de qualidade uma real oportunidade de viver uma educação libertadora, inovadora e projetada para beneficiar as massas. Porém na prática, veremos adiante, que muitas ideias ficaram apenas no papel e que muitas expectativas e esperanças não se concretizaram, tornando a reforma objeto de críticas inegáveis.

Com relação à Educação Profissional, ficou por conta do Decreto Federal 2.208/97 regulamentar os ditames e preceitos do novo cenário educacional neste setor específico, os objetivos da Educação Profissional ficariam definidos da seguinte forma:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Manfredi, 2016, p.101).

Sobre o ensino médio profissional Manfredi (2016) afirma que,

O aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo que cursava o colegial (concomitante) ou após sua conclusão (sequencial). Os cursos técnicos podiam ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado dava direito a um certificado de qualificação profissional. Os alunos que concluíram o ensino médio e os módulos que compunham uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, recebiam o diploma de técnico (Manfredi, 2016, p. 104).

Contudo, restam ainda críticas a serem feitas sobre a reforma promovida no ensino nesse período, houve de fato como nunca antes se teve, a participação de setores da sociedade civil que historicamente nunca haviam sido pelo menos ouvidos ou convocados para os debates e elaboração dos projetos educacionais para o Brasil, organizações de educadores, entidades de cunho sindical e movimentos populares puderam se organizar e manifestar seus intuitos. Porém, daquilo que foi pleiteado, por esse setor da sociedade civil organizada, e aquilo que foi posto em prática, houve uma grande diferença. Manfredi (2016), nesse sentido faz críticas à reforma:

Como se pode notar, a reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto n. 2.208/97, pela Medida Provisória n. 1.549/97 e pela Portaria n. 646/97, legitimou um projeto de educação que se configurou na contramão dos projetos que vinham sendo discutidos entre os atores vinculados aos movimentos sindical e popular e ao Fórum em Defesa da Escola Pública. As medidas legais apresentadas anteriormente estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária (Manfredi, 2016, p. 104).

Kuenzer e Cunha, argumentam que a explicação para esse acontecimento estaria ligada a uma perspectiva financeira. Kuenzer (2000) afirma que,

[...] a nova proposta da Educação Profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres

(Kuenzer, 2000, p.66, grifo da autora).

Cunha (2002) argumenta,

[...] desconheço uma só *imposição de fato* das agências financeiras internacionais em matéria de educação. Que elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida - que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird ou do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com os aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (Cunha, 2002, p. 106, grifo do autor).

Com relação a perspectiva de redução de custos, Kuenzer (2000) faz uma análise sobre as recomendações do Banco Mundial a respeito das políticas educacionais desenvolvidas pelo Brasil na época:

Em virtude de elevado investimento que seria necessário para a universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que concluiu ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico (Kuenzer, 2000, p. 23).

2.8. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO GOVERNO LULA

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no pleito que se deu no ano de 2002, com a sua posse em 2003, gerou grande expectativa e esperança para a população, permeada por um discurso de cunho ao amparo social e com promessas políticas voltadas às classes marginalizadas da população a educação escolar tomava lugar de destaque nas promessas para o governo que se daria dali em diante.

No campo das ideias, ou das intencionalidades, as concepções de participação popular na construção participativa das políticas sociais, econômicas e educacionais aparentavam ser uma verdadeira quebra de paradigma com tudo aquilo que antes já se havia visto no Estado brasileiro, porém no cenário político do primeiro mandato (2003-2007), as promessas e boas intenções se desenrolavam vagarosamente de modo aquém do que foi gerado pelas expectativas, tanto pela população quanto por parte do próprio governo.

Os primeiros anos de governo Lula foram marcados muito mais por permanência do que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros-ministros da Educação, Cristovam Buarque (2003-2004) e Tarso Genro (2004-2005), não estabeleceram uma agenda

que se contrapusesse à anterior. Nos primeiros anos, apesar das diversas tentativas do Ministério da Educação de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral, observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior. As dificuldades e os desacertos iniciais foram muitos. Pode-se dizer que o primeiro mandato do presidente Lula foi um período de “colocar a casa em ordem”, repleto de tentativas e erros, no sentido de construir políticas coerentes com das promessas de campanha, por uma lado, e de outro dos embates entre projetos de desenvolvimento em disputa - o projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado, na lógica da acumulação flexível, com a alternativa construir um projeto de desenvolvimento mais autônomo, sustentável e solidário, voltado para os interesses daqueles que vivem do trabalho. Essas disputas presentes na sociedade civil entre diferentes grupos e segmentos da sociedade civil, que havia apoiado o Partido dos Trabalhadores (PT) durante a campanha eleitoral, também se manifestaram e refletiam no interior do próprio Estado brasileiro (Manfredi, 2016).

Contudo, mesmo diante deste cenário um tanto quanto desastroso e desalinhado com as promessas de campanha, ainda sim houveram avanços e conquistas no campo da educação tecnológica de nível médio com a expansão da rede federal de ensino e avanços quanto às medidas legislativas, houveram ainda outros avanços no campo da educação escolar e setores associados a esses, tais como o econômico e o social, porém para o momento o foco de nossa investigação é centrado no que compete a educação profissional particularmente o ensino médio. Sobre o assunto, Caires e Oliveira (2018) afirmam que:

[...] destaca-se que o Governo Lula reservou considerável importância à Educação Profissional e estabeleceu uma maior responsabilização do Estado para com a oferta dessa modalidade de educação. Nesse sentido, a *Lei n. 11.195, de 19 de novembro de 2005* alterou a *Lei n. 8.948/94*, permitindo que o governo Federal pudesse voltar a investir na expansão e na criação de novas escolas públicas de ensino profissional (Caires; Oliveira, 2018, p. 146).

Durante o primeiro mandato do presidente Lula, as medidas legislativas foram mais pródigas do que no segundo, pois se tratou de criar instrumentos legais que dessem conta de um novo marco regulatório e que servissem de base institucional para as futuras reformas no sistema de educação profissional e tecnológica (Manfredi, 2016, p. 259).

Outra característica marcante do governo Lula, tanto no seu primeiro mandato quanto no segundo, foi a participação popular, a participação de pesquisadores, professores, gestores e diversos outros entes da sociedade civil interessados em participar da construção do projeto educacional para o futuro do país foi estabelecida por meio de fóruns, simpósios, conferências

e seminários. O MEC e o MTE foram responsáveis por organizar diversas atividades de natureza participativa com a intenção de criar espaços de debate e enfrentamento dos diversos posicionamentos e interesses dos atores da sociedade civil integrados ao processo discursivo.

Desenhava-se então o esboço de um projeto educacional diferenciado daqueles que há séculos priorizavam a fragmentação, negavam a dicotomia entre ensino regular e educação profissional, priorizavam inegavelmente as elites e os projetos voltados para os mandos e desmandos do capital. Neste contexto ganhou destaque o resgate da formação integral. De acordo com o MEC (2007),

[...] o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (Kosik, 1978). Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (Brasil; MEC, 2007).

Sobre o Ensino Técnico Integrado, Ciavatta (2005, p. 85) afirma:

No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, Tecnológico ou Superior [...]. A ideia de formação integrada sugere o ser humano dividido historicamente 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 em sua gênese científico-tecnológica e em sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca 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, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Uma formação que tome como pressuposto: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (Ciavatta, 2005, p.85).

Nesse sentido, a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, contempla de maneira mais abrangente e melhor a multiplicidade e a complexidade do ser humano

enquanto ser social, pensante, crítico e emotivo como pouco ou nunca antes havia interpretado o ser humano. Pensar o ser humano na sua dimensão enquanto em ser humanizado vai justamente na contramão do paradigma mecanicista que descreve o homem com um instrumento de produção a serviço do capital, a educação escolar tem a sua responsabilidade para com a construção da identidade do indivíduo e com o seu despertar para o esclarecimento no sentido kantiano, o desenvolvimento do senso crítico, da ética, da consciência e entendimento nas atividades laborais desenvolvidas pelo homem são parte integrante fundamental do sentido filosófico do que é de fato Ser, e não apenas estar passando pela vida sem compreensão e sem a percepção do que ela é, nesse contexto o trabalho nos seus melhores aspectos de identificação com homem torna-se uma ferramenta de luta e de acesso a dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana. Vislumbrar uma educação de cunho profissional que habilite o homem a tais processos emancipatórios pode ser visto como algo positivo na evolução de uma sociedade que há séculos passa por processos de alienação e exploração baseados na exploração do trabalho mecânico e escravizador das classes historicamente marginalizadas na sociedade brasileira.

O projeto educacional do governo Lula abrangeu várias frentes de trabalho e de luta, que envolveram a participação de movimentos e entes da sociedade civil, ocorreram avanços legislativos, sociais, econômicos e políticos em diversos campos da educação escolar, inclusive no Ensino Técnico Integrado de Nível Médio.

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, efetuadas em setembro de 2012, consagrou as premissas educativas que vinham sendo defendidas pelos setores progressistas, desde o início do governo Lula. Do ponto de vista jurídico-normativo, essa medida revogou as diretrizes anteriores, sepultando a antiga separação entre o ensino médio e o ensino profissional, definindo a educação profissional como parte integrante da educação básica, podendo ser desenvolvida de forma articulada (integrada e concomitante) e subsequente ao ensino médio.

A perspectiva ético-filosófica do trabalho como princípio da formação humana também serviu de matriz para estrutura das competências, recomendado pelas entidades internacionais e adotado no mundo empresarial (Manfredi, 2016).

2.9. CRONOLOGIA PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SÉCULO XX E XXI

A seguir pode-se observar um quadro organizado de forma cronológica com os atos

normativos e seus complementos que orientaram os parâmetros legais ao longo dos anos para o desenvolvimento da educação profissional no Brasil.

Conforme pode-se constatar no Quadro 1, durante mais de meio século a legislação brasileira relacionada à educação profissional, esteve muito concentrada na formação para a mão-de-obra que atendesse às necessidades das demandas locais. Somente a partir da década de 1940 houve uma preocupação com a qualificação profissional tendo em vista o mercado e a indústria internacional. Este fator veio, inclusive, influenciar o ensino em nível superior, não apenas na dimensão técnica profissionalizante.

Quadro 1 - Histórico dos Atos normativos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

1909 - O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942 - Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
1946 - O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
1946 - Foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.
1946 - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
1959 - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

1961 - Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
1967 - As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
1968 - A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
1971 - A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975 - A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978 - As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
1982 - A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991 - O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
1994 - Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996 - Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;
1998-2002 - Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
2004-2008 - A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.
2008 - Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2012 - Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 - Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “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”.

2017 - Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

2017 - No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa baseado em MEC, 2022.

2.10. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BNCC

Em meio a críticas e expectativas, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece parâmetros para uma Educação Básica que vise à formação global de educandos a partir de uma proposta de rompimento de visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual em detrimento da dimensão afetiva (Brasil, 2018). Esse conceito de formação está ligado a ideia de formação integral, que tem por objetivo o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, criando um modelo de aprendizagem que transcende a unicidade da dimensão intelectual do ensino, visando também, munir os sujeitos de instrumentos para que os mesmos possam agir de forma consciente e crítica nos diversos aspectos da vida no seu contexto global e no mundo do trabalho.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o currículo integrado, devido a sua natureza, assume lugar de destaque na formação de sujeitos que, além de atuarem como cidadãos, necessitam de conhecimentos para exercerem os seus papéis no mundo do trabalho, com responsabilidade social. Assim, o currículo integrado deve promover experiências não só de formação intelectual, mas também de conhecimento do corpo, da afetividade, das emoções e das relações com o outro. De acordo com Silva et al (2016),

[...] a escola vive a pressão do ambiente produtivo. Espera-se dela a formação de sujeitos capazes de lidar com um ‘mercado de trabalho’ que cada vez mais exige desses sujeitos a capacidade de solucionar problemas diversos, de possuir autonomia, de ter flexibilidade, criatividade, liderança, criticidade, entre outros atributos (Silva et al., 2016, p. 36).

Um dos princípios fundamentais da BNCC é a proposta de aplicação de dez competências fundamentais para formação e desenvolvimento do senso crítico e social dos estudantes enquanto entes de uma sociedade complexa.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem baseado no conceito de competências de acordo com o texto da BNCC, no qual o processo é baseado na apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados para problemas e situações do cotidiano, traz a possibilidade de quebra com os paradigmas da educação clássica, voltada para o ensino bancário e reprodutivo. O estudante deixa de lado o papel de acumulador e reproduzidor de conceitos descontextualizados e sem significado em seu cotidiano para assumir o compromisso com o desenvolvimento de habilidades e competências adaptativas e flexíveis compatíveis com as demandas da vida contemporânea, sejam elas sociais, culturais, emocionais ou mesmo do mundo do trabalho.

Trazendo esses conceitos e ideias para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é possível conceber um modelo de renovação na forma como se desenvolve e como se concebe a capacitação profissional dos estudantes que visam a sua formação direcionada ao mercado de trabalho. Historicamente a formação profissional manteve aspectos bancários e pouco se priorizou a importância do senso crítico e da formação humana como componente essencial da capacitação profissional.

De acordo com a BNCC, o Ensino Médio da contemporaneidade deve favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens; garantir o protagonismo dos estudantes; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens; assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais; promover a aprendizagem colaborativa e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade (Brasil, 2018).

Essas experiências, [...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais

complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465-466).

2.11. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAZONAS: O CASO DO IFAM – CMZL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM conta atualmente com uma rede composta por 17 (dezessete) unidades distribuídas pela capital e interior do estado do Amazonas. Três unidades na capital Manaus (centro, distrito industrial e zona leste) e as demais unidades nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Coari, Lábrea, Iranduba, Maués, Parintins, Tabatinga, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Humaitá, Manacapuru, Eirunepé, Tefé e Boca do Acre.

Estes municípios, em sua maioria, são distantes da capital e com difícil acesso, algumas vezes apenas possível por longas viagens de barco, ainda feitas de madeira em sua maioria característicos da região, nos quais as pessoas viajam por dias ou até mesmo semanas de maneira vagarosa e desconfortável. Outra maneira de acessar alguns desses municípios é através de estradas mal conservadas e algumas intrafegáveis no período chuvoso ou por aviões de médio e pequeno porte que cobram preços exorbitantes.

No caso específico do nosso *locus* de estudo, IFAM - Campus Manaus Zona Leste, o mesmo fica localizado na capital do estado do Amazonas, em uma região periférica da cidade (Zona Leste), extremamente discriminada e segregada por abrigar em sua maioria uma população de pessoas marginalizadas e em situação de vulnerabilidade social, constantemente a mercê da pobreza, da violência urbana³, do tráfico de drogas e do consumo, da fome e das mais diversas mazelas socioeconômicas.

O Campus fica situado na Avenida Cosme Ferreira, Número 8.045, no bairro São José Operário, o mesmo ainda possui uma área estimada de 154 hectares, ou aproximadamente 1.640.000 metros quadrados, sendo o maior Campus em área do Amazonas.

³ Dados do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) apontam que no primeiro semestre de 2021 em comparação com o mesmo período de 2020, enquanto no Brasil a média geral de mortes violentas caiu 8%, no Amazonas as mortes violentas tiveram um crescimento de 35,6%. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia>. Acesso em: 20/12/2022.

Figura 2 - Imagem aérea do IFAM – CMZL



Fonte: Google Earth, 2023.

O Campus Manaus Zona Leste foi criado a partir da transformação da Escola Agrotécnica Federal de Manaus. A então Escola Agrotécnica Federal de Manaus - EAFM-AM, foi criada pelo Decreto Lei n.º 2.225 de 05/1940 como Aprendizado Agrícola Rio Branco com sede no Estado do Acre, e iniciou suas atividades em 19.04.1941. Transferiu-se para o Amazonas através do Decreto Lei n.º 9.758, de 05.09.1946, e foi elevada à categoria de escola, passando a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Posteriormente, passou a ser chamado Ginásio Agrícola do Amazonas. Em 12.05.1972, foi elevada à categoria de Colégio Agrícola do Amazonas pelo Decreto n.º 70.513, ano em que se transferiu para o atual endereço. Em 1979, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus a partir do Decreto n.º 83.935. Em 29.12.2008, de acordo com a Lei N.º 11.892, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus passou à condição de Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas (Leite, 2013).

Segundo o histórico disponível no site⁴ da instituição, o IFAM Campus Manaus Zona Leste teve sua origem nos então denominados Aprendizados Agrícolas, que foram criados pelo

⁴ Informações disponíveis em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/instituicao/a-instituicao-1>. Acesso em: 23/11/2022.

Decreto Nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, mesma lei que cria o ensino agrônômico no País. Enquanto as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, buscavam a formação do trabalhador urbano, os Aprendizados Agrícolas almejavam formar o trabalhador agrícola, estando ambas ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 1940, por intermédio do Decreto Lei Nº. 2.255, de 30 de maio de 1940, outorgado pelo Presidente Getúlio Vargas, o Aprendizado Agrícola Rio Branco, com sede na cidade de Rio Branco, então Território Federal do Acre, é transferido para o Amazonas, passando a ocupar uma propriedade cedida pelo Governo do Estado do Amazonas onde funcionava o “Reformatório de Menores do Paredão” (Escola do Paredão), nas proximidades de Manaus, às margens do rio Solimões, cuja inauguração e início das atividades datam de 19 de abril de 1941. O Decreto Lei Nº. 9.758, de 05 de setembro de 1946, o Aprendizado Agrícola Rio Branco, em Manaus, é elevado à categoria de escola, passando a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Posteriormente, passou a ser chamado de Ginásio Agrícola do Amazonas. Em 12 de maio de 1972, foi elevado à categoria de Colégio Agrícola do Amazonas, pelo Decreto Federal Nº. 70.513. Nesse mesmo ano, o Colégio instalou-se na Alameda Cosme Ferreira, zona rural do município de Manaus, hoje aglutinada ao perímetro urbano da cidade denominada de Zona Leste.

Em 1979, através do Decreto Federal Nº. 83.935, de 04 de setembro, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Em 1993, transformou-se em autarquia educacional pela Lei Federal Nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, nos termos do art. 2º, do anexo I, do Decreto Federal Nº. 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

Em face da Lei Federal Nº 11. 892, sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia de 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus tornou-se Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas – IFAM e passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Zona Leste.

Figura 3 - Entrada Principal do IFAM – CMZL.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Atualmente o IFAM-CMZL oferta cursos nas seguintes modalidades:

Quadro 2 - Oferta de Cursos no IFAM-CMZL.

Modalidade	Curso	Perfil da Modalidade
Técnico na forma integrada	Técnico em Administração; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agropecuária; Técnico em Paisagismo.	Oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. A Forma INTEGRADA significa que o curso garante tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio quanto a Formação Técnica Profissional. Assim, ao concluir este curso, que tem duração de três anos, é conferido ao estudante o Diploma de Técnico de Nível Médio.
Técnico na forma subsequente	Técnico em Agroecologia; Técnico em Agropecuária; Técnico em Florestas; Técnico em	Oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. A Forma Subsequente significa que o

	Informática; Técnico em Recursos Pesqueiros; Técnico em Secretariado.	curso garante Formação Técnica Profissional, assim, ao concluir este curso, que tem duração de três a quatro módulos (dependendo do Curso) e confere ao estudante o Diploma de Técnico de Nível Médio.
Técnico- na forma integrada – EJA (PROEJA) ⁵	Técnico em Administração; Técnico em Manutenção e Suporte de Informática.	São cursos voltados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e tenham a partir de 18 anos completos. O curso garante tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio, quanto a Formação Técnica Profissional. Ao concluir o curso, é conferido ao estudante o diploma de Técnico de Nível Médio, o qual o habilita a prosseguir seus estudos em curso de nível superior e ao exercício de uma atividade profissional técnica.
Graduação	Tecnologia em Agroecologia; Bacharelado em Medicina Veterinária; Bacharelado em Engenharia de Software;	Destina-se a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio.
Pós-Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia.	Graduados de todas as áreas, notadamente docentes, técnicos, de todas as áreas que preferencialmente desempenhem atividades nos governos municipal, estadual e federal ou em ONGs, movimentos sociais e professores indígenas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, locus da pesquisa, atualmente conta com 218 estudantes matriculados nos 3 anos do ensino médio integrado, esses estudantes além de estudar na Modalidade Integrada também frequentam o Campus em período integral diuturnamente, a quantidade de disciplinas e a carga horária que os estudantes precisam cumprir para completarem o curso exige que os mesmos dediquem seu tempo quase que exclusivamente às atividades de estudo. Todas as disciplinas, sejam elas do ensino regular ou técnico possuem uma parcela dedicada às atividades práticas de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁶, as disciplinas consideradas específicas da área técnica costumam

⁵ O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora não alienante

⁶ Informações disponíveis no site oficial do IFAM.

ter atividades desenvolvidas no “campo”, que são atividades desenvolvidas em locais específicos para aplicação das teorias e técnicas características do perfil do curso - isto não exclui a possibilidade de que disciplinas do ensino médio regular também desenvolvam atividades similares.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada – Campus Manaus Zona Leste, a carga horária total do mesmo nos seus 3 anos é de 4.040 horas aula ou 3.443 horas relógio. Esse tempo é dedicado ao desenvolvimento do seguinte perfil curricular: Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Administrar propriedades rurais. Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Até aqui, foi apresentado o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil e seus principais desdobramentos desde a sua contextualização nas atividades laborais dos povos nativos até os anos 2000 com as medidas tomadas no governos Lula e por fim a sua contextualização no cenário do estado do Amazonas e seu foco no histórico do IFAM-CMZL.

3. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Serão apresentados nesta seção os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa proposta. Tomando como base para o seu referencial as proposições de Edgar Morin relacionadas às concepções e ideias relativas ao seu grande legado na temática da educação seu referencial.

Esta pesquisa classifica-se como Estudo de Caso por representar uma das estratégias mais adequadas quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005).

Também apresenta-se como sendo de cunho bibliográfico como um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa (Lima; Miotto, 2007).

Há, também, aspectos da pesquisa de campo, que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, pois nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu (Gonsalves, 2001). Quanto à abordagem a mesma é de cunho qualitativo, porque procura descrever, decodificar e traduzir o entendimento das variáveis de um fenômeno segundo (Silva; Menezes, 2001).

Também será descrita a metodologia de coleta e análise dos dados, que foram coletados com autorização da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP, conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.981.647 de 09 de abril de 2023.

3.1. PROMOÇÃO E RETENÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos filosóficos sobre educação até aqui desenvolvidos resultaram em importantes contribuições científicas e sociais. Decisivos legados constituídos por diversos estudiosos, onde se destacam, entre outros, as proposições de Edgar Morin; fontes das quais derivam conceituações, esquemas e categorias (ainda) não suplantadas – se é que isso seria necessário ou oportuno. A partir de então, a especialização nessas investigações nos leva, apropriadamente e cada vez mais, a uma variedade de conhecimentos sobre a filosofia da educação e seus desdobramentos no tocante à problemática da permanência e êxito na escola.

Trabalhar sobre a retenção e promoção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no IFAM baseado em uma análise e reflexão filosóficas continua sendo de suma relevância. Buscando compreender o problema por meio da pesquisa, análise, reflexão e

estudos, e utilizar os conhecimentos obtidos para proposição de métodos e técnicas no enfrentamento da retenção na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio Integrado.

Nesse sentido, tomamos como base a ideia de complexidade proposta por Edgar Morin (nascido em 1921 em Paris) que rejeita a interpretação dos problemas como os mesmos sendo fragmentados e reduzidos a abstrações e teorias. Tendo em vista essas concepções, Morin (2009) afirma que:

Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (Morin, 2009, p. 13-14).

Criou-se uma tradição secular de fragmentação e abstração nos modelos de ensino que é seguida até hoje pela maioria absoluta das escolas, no qual os estudantes são enfileirados em uma sala de aula fechada e os conhecimentos são fragmentados em disciplinas específicas por área de conhecimento, essas disciplinas são lecionadas de forma deslocada dos contextos vividos pelos estudantes e se aproximam cada vez mais de um caráter teórico e abstrato enquanto se distanciam do real e de um contexto que faça algum sentido para o estudante. Na contramão desse paradigma educacional tradicionalista Morin (2009) argumenta dizendo que:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (Morin, 2009, p. 47).

3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como proposta analisar os principais fatores que levam a promoção e a retenção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Campus IFAM Manaus Zona Leste, modalidade essa de ensino que deve ser entendida não como ensino de tempo integral, na qual o estudante passa o dia na escola ocupando o seu tempo com atividades relacionadas ao ensino e algumas outras modalidades de atividades que ocupem o seu tempo, mas que não estão necessariamente associadas ao ensino no seu sentido acadêmico.

Deve-se, a princípio, entender a ideia de ensino técnico profissionalizante de nível médio integrado como uma forma concomitante de ensino, na qual o estudante ao mesmo tempo

em que desenvolve seus estudos naquele que é considerado o ensino médio regular o mesmo também tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades e formação dentro de um campo profissional na modalidade técnica específica ofertada no campus que o mesmo estuda.

Isso de fato consome muito dos estudantes, muitas vezes o dia todo e mais algumas atividades para serem desenvolvidas em casa após o horário das aulas. Mas é claro que não se trata apenas da concomitância de um curso técnico associado ao ensino médio. Sobre isto, Simões (2007) afirma que:

O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativizam questões que do ponto de vista teórico representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, representam um modo de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo (Simões, 2007, p. 82).

Continua o autor a dizer, ainda, que:

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 que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (Simões, 2007, p. 84).

Entende-se pois que o ensino em suas mais diversas modalidades profissionalizantes historicamente foi criado e direcionado para as massas e classes mais desprovidas e pobres da população, a princípio como uma forma de atender as demandas de uma industrialização tardia e que demandava mão de obra qualificada urgentemente, porém também revelou-se nessa demanda de puro interesse capitalista, a possibilidade, mesmo que apenas ideológica, de que o jovem pudesse vir a ter perspectiva de desenvolvimento pessoal e de transformação da realidade social na qual o mesmo se insere.

3.2.1. Estudo de caso

O método de estudo de caso supõe o conhecimento do fenômeno a partir da exploração em profundidade de um único caso. Tem origem na pesquisa médica e psicológica, baseada na análise detalhada de um caso individual, com o objetivo de explicar a dinâmica e a patologia da doença investigada. Embora importado das Ciências Médicas, o estudo de caso tornou-se

uma das principais modalidades de análise das Ciências Sociais (Becker, 1999).

Calazans (2007) faz referência às três gerações da metodologia. O tipo de dado levantado e de procedimentos de pesquisa, como a observação participante e as entrevistas em profundidade. Em relação à aplicação do método de estudo de caso “têm suas origens na pesquisa antropológica de sociedades primitivas” (Roese, 1999. p. 34). Esta é a primeira geração datada do início do século XX. Neste momento, o método foi utilizado em investigações sobre outras culturas.

A segunda geração surgiu no final da década de 1960, com a abordagem da Teoria Fundamentada e com o paradigma das escolhas, que substituiu a metodologia ortodoxa por metodologias apropriadas aos critérios primários de análise da pesquisa. Neste momento, o estudo de caso passou a ser mais utilizado pelas Ciências Sociais.

A terceira geração, como é proposta por autores contemporâneos, seria a utilização de formatos virtuais, como *chats* e outros recursos, para coleta de dados.

De acordo com Robert K. Yin:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. [...] o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário.[...] Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real [...] (Yin, 2015, p. 4).

O estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Lembrando, que, a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso, o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa (Goode; Hatt, 2011).

O estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que podem abranger. No caso em questão está a pesquisa iniciada, por meio de dados bibliográficos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Campus IFAM Manaus Zona, em especial no Curso de Agropecuária. Chama a atenção para o fato de

que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas” (Stake, 2000) .

Segundo as autoras Menga Lüdke e Marli André, o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado (Lüdke; André, 2013).

Por fim, de acordo com Sharan Merriam, Estudo de caso qualitativo é “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (Merriam, 1998).

3.2.2. Aspectos bibliográficos da pesquisa

Os pressupostos metodológicos utilizados na presente pesquisa, que foi realizada no Instituto Técnico Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL), estão subsidiados na perspectiva de uma pesquisa científica de natureza bibliográfica, pois “busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa” (Bocatto, 2006).

Sobre a natureza e o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, as autoras Lima e Mioto descrevem:

Apresenta a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa. Para tanto, parte da necessidade de exposição do método científico escolhido pelo pesquisador; expõe as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos; e demonstra como se configura a apresentação e análise dos dados obtidos. Apresenta, também, um desenho metodológico de aproximações sucessivas, considerando que a flexibilidade na apreensão dos dados garante o movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente revisto (Lima; Mioto, 2007, p. 37).

Pode-se dizer então que a pesquisa bibliográfica demanda um trabalho incessante de compreensão e interpretação dos objetos, de observação detalhada das etapas de pesquisa, um esforço de muita interpretação e compreensão de leitura, de questionamento e interlocução críticos em vista do material bibliográfico, além do mais, uma observância epistemológica constante.

No decorrer do processo de pesquisa bibliográfica foi possível encontrar no próprio acervo da biblioteca do IFAM-CMZL livros e documentos que auxiliaram na pesquisa, o mesmo possui uma boa oferta de materiais relacionados a metodologia da pesquisa científica.

Figura 4 – Acervo Biblioteca do IFAM – CMZL.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

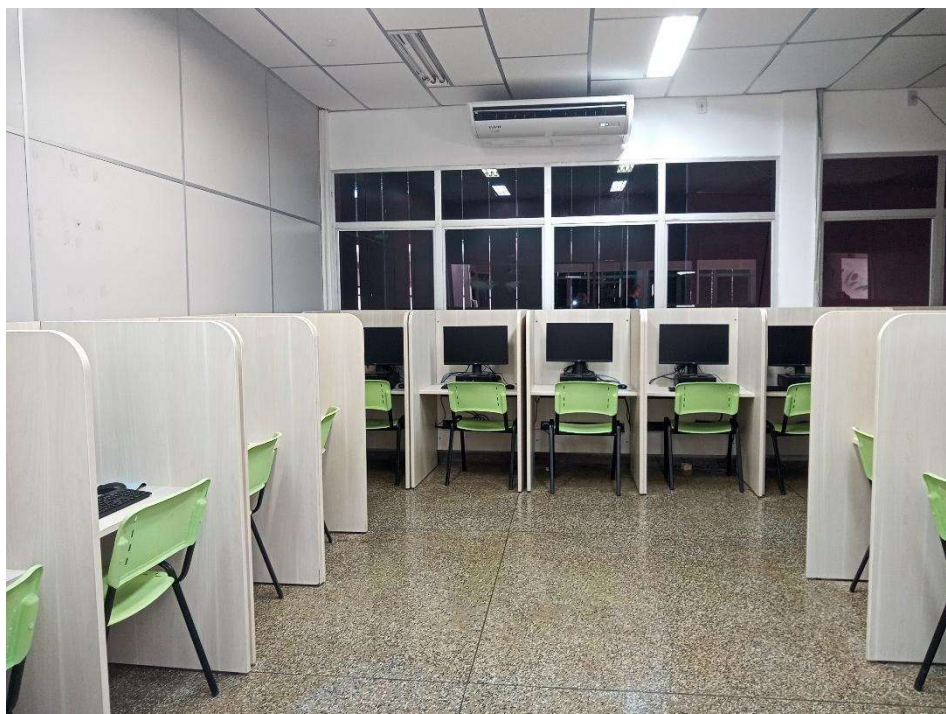
Além de disponibilizar livros e documentos relevantes para a pesquisa, o local ainda disponibiliza espaço reservado para estudos, com mesas, cadeiras, computadores com acesso a internet, ambiente climatizado e bem iluminado. A equipe de bibliotecários e técnicos responsáveis pelo ambiente foram urbanos e solícitos, buscando atender todas as demandas possíveis com celeridade.

Figura 5 – Área interna da Biblioteca do IFAM – CMZL.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 6 – Cabines de estudo com acesso a internet.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

3.2.3 Pesquisa de campo

Através da pesquisa de campo, que “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu[...]” (Gonsalves, 2001, p.67).

Os interlocutores principais foram professores e estudantes, que estão inseridos diariamente nos processos de sala de aula e de suas atividades adjacentes, nas quais pretende-se analisar a ocorrência do fenômeno a ser pesquisado.

O espaço onde o fenômeno ocorreu, foi o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL). O recorte temporal na abordagem proposta é relativo a um período que compreende os anos de 2022 até 2023; tendo como interlocutores estudantes e professores, do IFAM Campus Manaus Zona Leste atuantes no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária.

Para este estudo foram entrevistados 13 professores do IFAM-CMZL (quadro 3), que atuam tanto na formação geral comum, quanto na formação técnica específica no curso técnico integrado em agropecuária. Todos os entrevistados fazem parte do quadro permanente da instituição. As entrevistas foram realizadas presencialmente com aplicação de formulário dirigido, durante o período de 17 de abril a 12 de maio de 2023.

Foram entrevistados ainda 11 estudantes (quadro 4) do curso técnico integrado em agropecuária de nível médio, os mesmos eram maiores de 18 anos e estavam regularmente matriculados no curso. Para auxiliar a pesquisa com os estudantes foram solicitadas via e-mail informações sobre a data de nascimento dos estudantes e turma dos mesmos juntamente ao Setor de Registro Acadêmico do IFAM-CMZL. O mesmo atendeu a solicitação com as informações referentes ao número de matrícula dos estudantes, nome, sexo e data de nascimento, foram identificados 214 estudantes regularmente matriculados no curso técnico integrado em agropecuária, destes 14 tinham idade igual ou superior durante o período no qual foi realizada a aplicação do formulário dirigido, entre 17 de abril a 19 de maio de 2023. Lembrando que durante o processo de definição da metodologia de pesquisa com os estudantes ficou definido que apenas estudantes maiores de 18 anos seriam entrevistados, dos 14 possíveis participantes 11 fizeram parte do estudo (78,6% do total de possíveis participantes). As informações prestadas pelo Registro Acadêmico do IFAM-CMZL foram de extrema utilidade, pois possibilitaram identificar os estudantes que poderiam participar da pesquisa e turma (sala) onde

eles poderiam ser encontrados. Ressaltando que todas informações prestadas foram tratadas com sigilo e utilizadas de acordo com as normas do Termo de Confidencialidade de Uso de Dados (TCUD) aprovado pelo CONEP.

Com relação ao procedimento de abordagem dos participantes, professores e estudantes, os mesmos foram abordados em sala de aula, era realizado o contato prévio com os professores que estariam em sala de aula para que os mesmos fossem convidados a participar da pesquisa e para que dessem abertura em sala de aula para que os estudantes também pudessem ser convidados, durante esse contato era explicado aos professores a temática e os objetivos do projeto de pesquisa de mestrado, lhes era feito o convite para participar da pesquisa juntamente com a apresentação e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias e do formulário de pesquisa, contendo 11 questões objetivas e 4 discursivas, totalizando 15 questões. A maior parte dos entrevistados concordou tanto em participar da pesquisa quanto em ceder espaço em sala de aula para participação dos estudantes.

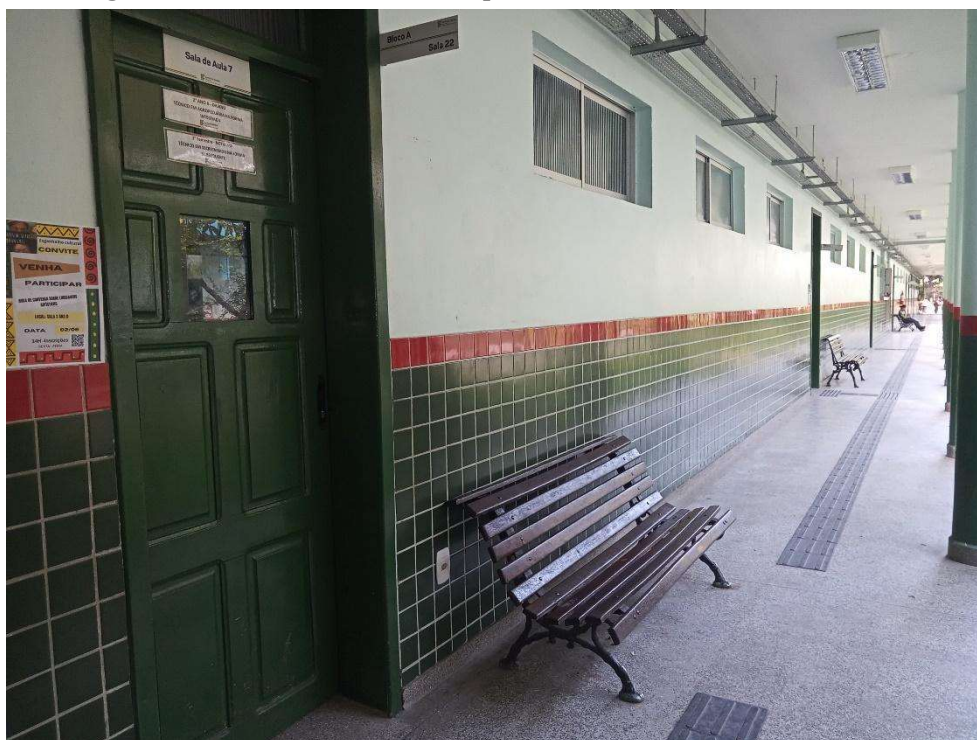
A abordagem com os estudantes era feita de forma similar, os professores mediante contato prévio, autorizavam a entrada do pesquisador em sala de aula, o mesmo era apresentado como estudante da Universidade Federal do Amazonas mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e humanidades, o projeto de pesquisa de pesquisa era apresentado aos estudantes, logo após solicitava-se que os estudantes maiores de 18 anos se apresentassem para que pudessem manifestar seu interesse ou não em participar da pesquisa, aqueles que manifestavam interesse em participar recebiam um formulário de pesquisa contendo 9 questões objetivas e 5 discursivas, totalizando 14, e o TCLE em duas vias (uma para o estudante e outra para o pesquisador).

Figura 7 – Bloco de salas de aula próximo a área coberta do IFAM-CMZL.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 8 – Bloco de salas de aula próximo a entrada do IFAM-CMZL.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Tanto professores quanto estudantes tiveram prazo de pelo menos uma semana para devolução dos formulários de pesquisa e do TCLE (via do pesquisador), no entanto em vários casos foi necessário estender esse prazo, os estudantes frequentemente esqueciam os formulários em casa ou trancados nos armários estudantis e os professores normalmente tinham pouco tempo disponível para responder às questões devido a uma rotina de trabalho corrida e bastante ocupada. Todos os professores abordados se disponibilizaram a participar da pesquisa, porém alguns não fizeram a devolutiva dos formulários de pesquisa, os motivos principais foram falta de tempo e em alguns casos os mesmos não foram localizados para recolhimento do formulário de pesquisa. No caso dos estudantes, os 14 possíveis participantes foram localizados, 1 desistiu de participar e alegou estar muito cansado e ocupado devido a sobrecarga de atividades relacionadas aos estudos e outros 2 não foram localizados no momento do recolhimento do formulário de pesquisa, mesmo após sucessivas tentativas.

Durante o processo de pesquisa de campo, foram atendidas as normas e recomendações da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.981.647 de 09 de abril de 2023 e antes dos entrevistados responderem ao questionário lhes foi apresentado e explicado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), após ciência e concordarem em participar da pesquisa, o formulário foi entregue contendo as questões acerca do projeto de pesquisa de mestrado acadêmico intitulado “A Promoção e Retenção no curso técnico integrado de nível médio em agropecuária do IFAM campus Manaus zona leste numa perspectiva filosófica de Edgar Morin”⁷.

Durante o processo alguns participantes optaram por não devolver o formulário e tiveram seu direito a desistir sem que isso lhe gerasse qualquer prejuízo. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo, os professores foram designados aleatoriamente de P1 a P13 (Professor 1, Professor 2...) e os estudantes de E1 a E11 (Estudante 1, Estudante 2...), conforme os Quadros a seguir:

⁷ Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, AM.

Quadro 3: Professores entrevistados do curso integrado de Agropecuária - IFAM-CMZL

Designação	Gênero	Idade	Área de Formação	Qualificação Acadêmica	Tempo de Serviço EPT	Tempo de atuação no curso integrado	Área de atuação no curso integrado
P1	Fem.	42	Engenharia de Pesca	Graduação	11 anos	5 anos	Formação Técnica
P2	Fem.	59	Licenciatura em História	Mestrado	28 anos	28 anos	Formação Geral
P3	Fem.	52	Ciências Sociais	Doutorado	7 anos	2 anos	Formação Geral
P4	Fem.	47	Agrárias	Doutorado	13 anos	7 anos	Formação Técnica
P5	Masc.	45	Ciências Biológicas	Doutorado	13 anos	13 anos	Formação Geral
P6	Fem.	49	Ciências Sociais	Especialização	9 anos	9 anos	Formação Geral
P7	Masc.	55	Biologia	Doutorado	11 anos	10 anos	Formação Geral
P8	Fem.	40	Engenharia Agrônômica	Doutorado	11 anos	10 anos	Formação Técnica
P9	Masc.	70	Ciências Agrárias	Doutorado	27 anos	27 anos	Formação Técnica
P10	Masc.	56	Matemática	Doutorado	28 anos	21 anos	Formação Geral
P11	Fem.	49	Ciências Sociais	Especialização	9 anos	9 anos	Formação Geral
P12	Masc.	47	Filosofia e Pedagogia	Doutorado	17 anos	17 anos	Formação Geral
P13	Masc.	51	Ciências Sociais	Doutorado	13 anos	13 anos	Formação Geral

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Quadro 4: Estudantes entrevistados do curso integrado de Agropecuária - IFAM-CMZL

Designação	Gênero	Idade	Ano de ingresso no IFAM	Como soube do processo seletivo para ingresso no IFAM	Quanto tempo estuda no IFAM
E1	Feminino	18	2022	Familiares	1 ano e 5 meses
E2	Feminino	18	2022	Familiares	dois anos
E3	Feminino	18	2022	Amigos	1 ano e 3 meses
E4	Masculino	19	2019	Familiares	5
E5	Feminino	19	2021	Familiares	3
E6	Feminino	18	2020	Amigos	4
E7	Feminino	18	2020	Amigos	4
E8	Masculino	19	2019	Familiares	4
E9	Feminino	18	NI*	Familiares	4
E10	Feminino	19	2020	Internet	NI*
E11	Masculino	18	2022	Familiares	2

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa - *Não informou.

Os quadros 3 e 4 apresentam dados iniciais do perfil tanto de estudantes quanto de professores, neles são apresentados dados gerais que posteriormente podem subsidiar debates e discussões na seção 5 - Análises e Resultados da Pesquisa, na qual também serão apresentados dados acerca das questões discursivas que foram utilizadas na pesquisa.

Tendo em vista a complexidade da problemática a ser trabalhada e o volume de dados passíveis de serem obtidos e posteriormente analisados e re-analisados, fez-se o uso do diário de campo como instrumentos metodológicos que permitiram identificar e analisar as particularidades em diferentes aspectos da temática estudada. Em relação ao uso do diário como instrumento, Florence Weber (2009) observa:

É no diário de campo que se exerce plenamente a “disciplina” etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles (Weber, 2009 p. 159).

3.2.4. Abordagem qualitativa e suas etapas

A pesquisa baseia-se no estudo de caso, com abordagem qualitativa, ou seja, aquela em que há “intencionalidade de estudar os sujeitos em estado natural, ou seja, o pesquisador não retira os indivíduos estudados de seu contexto, tampouco altera este contexto, uma vez que este contexto determina as atitudes e respostas dos sujeitos” (Rosa, 2011). Assim, “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação” (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021). Segundo Chizzotti (2017),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti (2017, p.79).

Entende-se que a pesquisa no seu aspecto qualitativo não se trata de um simples emaranhado de informações ou de uma compilação de dados, essas informações não são vazias ou simples estatísticas consolidadas em absoluto impassíveis de interpretação, os sujeitos pesquisados são ativos, vivos e conscientes, dentro da temática estudada eles mantêm entre si relações repletas de sentidos e de significados, e essas relações ocorrem dentro de um contexto, de um lugar, dentro de um tempo, absolutamente tudo está envolvido em um todo complexo e o pesquisador precisa ter um olhar e uma sensibilidade preparados para perceber os mínimos detalhes, as pequenas nuances. Contextos socioeconômicos, psicológicos, clínicos, o próprio olhar e o tom de voz dos participantes da pesquisa revelam verdades e resultados que podem passar despercebidos pelo olhar do pesquisador inexperiente, desatento ou até mesmo insensível.

Segundo González (2020), a expressão Pesquisa Qualitativa quando usada de forma geral, não faz referência a uma entidade unitária; pelo contrário, nesse caso tem um caráter polissêmico porque refere práticas várias de indagação do social.

Nas palavras de Gonçalves et al. (2021) assim, realizam-se investigações qualitativas quando:

- Um problema ou questão precisa de ser explorado;
- É necessário um entendimento complexo e detalhado do problema;
- Queremos capacitar indivíduos a partilharem as suas histórias e a fazerem ouvir as suas vozes;

- Se pretende entender os contextos ou cenários em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão;
- É complementar à pesquisa quantitativa, visando ajudar a explicar os mecanismos ou as ligações de teorias ou modelos causais (i.e., o porquê dos resultados quantitativos);
- Se ajusta o recurso à investigação qualitativa para desenvolver teorias quando as existentes são parciais ou inadequadas para determinada realidade ou quando as teorias existentes não capturam adequadamente a complexidade do problema (Gonçalves et al., 2021, p.23).

Para a obtenção dos dados necessários para análise da pesquisa, a metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, pautada em cinco pontos:

a) pesquisa bibliográfica, a qual forneceu bases para fundamentação teórica na análise dos dados;

b) pesquisa de dados no SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (obtidos através de solicitação juntamente ao setor de registro acadêmico) que auxiliou na compreensão dos motivos da retenção e da promoção no Campus IFAM Manaus Zona Leste;

c) entrevistas com os envolvidos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFAM campus Manaus Zona Leste, estudantes e professores, aprovado pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP, conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.981.647 de 09 de abril de 2023;

d) análise das informações obtidas e a construção do texto final.

Os pressupostos metodológicos utilizados na presente pesquisa, que foi realizada no Instituto Técnico Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus IFAM Manaus Zona Leste, foram subsidiados na perspectiva de uma pesquisa científica de natureza bibliográfica, pois “busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa” (Bocatto, 2006). De campo, que “pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu[...]” (Gonsalves, 2001, p. 67). E qualitativa, ou seja, aquela em que há “intencionalidade de estudar os sujeitos em estado natural, ou seja, o pesquisador não retira os indivíduos estudados de seu contexto, tampouco altera este contexto, uma vez que este contexto determina as atitudes e respostas dos sujeitos” (Rosa, 2011). Assim, “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação”

(Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021).

A realização desse estudo, incluindo a coleta de dados e análise empírico-interpretativa, se deu nas etapas descritas a seguir, ressaltando que a mesma foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP, conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.981.647 de 09 de abril de 2023;

(1) *lôcus da pesquisa*: visando obter informações precisas para o alcance dos objetivos da pesquisa foi definido como *lôcus de pesquisa*, o IFAM campus Manaus Zona Leste da cidade de Manaus (AM), com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, especificamente no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária.

(2) *entrevista*: foram realizadas entrevistas com estudantes do ensino médio integrado com idade a partir dos 18 anos e professores do IFAM campus Manaus Zona Leste. O registro das entrevistas foi feito por meio de contato prévio com os entrevistados; para cada informante, foi disponibilizado o Termo de Concordância Livre e Esclarecido (TCLE) explicando a finalidade dos dados coletados. Esse documento foi lido de forma clara e explicativa para que os entrevistados pudessem se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida; os participantes tiveram total liberdade de desistir em qualquer etapa do processo da entrevista. Caso haja alguma despesa financeira, o participante será ressarcido conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012.

O pesquisador aplicou um questionário-guia para professores e outro para estudantes organizados de forma semi-estruturada com questões fechadas e abertas. Nesse caso, a entrevista se deu de forma individual (respeitando as normas de segurança do Covid-19, como uso de máscara, álcool em gel e distanciamento), onde o entrevistado tinha total liberdade de fornecer ou não as informações necessárias à pesquisa.

(3) *análise*: o processo de análise dos dados consiste em extrair sentido dos dados coletados a partir de compreensão, representação e interpretação do significado dos dados coletados (Creswell, J. W.; Creswell, J. D., 2021). Após a coleta, organização, revisão das anotações e do material obtido, os dados foram tabulados, ordenados por temas ou categorias, descritos e interpretados para que fossem analisados os principais fatores que resultam nas atuais taxas de retenção no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária do IFAM Campus Manaus Zona leste selecionado para pesquisa.

A metodologia de análise se deu a partir das entrevistas colhidas, tendo como referência o quantitativo de 11 estudantes entrevistados, matriculados no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFAM - CMZL maiores de 18 anos.

Foram entrevistados ainda, 13 professores de disciplinas diferentes atuando no Ensino Médio Integrado tanto do ensino regular quanto da área técnica no curso pesquisado. A análise foi realizada de forma qualitativa, observando, principalmente, as categorias que surgiram, em torno da promoção e da retenção no curso técnico integrado em agropecuária, a partir dos questionários para os estudantes e para os professores.

4. CONCEPÇÕES DE EDGAR MORIN SOBRE EDUCAÇÃO

Esta seção dedica-se à contextualização histórica da vida e obra de Edgar Morin, considerando-se o destaque para algumas de suas inúmeras contribuições para educação escolar, projetando uma educação para o futuro, a visão de ser humano como um todo e como parte, baseado na Teoria da Complexidade. Aborda-se ainda, a questão da promoção e da retenção na educação, tendo em vista o diálogo com o autor e a apresentação de ideias relacionadas à forma como esses fenômenos se apresentam de acordo com a concepção filosófica de Morin.

4.1. EDGAR MORIN: CONTEXTO HISTÓRICO E BIOGRÁFICO

Edgar Morin, pesquisador emérito do CNRS⁸, nasceu em Paris, em 8 de julho de 1921. Formado em História, Geografia e Direito, migrou para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia, depois de ter participado da Resistência ao nazismo, na França ocupada, durante a segunda guerra mundial (Morin; Lisboa, 2015). É considerado um dos principais teóricos da contemporaneidade e referência quando se trata da Teoria da Complexidade. O mesmo é autor de mais de trinta livros, dos quais se destacam: Os sete saberes necessários para a educação do futuro, Introdução ao pensamento complexo, O método (coleção com seis volumes), Ciência com consciência, dentre outros.

A longevidade de Edgar Morin, (que completou 102 anos em julho de 2023) permitiu uma condição importante ao desenvolvimento de seu pensamento complexo. Na medida em que acompanhou grande parte do século XX e tem acompanhado o início do século XXI, ele vem construindo reflexões fundamentais para nosso tempo. Ele fez parte da segunda grande guerra mundial nos anos 1940, da qual participou pelo exército francês, passando pelas décadas seguintes pela chamada “guerra fria” entre Estados Unidos e a ex-União Soviética, chegando ao século XXI com o terrorismo, a instabilidade atual no continente europeu, bem como as desigualdades econômicas e sociais que afetam profundamente o desenvolvimento do continente sulamericano. Neste contexto, Edgar Morin pôde construir seu pensamento considerando a complexidade do mundo e da vida, os quais rejeitam respostas simples aos

⁸ Centre National de la Recherche Scientifique (Centro Nacional de Investigação Científica) O CNRS é o maior órgão público de pesquisa científica da França é uma das instituições de pesquisa mais importantes do mundo. Para enfrentar os grandes desafios presentes e futuros, seus cientistas exploram os seres vivos, a matéria, o Universo e o funcionamento das sociedades humanas.

problemas multifatoriais do planeta (Sales; Matos, 2017).

Com relação a Teoria da Complexidade Morin (2014) afirma que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária confrontam-nos cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (Morin, 2014, p. 36).

Atualmente Edgar Morin é considerado um dos principais pensadores da contemporaneidade, um notável epistemólogo e um dos principais teóricos no campo de estudos da complexidade, que inclui no seu discurso tanto perspectivas anglo-saxônicas quanto latinas, tendo como princípio o pensamento que busca (re)ligar saberes que, por muito tempo, vem sendo tratado em lacunas ou fragmentos.

4.2. CONTRIBUIÇÕES DE MORIN PARA EDUCAÇÃO

A Educação escolar ocupa lugar de destaque na fala e nas obras de Edgar Morin, o autor demonstra constantemente estar a frente do seu tempo, trazendo à tona propostas inovadoras e revolucionárias para a educação baseando-se na Teoria da Complexidade e evidenciando a necessidade da quebra de paradigmas clássicos na educação voltados para o ensino bancário, fragmentado e reducionista. Segundo Morin (2014),

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade (Morin, 2014, p. 7).

A fala de Morin, que parece a princípio expressar apenas um sentimento de angústia, pode ser interpretada como uma crítica a uma prática secular nas escolas e arraigada nas suas salas de aulas desde a idade média, a Escolástica lançou as bases de um modelo de ensino centrado no professor, baseado na fragmentação do conhecimento dividido em disciplinas e no armazenamento de informações por parte dos estudantes como forma de provar a sua

capacidade de aprender e reproduzir, modelo de ensino este que perdura na maioria das escolas até os dias de hoje.

No decorrer da história do Ensino Profissional é visível a influência da igreja, e consequentemente do seu modelo escolástico, por meio da atuação dos jesuítas e dos salesianos. Ainda hoje temos um currículo escolar baseado na fragmentação das disciplinas, são delimitados limites de tempo e de espaço físico e lógico entre diferentes áreas do conhecimento nos quais as disciplinas específicas devem se compartimentar.

Há pouca ou nenhuma interação entre conhecimentos considerados de diferentes áreas do saber, existe consequentemente além da fragmentação o reducionismo, os saberes tornam-se isolados e retirados dos seus contextos naturais. Tanto professores quanto estudantes restringem-se a razões e explicações simplificadas e reduzidas em detrimento do pensamento complexo das relações antagônicas, porém complementares, dos diversos conhecimentos. De acordo com Morin (2011),

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. [...]

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa o ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (Morin, 2011, p.16).

Os profissionais da educação estão há décadas formando, capacitando, treinando mão-de-obra especializada e técnicos para o mercado de trabalho por meio da Educação Profissional, mas pouco ou nunca pode-se refletir ou pensar sobre a formação do ser humano enquanto indivíduo humano, não há ainda uma clara definição (ou definição qualquer) estabelecida nos planos de curso da dimensão da formação da identidade humana, da sua natureza, da sua complexidade e da sua relação com os outros humanos e com a sociedade.

A educação profissional, assim como as demais modalidades de ensino, formam seres humanos ignorando a sua natureza humana. Os estudantes egressos provavelmente estarão aptos a assumirem postos de trabalho que exigem anos de capacitação profissional, mas aprenderam pouco ou nada sobre a sua própria natureza humana e sua complexidade.

A partir do momento em que os sujeitos são entendidos como seres inacabados, e se constroem ao longo da vida, nota-se a importância do pensar a partir da complexidade humana,

uma vez que são seres biológicos e culturais. Tal complexidade é, ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliar seu pensamento sobre o mundo e a vida e, junto a isso, seu maior desafio à fragmentação dos saberes humanos, científicos e da tecnologia. Diante disso, a Teoria da Complexidade, está intimamente ligada às questões desenvolvidas por Edgar Morin, que se desdobra para romper com o pensamento simplificador e fragmentado que marca a educação clássica há décadas. Como educação clássica, entende-se aquela que aceita sem questionar o isolamento dos conteúdos nas disciplinas, a memorização como possibilidade didática e a reprodução do conhecimento sem a reflexão profunda sobre seus problemas como: a desigualdade social, a pobreza, as dimensões éticas e morais, além da valorização da competição pelos melhores alunos expressa por notas (Sales; Matos, 2017).

4.3. A PROMOÇÃO E A RETENÇÃO NUMA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE MORIN

A cultura do fracasso escolar cristaliza as diferenças e segrega grupos culturalmente excluídos. Considerando a história da educação escolar brasileira, esta cultura influencia ainda hoje as práticas docentes e os discursos, tanto de professores, profissionais da área e gestores, como de alunos e suas famílias. A própria pedagogia e a didática são influenciadas por esta cultura, tornando os currículos, as metodologias e as interações sociais estabelecidas na escola, contaminadas por uma concepção elitista, preconceituosa, seletiva e excludente de educação (Arroyo, 1992).

A aprovação ou reprovação depende muito mais de condições aleatórias que não se relacionam com as capacidades intelectuais e cognitivas dos alunos. Na realidade é uma decisão arbitrária, que pode explicar, inclusive, o fracasso escolar das populações mais pobres (Patto, 1999).

Pensando numa abordagem multifacetada e transdisciplinar de todos os fenômenos, Morin propõe uma mudança de paradigma da construção do conhecimento. Ao abandonar o reducionismo, a disjunção e a especialização dos saberes, o conhecimento abriria espaço para a criatividade, a subjetividade é um tipo de organização que poderia ser chamado de ordem desorganizada, pensado a partir da ideia do caos (Morin, 2009).

Petraglia (2011), baseando-se nas ideias de Morin, afirma que:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos

não se integram ou se complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem (Petraglia, 2011, p. 69).

Há problemas centrais em todas as sociedades e culturas que a educação deste século deve abordar, e que se constituem como eixos para uma educação integral, a humanidade vive os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e está junta na mesma comunidade de destino planetário (Morin, 2014). O autor amplia a ideia de cultura, pensando a educação como instrumento para aprender a viver no planeta Terra, desenvolvendo a consciência antropológica, ecológica, cívica, terrena e espiritual da condição humana.

Ao defender a importância de se desenvolver o pensamento complexo e combater a fragmentação do conhecimento, o autor demonstra a necessidade de uma reforma radical do ensino, pois o compartimento e a fragmentação dos saberes em disciplinas inviabiliza contextualização, estudantes e professores acabam sem perceber o todo, o conhecimento torna-se incapaz de pensar a multidimensionalidade dos problemas atuais. A hiperespecialização, ao fragmentar o global em parcelas, impede “apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (Morin, 2009, p. 14).

No contexto da EPT, tal como ela foi moldada ao longo da sua história e se apresenta nos dias de hoje, os conceitos de Retenção e Promoção são análogos respectivamente aos de Fracasso Escolar ou Reprovação e Aprovação. As nomenclaturas utilizadas por professores e pedagogos mudaram, utilizando termos mais brandos e menos desagradáveis, um clássico eufemismo, porém não fugindo aos conceitos apresentados anteriormente por Arroyo (1992) e Patto (1999), que caracterizam o fracasso escolar e a reprovação tal qual poderíamos conceituar a retenção e a promoção. Além do mais, as colocações de Edgar Morin encaixam-se perfeitamente na forma como a educação é promovida em nossas escolas, tanto quando o autor faz críticas quanto quando ele dá sugestões e indicações da educação necessária para o futuro planetário.

De fato Morin está absolutamente correto, criou-se ao longo dos anos (tempos de pouco ou nenhum comprometimento com a qualidade da educação escolar), uma tradição de desmonte e fragmentação do conhecimento, a hiperespecialização, o deslocamento sistemático das partes em relação ao todo, a tentativa de simplificar e facilitar ao extremo o conhecimento nos afastou e ainda permanece nos afastando da possibilidade da compreensão de quão complexas são as relações e interações dentro do contexto do “complexus”.

Nas salas de aula não é diferente, os estudantes recebem passivamente informações descontextualizadas e fragmentadas, é como se lhes fossem dadas apenas migalhas do

conhecimento verdadeiro. Não é estranho, nesse contexto, perceber o visível desinteresse dos estudantes nos conteúdos que são impostos em sala de aula. Consequentemente, estudantes, professores e escola acabam falhando no processo de ensino aprendizagem, fracasso esse que não possui índice acadêmico que possa verificá-lo, pois como já está posto por diversos autores, notas e índices se analisados da perspectiva da complexidade proposta por Edgar Morin, não chegam nem perto de mensurar o fator de sucesso de um professor ou estudante.

A realidade é que os estudantes obtêm aprovação por compreenderem a estrutura de funcionamento da avaliação e se adequarem às mesmas, não necessariamente tendo aprendido algo significativo para a educação do futuro como é proposto por Morin. Uma prova disso é que se tornou costume que às vésperas de um teste ou prova os estudantes se debruçam sobre os livros didáticos tentando decorar o máximo possível de respostas para a avaliação ou então simplesmente anotarem fórmulas e respostas prontas para “colarem” durante as provas. Por outro lado, professores utilizam de tática semelhante, seguindo as regras impostas pelos sistemas de avaliação de “aprendizado” e “desempenho” para conquistar os indicadores desejados.

Em vista desses poucos elementos, mas suficientes, compreendesse que o fracasso não é apenas a reprovação ou retenção do estudante, mas sim o fracasso global de todo um sistema educacional viciado, simplificador, fragmentado, sucateado e desprezado por séculos desde a chegada dos colonizadores ao nosso país, mesmo os estudantes que obtêm as médias necessárias a sua aprovação, ainda sim encontram-se em estado de fracasso, o mundo demonstra isso a todo instante, as pessoas vivem sem nunca terem tido uma orientação clara e complexa do que é a vida do ser humano em sociedade, e ao mesmo tempo também não estão prontas para as atividades que a escola se comprometeu a ensiná-las.

4.4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÓTICA DE MORIN

A história da Educação Profissional brasileira carrega consigo o estigma da formação de mão-de-obra, da preparação de técnicos para acompanhar o desenvolvimento do progresso e das demandas determinadas pelas necessidades impostas pelas revoluções industriais, tecnológicas e pela globalização econômica. Diante desse cenário, orquestrado pelos mandos e desmandos do capital, surgem políticas educacionais que favorecem o rendimento, a profissionalização rápida, rasa e esvaziada visando atender as necessidades do mercado de trabalho criadas pelos setores produtivos.

De acordo com a visão de Morin faz-se necessário a reforma urgente do pensamento, interligando todas as ciências e áreas do conhecimento para que se possa alcançar o entendimento da condição humana planetária. O pensamento complexo torna-se de suma importância nas ciências e nos diversos ramos do conhecimento e da educação, uma vez que a crise planetária remete à necessidade de religar as ciências físicas, biológicas e humanas. Especificamente no caso da educação escolar, é necessário que haja uma reforma urgente no que se refere ao pensamento, que hoje encontra-se fragmentado, descontextualizado e deslocado do seu real significado. A hiperespecialização do conhecimento acarretou uma fragmentação tão profunda no conhecimento que nos levou abordar os problemas de forma isolada, deixando de lado as relações que se dão em um contexto global, excluiu-se as relações de totalidade do ser e as relações entre uno e diverso, separa-se a parte do todo e passou-se a analisar os elementos de forma isolada e simplificada, o que acarretou na exclusão da importância dos elementos dentro do contexto da sua totalidade (Morin, 2011).

Nesse contexto, voltando-se para a Educação Profissional, Amorin (2008) afirma que:

Ao se deixar de abordar a relação local/global, a visão do mundo e a proposta da educação profissional voltada para a cidadania e superação da crise esvaziam-se, não cumprem o seu objetivo e ainda contribuem para a manutenção dos problemas, pois não há reflexão, não há diálogo e nem interesse na tomada de consciência, portanto, não há atitudes cidadãs que levem a construção de um mundo melhor. Nesta abordagem, o fim único da Educação Profissional de Nível Médio torna-se formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho (Amorin, 2008, p.55).

Retoma-se aqui a discussão de problemas seculares da Educação Profissional no Brasil, estabeleceu-se ao longo do tempo uma enorme separação e dualidade entre a modalidade de educação regular, que atualmente é chamada pela BNCC de educação comum a todos os estudantes e a educação profissional.

Ocorre que historicamente as modalidades de educação voltadas para a profissionalização dos estudantes foram moldadas e direcionadas para suprir demandas retidas dos setores produtivos em suas diversas áreas de atuação, porém essas demandas nunca foram atendidas plenamente e tão pouco a tempo de acompanhar as revoluções industriais e as necessidades do mercado de trabalho. O tempo necessário para a formação de mão-de-obra, não apenas qualificada, mas humanizada e complexa é muito maior do que a demanda de produção historicamente retida apresentada pela indústria capitalista contemporânea.

Temos por um lado um estilo de vida capitalista global que não para de consumir e aumenta vertiginosamente o seu consumo a cada instante que se passa, e por outro lado seres

humanos que alimentam esse sistema produtivo vendendo a sua força de trabalho, que por sua vez precisam atender às necessidades específicas mínimas de qualificação profissional para colocarem-se à disposição do mercado-de-trabalho, em vista da urgência da manutenção da sua própria existência os trabalhadores e estudantes lançam-se as alternativas mais imediatas e baratas possíveis de qualificação que atendam às exigências da indústria produtiva, ou seja, as pessoas precisam trabalhar para sobreviver, a indústria produtiva capitalista precisa de mão-de-obra urgente e barata, e a Educação Profissional torna-se apenas instrumento mínimo necessário para lançar o trabalhador no mercado de trabalho, abre-se então espaço para cursos de profissionalização rápida em detrimento de um ensino de qualidade, que abrangem apenas a parte mínima necessária de um conhecimento quebrado, partido e fragmentado até a sua menor parte possível para atender a lógica da urgência e da necessidade de sobrevivência.

Tal forma de conhecimento foi edificada sobre os pilares da ordem, da separatividade, da razão e da desconsideração da subjetividade, caracterizando a atual supremacia da moderna ciência sobre o ser, com oportunização de intensificadas desvantagens às espécies, ao planeta, com drásticas mazelas aos interligados ecossistemas (Morin, 2014).

Quando coloca-se a educação (seja ela da modalidade profissionalizante ou comum a todos estudantes) a serviço dos interesses do capital e sob as ordens da lógica da produtividade, criam-se não somente problemas na esfera do conhecimento e da educação do ser humano no sentido complexo e completo no contexto planetário, surgem também mazelas sociais e econômicas, oriundas da exploração do trabalho alienado e da necessidade de subsistência daqueles que precisam vender a sua força de trabalho para sobreviverem de acordo com as normas do capitalismo.

5. PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CMZL: ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Os resultados das entrevistas realizadas com professores e estudantes do IFAM-CMZL levam em consideração o foco deste estudo: a promoção e a retenção no curso Técnico Integrado em Agropecuária (CTIA). Para isso tomou-se como base a Teoria da Complexidade, tendo como seu principal teórico Edgar Morin, contando também com a interlocução e participação indispensável de outros autores que enriqueceram o debate e a discussão com seus saberes acerca de temas relacionados às categorias que surgiram durante as análises das entrevistas.

Seguindo tais referências, apresenta-se a seguir os resultados das entrevistas, análises, inferências, debates e discussões acerca da promoção e retenção no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM-CMZL. Ressalta-se que os entrevistados tiveram sua identidade preservada e seu anonimato garantido, sendo assim os professores foram designados aleatoriamente de P1 a P13 (Professor 1, Professor 2...) e os estudantes de E1 a E11 (Estudante 1, Estudante 2...).

Durante o processo de pesquisa de campo surgiram categorias que se destacaram devido as suas contribuições significativas para o desenvolvimento das análises dos resultados, são estas: a formação acadêmica dos professores, perfil do curso e suas características, a infraestrutura e os recursos do curso técnico integrado em agropecuária, os principais fatores que levam a retenção dos estudantes, os principais fatores que levam a promoção dos estudantes, as principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária.

Algumas destas categorias se destacam pelo fato de que os entrevistados, em alguns casos, mesmo se tratando de um estudo qualitativo acabaram fornecendo respostas que apontam em uma mesma direção, revelando informações essenciais para se compreender determinados padrões e comportamentos de um sistema educacional que apresenta-se de forma complexa, revelando diversos fatores que estão ligados de maneira direta ou indireta ao fenômeno da aprovação e retenção dos estudantes.

Estes elementos fornecem material de análise e estudo suficientes para se desvencilhar de explicações simplistas e/ou reducionistas do papel e da responsabilidade dos atores envolvidos no processos educacional e nos seus resultados, quebrando com paradigmas de culpabilidade que explicam o fenômeno da reprovação depositando a culpa em elementos singulares como estudantes, professores e a família, tratando estes de forma isolada e os

culpando por um fenômeno do qual eles são vítimas e não autores isolados do mesmo.

5.1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS À LUZ DO PENSAMENTO DE MORIN

Para que se tornasse possível a realização da análise e estudos dos dados coletados durante a pesquisa, tomou-se como referencial teórico a perspectiva epistemológica e educacional de Edgar Morin, utilizando-se de seu vasto conhecimento acerca da educação em seu amplo aspecto ressaltando-se a necessidade do entendimento das relações que se dão no ambiente escolar sob a ótica da Teoria da Complexidade à luz do pensamento de Morin.

Destaca-se ainda a contribuição de autores que participaram da discussão, juntamente com Edgar Morin, com os seus saberes no intuito de promover e enriquecer o debate de ideias e o conhecimento desenvolvido no decorrer da apresentação das análises e resultados da pesquisa.

5.1.1. Perfil e formação acadêmica dos professores

Os professores entrevistados foram divididos em proporções praticamente iguais entre os gêneros masculino e feminino. A idade dos entrevistados variou desde os 42 anos até os 70, atingindo uma média de idade aproximada de 49 anos. Com relação ao tempo de serviço na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os anos de serviço variaram desde 7 anos até 28 anos de serviço, atingindo uma média de 15 anos de prestação de serviços na carreira docente dedicados à educação profissional. Com relação a qualificação acadêmica, 9 professores são doutores, 1 mestre, 2 especialistas e 1 bacharel.

Analisando esses dados iniciais, podemos montar um perfil indicando que os professores do IFAM-CMZL possuem em média 49 anos de idade, prestam serviços na EPT há aproximadamente 15 anos e são em sua maioria doutores. Considerando esse perfil pode-se afirmar que o quadro docente pesquisado possui ampla experiência no ensino profissional e também é em sua maioria bastante qualificado academicamente, a nível de doutorado.

Levando em consideração que são professores atuantes no ensino médio (mas que também atuam em outros níveis da educação) temos um cenário que raramente se encontra em escolas de ensino médio estaduais, municipais ou até mesmo particulares.

A estrutura e a infraestrutura dos Institutos Federais são perceptivelmente melhores do que as outras escolas públicas, neste aspecto quando se fala de estrutura inclui-se nessa

categoria o quadro de servidores, tanto técnicos administrativos quanto professores possuem um plano de carreiras e cargos definidos por leis específicas, no caso dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) os mesmos possuem direito a progressões funcionais regulares e remuneração extra de acordo com o seu nível de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado) amparados pela Lei nº 12.863, 24 de setembro de 2013, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, os mesmos dispõem ainda da possibilidade de receberem uma Retribuição por Titulação (RT) que se trata de uma gratificação paga aos docentes da carreira do EBTT em conformidade com a jornada de trabalho, classe, nível e titulação comprovada, prevista na mesma lei.

Além de benefícios que podem ser incorporados aos vencimentos como ressarcimento a saúde suplementar, auxílio creche, auxílio transporte, auxílio alimentação, entre outros. Os vencimentos de um docente EBTT irão variar de acordo com o seu regime de trabalho, do seu tempo de serviço e da sua qualificação acadêmica, a grande maioria dos docentes enquadra-se no regime de 40 horas semanais de trabalho com Dedicação Exclusiva (DE), todos os entrevistados encontram-se nessa categoria.

De acordo com a Lei nº 14.673, 14 de setembro de 2023, os vencimentos básicos do docente na carreira EBTT com regime de trabalho de 40h com DE podem variar desde R\$ 4.875,18 (início de carreira, categoria D101, graduação) até R\$ 22.377,72 (Professor Titular, categoria D404, doutorado), considerando-se que grande parte dos docentes do IFAM são mestres e doutores, subentende-se que os mesmos recebem uma remuneração suficiente para que não precisem realizar complementações de trabalho, ou lecionar em várias escolas, isso faz com que os professores tenham uma dedicação maior e possam obter melhores resultados.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um lugar de destaque na sociedade idêntico ao de outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (Nóvoa, 2012).

Torna-se essencial que os profissionais à frente das salas de aulas, os professores, estejam aptos e altamente capacitados para que se possa alcançar um modelo de educação escolar pautada na qualidade e excelência. Para Morin (2009) a missão primordial da educação é fortalecer uma sociedade-mundo, formada por indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a sociedade. Diante dos desafios em que se situa a Educação Profissional

é importante ressaltar a importância da obra de Morin (2011) ao propor uma teoria que transcenda e rompa com o pensamento simplificador e baseie-se nas inter-relações que se dão entre o específico e o complexo, ou entre as partes e o todo, compreendendo-se notadamente que desde a mais simples das partes possui uma relação com o todo e com as demais partes entre si, e que mesmo o mais complexo sistema em sua totalidade só mantém-se todo e total na medida em que suas partes assim o constituem.

Contudo, há a necessidade de se analisar nesse contexto, mesmo que brevemente, como se dá a formação desses professores, a maior parte das horas dedicadas a formação desses profissionais se dá nas universidades, por meio de cursos de nível superior nas modalidades de licenciatura, bacharel, especialização lato-sensu, pós-graduação a nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. O que esses níveis de ensino possuem em comum, além do ambiente onde normalmente se dão, é o modelo de ensino no qual os cursos são moldados e praticados há algumas décadas. Ainda hoje algumas universidades praticam em seus currículos a separação e fragmentação do conhecimento em partes, separando os conhecimentos em disciplinas e matérias específicas dedicadas a um saber fracionado e por vezes retirado do seu contexto natural ou até mesmo “ensinado” sem contexto algum.

A prática curricular que se observa, ainda na universidade, constitui-se por um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitido, o currículo escolar, em sua maioria, ainda é linearmente organizado por disciplinas nas quais o saber é transmitido de maneira fragmentada e permanece influenciando sintomaticamente a prática pedagógica dos professores, pois tende a reproduzi-lo tal como foi concebido, o que se percebe é a reprodução de práticas pedagógicas que há muito vêm sendo realizadas pelos professores e legitimadas pelas instituições (Gesser; Ranghetti, 2011).

De acordo com Coutinho e Marino (2003):

[..] superar a desarticulação existente por conta de especificidades de disciplinas ou áreas de conhecimento, ou mesmo para estimular os docentes à realização de trabalhos coletivos visando produzir as necessárias mudanças. A integração curricular se efetiva por meio da relação teoria-prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica, em busca de novos caminhos teóricos e metodológicos (Coutinho; Marino, 2003, p. 173).

Destaca-se que a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico, que institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das

áreas que as ciências abrangem. A organização disciplinar, numa abordagem epistemológica, foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas, desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica. As disciplinas têm história, e essa história está inscrita na Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, então, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas relacionados a ela. Neste sentido, a instituição disciplinar acarreta um perigo de hiperespecialização e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se beira o perigo de esquecer que é destacado ou construído. O objeto da disciplina será percebido como uma coisa autossuficiente, separada, independente das ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas e serão negligenciadas (Morin, 2009).

Estabeleceu-se nos meios acadêmicos uma cultura de separação e fragmentação dos objetos oriunda principalmente do paradigma Cartesiano-Newtoniano, segundo Silva (2019),

Embora a racionalidade do paradigma Cartesiano-Newtoniano tenha conduzido o processo de modernização no planeta e ainda exerça uma forte influência sobre o homem, as limitações desta abordagem prejudicaram o desenvolvimento de dimensões humanas mais profundas como sensibilidade, criatividade, intuição e espiritualidade, tão necessárias nos dias atuais para alavancarem a construção de sociedades que se sintam parte da mudança em prol da sustentabilidade ambiental (Silva, 2019, p. 87).

Nesse sentido, tal forma de pensar baseada na racionalização e separação do conhecimento em partes demonstrou-se útil no processo de evolução das ciências e inclusive na criação do próprio método científico, indispensável no processo de desenvolvimento do conhecimento, porém demonstrou-se limitado e focado quase que exclusivamente no aspecto racional do ser humano, descartando e ignorando elementos fundamentais característicos do ser humano, principalmente no que diz respeito às suas emoções e afetividade que são elementos sem os quais não poderiam se caracterizar o ser humano como tal.

Compreende-se portanto, que a especialização na forma de capacitação acadêmica e seus diversos níveis é inegavelmente fundamental para o desenvolvimento das atividades relacionadas a Educação Profissional, porém a reprodução do paradigma Cartesiano-Newtoniano praticado há séculos nos ambientes acadêmicos e ainda hoje presente nas escolas e universidades do Brasil, leva a uma simplificação do conhecimento ao ponto que privilegia apenas o aspecto racional tanto do ser humano quanto do próprio conhecimento. Segundo Morin

(2011):

Nossos sistemas de de idéias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar (Morin, 2011, p. 22).

Torna-se necessário que além da importância do uso da razão que estabeleça-se também a compreensão das demais dimensões do ser humano, tais como a emotiva e afetiva e com isso, e ao invés de separar o objeto do conhecimento em partes simples e isoladas interpretando-o de forma reducionista, crie-se a cultura epistemológica de unir os elementos e os saberes de maneira a interpretá-los de forma global em seus contextos com suas complexidades levando ao melhor entendimento.

5.1.2. Perfil do Curso Técnico Integrado em Agropecuária e suas características

Atualmente o IFAM-CMZL oferta cursos em diversas modalidades e níveis de ensino, desde o ensino médio até a pós-graduação. O Curso Técnico Integrado em Agropecuária é dirigido a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, a modalidade Integrada significa que o curso fornece ao estudante a formação da BNCC (Brasil, 2018) juntamente com a formação Técnica Profissional da área cursada pelo estudante.

O Ensino Técnico Integrado propõe a união entre a educação que é ofertada de forma propedêutica de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) associado ao ensino de um fazer técnico profissionalizante com o intuito de que os estudantes possam ser habilitados ainda durante o ensino médio para ao seu término estarem aptos a exercer uma profissão específica, o mesmo não se deve confundir com Ensino de Tempo Integral, os estudantes das escolas de tempo integral não necessariamente estarão dedicando o seu tempo a desenvolver as mesmas habilidades técnico profissionais que os estudantes do Ensino Integrado, estes comumente passam o dia inteiro na escola, aparentando ser um regime de escola de tempo integral, porém isso se dá devido da quantidade de disciplinas e atividades que os estudantes precisam desenvolver para completar a sua formação no Ensino Médio Técnico Integrado.

De acordo com a Matriz Curricular do do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM-CMZL (2020), disponível no site do mesmo⁹, os estudantes precisam cumprir uma carga

⁹ Ver: http://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/arquivos/03-cmzl_matriz_curric_ct_agropecuaria_int.pdf

horária total de 4.000 (quatro mil) horas aula¹⁰, ao longo dos três anos de curso, divididas entre disciplinas obrigatórias, prática profissional e atividades complementares, podendo se somar a essa carga mais 40 (quarenta) horas aula de disciplinas optativas. Essas horas aula estão divididas em 30 disciplinas do núcleo básico, 4 disciplinas do núcleo politécnico, 12 disciplinas do núcleo tecnológico e 1 disciplina optativa, além do estágio curricular obrigatório ou elaboração de Projeto de Conclusão de Curso Técnico. Ao todo são 47 disciplinas a serem cursadas pelos estudantes ao longo dos três anos de ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária.

A cultura técnico-científica compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização. O recorte em disciplinas dificulta a aprendizagem do que está tecido junto. O conhecimento especializado é uma forma de abstrair a realidade, é como se extraísse o objeto de seu conjunto, fragmentando a relação das partes com o todo e do todo com as partes (Petraglia, 2009). Morin afirma que:

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam a sistemicidade (relação das partes com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado (Morin, 2011, p. 41-42).

Consequentemente o Ensino Técnico Integrado não está relacionado ao tempo que o estudante passa na escola, a quantidade de horas que os mesmos dedicam às atividades escolares tornassem diurnas ou até mesmo de tempo integral para que o estudante possa cumprir com a carga de disciplinas e atividades do curso como estágio curricular ou Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT), atividades de campo e outras atividades acadêmicas. Segundo Simões (2007):

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 que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica

¹⁰ A hora aula é definida como 50 minutos hora relógio.

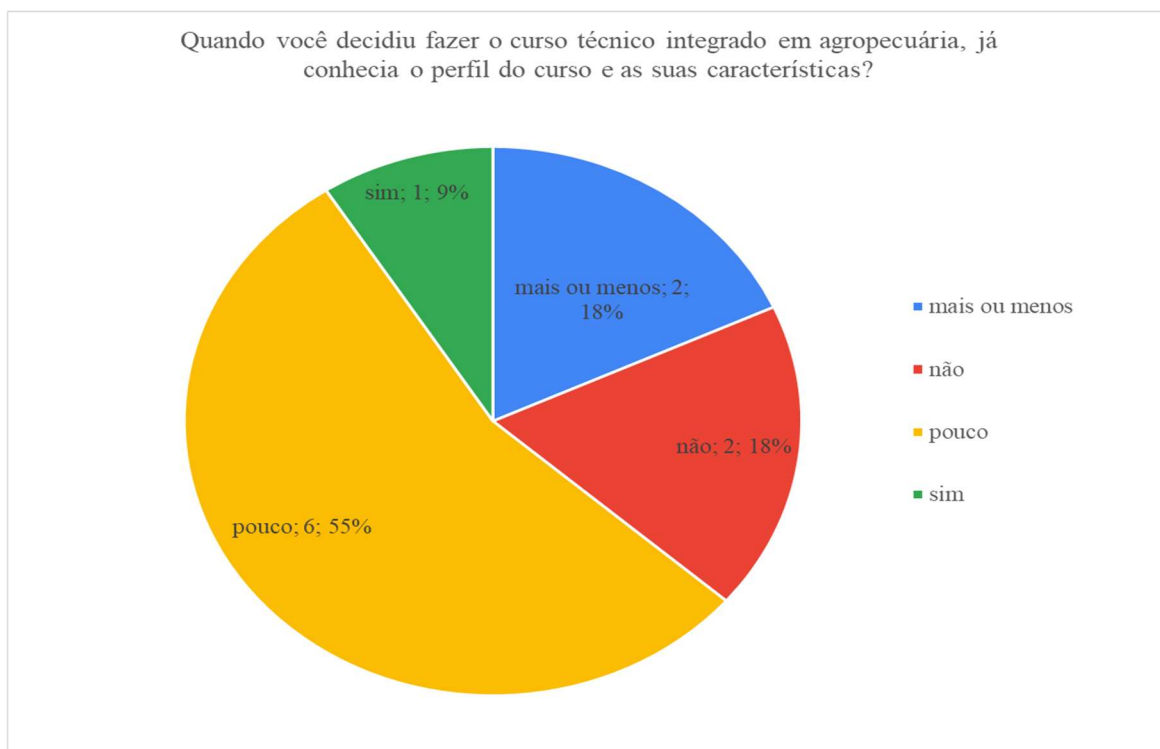
avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade póscapitalista (Simões, 2007, p. 84).

De acordo com o perfil do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM-CMZL, ao final do curso, o estudante estará apto a planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Administrar propriedades rurais. Elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (IFAM-CMZL, 2022).

Durante o processo de pesquisa de campo apenas os estudantes foram indagados sobre o perfil do curso, foi perguntado aos estudantes se quando eles decidiram fazer o curso técnico integrado em agropecuária, já conheciam o perfil do curso e as suas características?

Foram entrevistados onze (11) estudantes, dois (2) estudantes responderam que “não” conheciam o curso e o seu perfil, seis (6) responderam que conheciam “pouco”, dois (2) responderam que conheciam o perfil do curso “mais ou menos” e apenas um (1) estudantes respondeu que “sim” conhecia o curso. O gráfico a seguir ilustra os dados apresentados.

Gráfico 1 – Conhecimento prévio do perfil do curso técnico integrado em agropecuária.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Torna-se perceptível que os estudantes em sua maioria ao ingressarem no IFAM-CMZL desconhecem informações básicas fundamentais para que seja possível a aproximação inicial e identificação com o perfil do curso pretendido, assim como foi demonstrado através dos resultados da pesquisa quando apenas um dos estudantes entrevistados afirma conhecer o perfil do curso, enquanto os demais afirmam conhecer pouco, mais ou menos ou não possuir tais informações.

Contudo tais informações, como perfil dos Cursos Técnicos, Matriz Curricular dos Cursos, Projeto Pedagógico de Curso e Resoluções de Aprovação dos Cursos, estão disponíveis ao acesso público e livre no site do IFAM-CMZL para qualquer pessoa com acesso a internet que manifeste o interesse ou curiosidade em obtê-las.

Porém, mesmo em sua maioria, desprovidos de informações básicas sobre as características formais e o perfil do curso, os estudantes possuem motivos relevantes que os levaram a participar do processo de seleção do IFAM-CMZL e escolherem o Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Com relação aos motivos da escolha dos estudantes, quando os mesmos foram consultados sobre quais os motivos que os levaram a optar por fazer o Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFAM-CMZL, surgem diversos motivos, alguns até bastante similares.

Segundo os estudantes E8 e E9, os motivos da sua escolha estavam relacionados a vontade dos seus respectivos responsáveis legais, “Meus pais me inscreveram no curso sem eu saber” (E8, 2023); “Meus pais queriam” (E9, 2023).

Os estudantes E1, E6 e E11 afirmaram que seus motivos estavam relacionados ao interesse em animais e o contato com a natureza que os mesmos esperavam ter durante as atividades relacionadas às atividades do curso, segundo os mesmos: “Foi o que mais achei que me daria bem e me adaptaria pelo fato de ter muito contato com a natureza e animais” (E1, 2023); “Foi a área que eu mais me identifiquei por ter animais, que seria a área mais identificada por mim” (E6, 2023); “O meu interesse em animais como vacas, bois cavalos etc” (E11, 2023).

OS demais estudantes entrevistados (E2, E3, E4, E5, E7 e E10) apresentaram motivos relacionados a sentirem afinidade e identificarem-se com o ramo da agropecuária e com o ensino técnico: “Pretendo seguir a profissão e me identifiquei com o curso (E2, 2023); Por que eu me identifiquei com a área de ciências” (E3, 2023); “Curiosidade e interesse pela área da pecuária, gostava muito da área” (E4, 2023); “Me chamou bastante atenção e me fez me sentir livre por aprender sobre o ensino técnico” (E5, 2023); “Me interessei pelas coisas que o curso

oferecia, principalmente as práticas das matérias técnicas. Talvez tenha ficado curiosa pela experiência” (E7, 2023); “Ter um curso técnico integrado ao ensino médio” (E10, 2023).

Com isso, destacam-se entre os estudantes, três principais motivos que os levaram a escolher fazer o Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM-CMZL, o primeiro: Afinidade e identidade com o ramo da agropecuária e o ensino técnico; o segundo: interesse em animais e o contato com a natureza; e o terceiro: escolha dos responsáveis.

5.1.3. Infraestrutura e os recursos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária

A infraestrutura escolar pode ser entendida como as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno, esse conceito abrangente explica, em parte, porque a infraestrutura escolar é um dos aspectos da educação escolar brasileira que vem chamando a atenção há anos. Diversos autores associam-na ao desempenho escolar (Garcia, 2014). Damazio e Silva (2008, p. 193) afirmam que,

[...] as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (Damazio; Silva, 2008, p. 193).

A infraestrutura de serviços considerados básicos (água encanada, rede de esgoto, rede elétrica compatível com as demandas estruturais, entre outros) e a infraestrutura física possuem grande importância para os objetivos curriculares, pois o espaço físico é estabelecido conforme os preceitos vigentes em uma determinada época, tornando-se símbolo histórico, não sendo assim, como se poderia supor, um espaço neutro, sem intenções, a arquitetura do espaço escolar, com suas salas, paredes e até mesmo espaços vazios contribui ou impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas (Barguil, 2006).

Ferreira (2021) afirma que,

[...] a escola é um local onde a criança ou adolescente passa grande parte do dia. Assim, o ambiente precisa possuir qualidades e infraestrutura mínima para que o aluno possa se sentir bem e ao mesmo tempo atender às normas estabelecidas para o universo escolar. Tais normas abrangem o tamanho da sala de aula, utensílios como mesa e cadeira, o formato das janelas e a existência de áreas verdes (Ferreira, 2021, p. 4).

No que diz respeito ao espaço físico do IFAM-CMZL destaca-se a fala do entrevistado P13 quando o mesmo argumenta em relação a sua percepção do local:

[...] o campus Manaus zona leste, que no passado ele nem era periferia, ele era área rural, hoje ele é periferia, mas que preservou a sua estrutura de fazenda, uma fazenda escola. Embora alguns alunos tenham que acordar de madrugada para chegar aqui, mas o espaço físico é muito agradável, diferente de outras unidades que são paredes e o aluno olha pra parede, aqui não, aqui tem até um termo muito recente nas ciências que dialogam com a ecologia, que é o déficit de natureza, aqui a gente tem superávit de natureza, então esse espaço é agradabilíssimo, o que faz com que a gente sempre tenha uma felicidade por estar aqui, eu até concluo aqui nesse aspecto que eu estou colocando um terceiro aspecto, que é essa condição física desse espaço, é bom estar aqui (P13, 2023).

Esse trecho do depoimento do entrevistado ressalta de forma contundente uma característica notória do IFAM-CMZL, com relação a sua infraestrutura, que é a caracterização de sua extensa área verde e de amplos espaços abertos, com destaque para espaços sombreados pela copa de árvores e ventilação constante, espaço esse que pode se considerar privilegiado tendo em vista que a cidade de Manaus ao longo do ano, principalmente durante o período do verão amazônico, costuma registrar altas temperaturas e grande incidência solar, criando assim um ambiente de refúgio das altas temperaturas que beneficia não somente os estudantes e servidores da escola, mas também a própria comunidade e a cidade de Manaus enquanto área verde ainda relativamente preservada, que no entanto vem sofrendo ao longo dos anos com a invasão dos seus limites territoriais devido a expansão da área urbana e a crescente demanda habitacional na cidade de Manaus.

Com relação aos dados da pesquisa, foram consultados professores e estudantes acerca do tema “infraestrutura e recursos”. Adotou-se como recurso para investigação do tema a seguinte pergunta de caráter objetivo: A infraestrutura e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas relacionadas ao curso técnico integrado em agropecuária são adequadas e suficientes para o desenvolvimento das atividades?

As possíveis respostas fechadas para a pergunta foram:

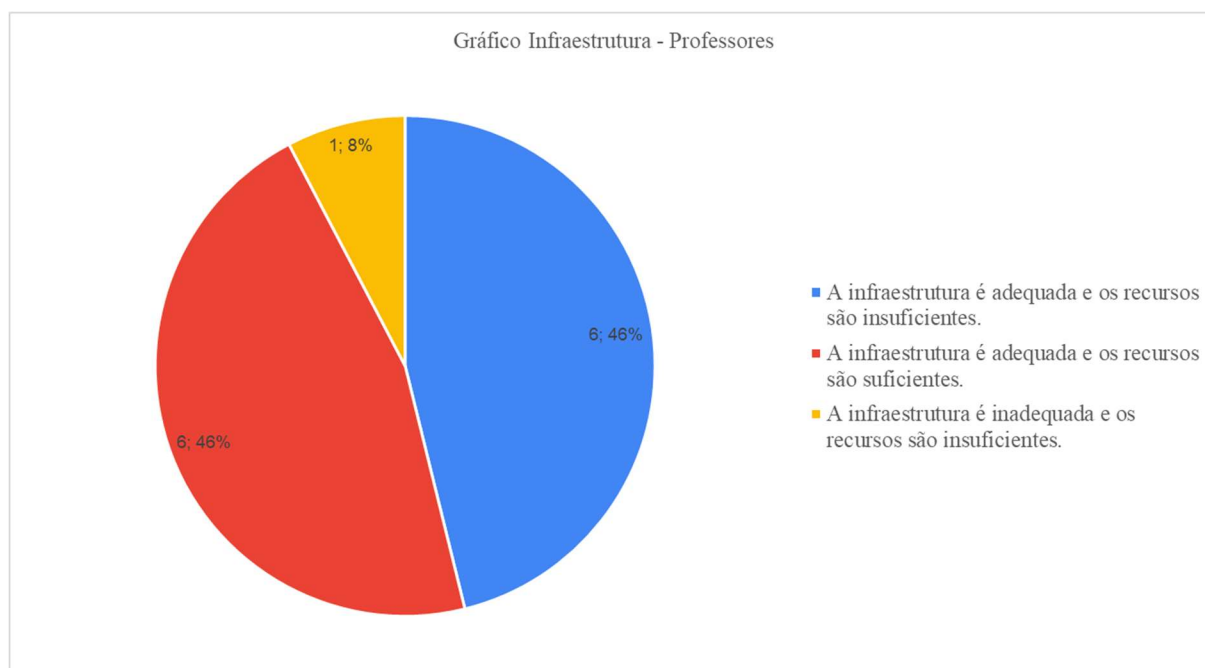
- A infraestrutura é adequada e os recursos são suficientes.
- A infraestrutura é adequada e os recursos são insuficientes.
- A infraestrutura é inadequada e os recursos são suficientes.
- A infraestrutura é inadequada e os recursos são insuficientes.

Foram entrevistados 13 professores e 11 estudantes, entre os professores há um impasse acerca dos recursos serem suficientes ou insuficientes, 54% dos professores concordam que a

infraestrutura fornecida pela escola é adequada às necessidades do curso técnico em agropecuária. Porém quando se diz respeito aos recursos, os mesmos são considerados suficientes para 46% dos entrevistados e insuficientes para os outros 46% e apenas 8% dos entrevistados considera que nem a infraestrutura do curso é adequada e nem os recursos são suficientes. Alguns professores relataram em sua fala quais seriam as principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária com relação à infraestrutura e aos recursos: “Mais práticas de campo, unidades de produção mais equipadas, técnicas informatizadas” (P2, 2023); “Recursos materiais para aulas práticas” (P4, 2023); “Melhores condições dos laboratórios e aulas de campo” (P5, 2023); “Materiais e equipamentos para as aulas práticas” (P8, 2023); “Melhoramentos das infraestruturas rurais no CMZL” (P9, 2023); “Os alunos sempre relatam a necessidade da mais aulas práticas, visitas técnicas e materiais para essas atividades” (P11, 2023).

O gráfico a seguir ilustra a opinião dos professores com relação à infraestrutura e os recursos do curso.

Gráfico 2 – Infraestrutura e Recursos de acordo com os professores.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Com relação aos estudantes entrevistados há predominância com relação a opinião de que os “A infraestrutura é adequada e os recursos são insuficientes”, 80% dos estudantes

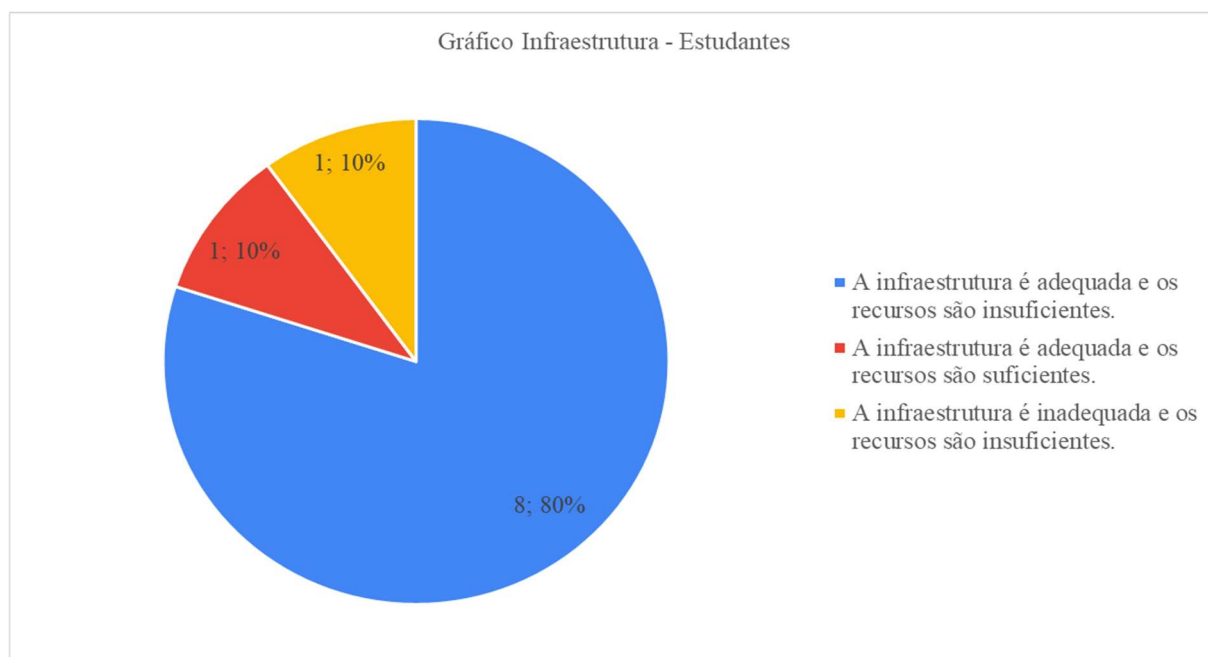
entrevistados compartilham dessa mesma opinião, enquanto apenas 10% afirma que “A infraestrutura é adequada e os recursos são suficientes” e os 10% restantes afirmam que “A infraestrutura é inadequada e os recursos são insuficientes”.

De acordo com os estudantes as principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária são: “Maiores recursos para investimento!!!!” (E2, 2023); “Aulas práticas, visitas técnicas” (E5, 2023); “Melhorarem nas atividades práticas e visitas técnicas” (E6, 2023); “Mais práticas para o desenvolvimento melhor da área, assim como as melhorias e ensinamentos tanto em campo como em sala” (E7, 2023); “Mais aulas de campo” (E8, 2023); “Mais atividades práticas e de campo” (E9, 2023).

Novamente estabelece-se um consenso entre os estudantes, no qual os mesmos ao opinarem de forma aberta sobre quais seriam as principais necessidades do curso, estes deixam claro a sua necessidade e anseio por mais atividades realizadas de forma prática, sejam elas no campo, em visitas técnicas ou no próprio ambiente de sala de aula. E com isso soma-se a necessidade tanto de infraestrutura quanto de recursos específicos para que essas atividades sejam realizadas de forma adequada e nos períodos adequados.

O gráfico a seguir ilustra a opinião dos estudantes com relação à infraestrutura e os recursos do curso.

Gráfico 3 – Infraestrutura e Recursos de acordo com os estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Em síntese, professores e estudantes notam deficiências tanto na infraestrutura quanto nos recursos que são ofertados pelo IFAM CMZL. Segundo o entrevistado P13 há disparidades entre a infraestrutura e a forma como ela é utilizada e os recursos para custeio e desenvolvimento de atividades específicas que demandam tempo, época e local específico:

Mas, há a necessidade de um investimento maior nas unidades que hoje são chamadas de laboratórios de produção e esse investimento não é só na estrutura física, é necessário que tenha custeio, que tenha uma garantia no orçamento de custeio para que a todo momento e com celeridade, por exemplo, possa se comprar um lote frangos de postura, um lote de frangos de corte convencionais e um lote de frangos caipira misto para cada turma que vai iniciar aquela disciplina. Então isso aqui é só um exemplo, porque às vezes não têm custeio, a infraestrutura existe, foi aplicado o capital, construíram os galpões, mas não têm no orçamento custeio para fazer essas compras e às vezes não têm celeridade de compra, a disciplina passa e o lote de frango chegou depois, então é importante integrar. Eu só estou dando um exemplo de múltiplos exemplos que a gente tem conhecimento dos diálogos que temos com os colegas (P13, 2023).

Há uma grande demanda de recursos a serem aplicados em uma escola que ocupa uma área de 1.640.000 (um milhão seiscentos e quarenta mil) metros quadrados, não basta que hajam recursos financeiros, é necessário que se tenha a disposição uma estrutura administrativa composta por pessoal capacitado em número de servidores que possam dar conta de gerenciar tal infraestrutura, em vista de um cenário de disputas políticas e orçamentárias tem-se perdido recursos preciosos e cada vez mais é notável a defasagem no quadro funcional de servidores públicos em função da não realização de concursos públicos regularmente e a consequente não renovação dos quadros funcionais da rede federal de ensino.

Consequentemente as demandas administrativas tendem a se acumular em vista do volume incompatível com a possibilidade de absorção das mesmas pela própria infraestrutura administrativa da instituição. Soma-se a essa defasagem de servidores o denso volume de procedimentos burocráticos e documentais atrasando ainda mais a concretização do atendimento às demandas de professores, estudantes e de toda instituição escolar.

Desde o início do mandato presidencial de Jair Bolsonaro, em 2019, ocorreram significativos cortes financeiros para as políticas educacionais e ações sociais. As políticas públicas educacionais impostas no Brasil durante o governo Bolsonaro expuseram os sentidos das intencionalidades do Estado para com a produção da pesquisa, ao passo que demonstram fragilidade em seu planejamento estratégico para lidar com áreas primordiais, tais como educação, função social, cultural, pandemia e, sobretudo, humanidade (Ferreira, 2020).

De acordo com Bastos (2020):

Os desafios são enormes, não obstante o dito retrocesso e precarização da educação no país, a situação se agravou com uma postura antidemocrática do atual presidente do Brasil que, frente a esta crise pandêmica, impõe uma governança autoritária, extremista e instável ao povo brasileiro, que vive momentos de incertezas e temores (Bastos, 2020, p. 2).

Os autores Dutra e Brisolla (2020), complementam afirmando que:

Importa salientar que a crise financeira brasileira e os cortes orçamentários na educação nos últimos anos intensificaram as dificuldades de cada instituto federal, especialmente considerando a dinâmica de distribuição do governo federal de parcelar (distribuir “gota a gota”) ao longo do ano os recursos. Essa metodologia se justifica, pois o orçamento é uma previsão feita no ano anterior, fato que viabiliza ao governo possíveis adequações [...] Portanto, diante desse cenário, não há garantia de que o valor previsto na Lei Orçamentária Anual seria liberado, acarretando um atraso no cronograma de atividades previstas. Ademais, os diretores promovem estratégias para manter as atividades essenciais dos IFs. Isso significa que, ao priorizar determinadas ações, outras são sacrificadas (Dutra; Brisolla, 2020, p. 10-11).

Lamentavelmente, os últimos anos pelos quais passou-se pelo golpe contra a presidente Dilma até o governo Bolsonaro, foram um período de ordenamento político voltado aos interesses do capital e da manutenção do próprio poder político partidário e ideológico, além do fortalecimento das classes ricas e dominantes. Em meio a isso a educação escolar novamente foi deixada de lado e ainda passou por ataques orçamentários, minando o seu funcionamento, e ideológicos, estes promovidos covardemente principalmente através das redes sociais disseminados por meio de notícias falsas, criando a idéia mentirosa de que as instituições educacionais públicas seriam inimigas do Estado e da população e que seus estudantes e professores não passavam de “*baderneiros*”, termo este utilizado pelo próprio presidente da república na época Jair Bolsonaro, e que os investimentos nestas instituições eram um verdadeiro desperdício de dinheiro público.

Os entrevistados (professores e estudantes) manifestaram as suas opiniões com relação às quais seriam as principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária, para isso responderam a seguinte questão aberta: *Na sua opinião, quais as principais necessidades para o curso técnico integrado em agropecuária?*

Os professores entrevistados manifestaram as seguintes opiniões: “Aprimorar e atualizar, principalmente as atividades práticas, os conteúdos, visando ajustes aos conteúdos e as referências bibliográficas” (P1, 2023); “Mais práticas de campo, unidades de produção mais equipadas, técnicas informatizadas” (P2, 2023); “Trabalho interdisciplinar (faz-se necessário o trabalho conjunto dos professores); acompanhamento didático pedagógico dos professores e

dos alunos” (P3, 2023); “Recursos materiais para aulas práticas” (P4, 2023); “Melhores condições dos laboratórios e aulas de campo” (P5, 2023); “Mais investimento em aulas práticas e vivências da realidade do setor agropecuário” (P6, 2023); “Maior integração do aluno e o campo e comunidade” (P7, 2023); “Materiais e equipamentos para as aulas práticas” (P8, 2023); “Melhoramentos das infraestruturas rurais no CMZL, as disciplinas técnicas deveriam ser ministradas na forma modular” (P9, 2023); “Equipar melhor o campo, que serve como laboratório de aulas práticas. Ter seu plano de curso redesenhado para atender as necessidades da formação do técnico” (P10, 2023); “Os alunos sempre relatam a necessidade da mais aulas práticas, visitas técnicas e materiais para essas atividades” (P11, 2023);

Os professores P12 e P13 manifestaram as seguintes opiniões:

Acredito que a tecnologia deva fazer parte da vida dos estudantes, inclusive da estrutura da sala. Todavia, o que postulo como fundamental: acompanhamento pedagógico, assistência de alunos e planejamento coletivo com viés libertador. Não se pode continuar a formar técnicos agrícolas com a cabeça voltada para os grandes proprietários, agronegócio, grileiros. A Amazônia carece de reconhecimento da agricultura familiar e agroecologia (P12, 2023).

As principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária, eu vejo uma dificuldade para o curso de agropecuária, e eu vou falar do curso de agropecuária porque é o foco da pesquisa, mas eu estendo para os demais, eu vejo uma dificuldade que é de estabelecimento de projetos que integrem e que produzam uma interdisciplinaridade e aí eu penso que ganharia muito, porque essa interdisciplinaridade ela depende de uma integração dialógica entre professores e turmas e aqui o curso é tempo integral e os professores na sua imensa maioria são dedicação exclusiva. Então nós temos aqui a condição plena e absoluta para fazer interdisciplinaridades que nem necessariamente precisam ser com todos os professores, mas dialogar com disciplinas específicas e eu acho que apontar aqui até as necessidades geralmente a pessoa pode apontar a questão do ar-condicionado que não presta, falta carteira, alguma coisa nesse sentido, mas eu vejo muito mais nessa questão da estrutura relacional dos profissionais da educação aqui em estabelecer temas que possam perpassar por suas disciplinas e com foco na área de formação, que nesse caso aqui é a agropecuária. Então eu vejo que essa é uma necessidade, produzir interdisciplinaridades, pelo fato de ser curso de tempo integral e nós sermos professores com dedicação exclusiva, existe a necessidade de interdisciplinaridade (P13, 2023).

A mesma questão aberta foi dirigida aos estudantes que manifestaram as seguintes opiniões: “Mais aulas práticas!!!!” (P2, 2023); “Mais aulas práticas, e o melhoramento de recursos para as aulas” (P3, 2023); “Definir horário para aulas e revisões, fazer atividades, definir metas e realizar leituras complementares” (P4, 2023); “Palestras e atividades no ramo da agropecuária” (P5, 2023); “Ter mais empatia com os alunos” (P6, 2023); “As melhorias se encaixam nas práticas e nas teóricas, pois é difícil um aluno de ‘agropec’ (do terceiro ano) ter essas aulas. Necessitamos de um bom aprendizado na área, principalmente para quem for seguir

a área” (P7, 2023); “Monitoria para alunos que sabem sobre determinado assunto ensinarem quem não sabe e mais reforço principalmente nas matérias que os alunos têm mais dificuldade” (P8, 2023); “Não tenho certeza” (P10, 2023).

Foram entrevistados 13 professores e 11 estudantes, todos os professores manifestaram opiniões acerca do tema, os estudantes E1, E9 e E11 não responderam a questão.

Nota-se que tanto professores quanto estudantes, em sua maioria, direcionam sua opinião sobre as principais necessidades do curso com relação às questões sobre o desenvolvimento de atividades práticas do curso, que também são chamadas de aulas de campo. Questões como a necessidade de materiais básicos para realização dessas atividades e infraestrutura para realização das mesmas estão presentes tanto na fala de professores quanto de estudantes.

É de fundamental importância para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento das aulas planejadas pelos professores que hajam momentos de aplicação prática das técnicas demonstradas em sala de aula, e para isso é necessário material de campo, como equipamentos de proteção individual, ferramentas de uso cotidiano no campo, diversos maquinários especializados, acompanhamento de técnicos para dar suporte às atividades desenvolvidas por estudantes e professores e o próprio espaço físico adequado às práticas de campo características do curso de agropecuária.

Em suma, é necessário que haja uma integração entre teoria e prática, assim também como existe a necessidade de que as disciplinas se integrem, assim como citado pelo entrevistado P13, “eu vejo uma dificuldade que é de estabelecimento de projetos que integrem e que produzam uma interdisciplinaridade [...] essa interdisciplinaridade ela depende de uma integração dialógica entre professores e turmas” (P13, 2023). As disciplinas atualmente encontram-se isoladas e separadas, no próprio currículo do curso há uma separação entre disciplinas do núcleo básico, núcleo politécnico, núcleo tecnológico, disciplina optativa e prática profissional. Segundo Petraglia e Vasconcelos (2009):

Há de se estabelecer um diálogo entre as disciplinas, que garanta a transcendência de limites e possibilidades em relação ao saber escolar, constituindo-se no ir e vir da criação e elaboração do conhecimento. Os educadores ao pensarem sobre a educação têm que contextualizar a escola, dentro de uma realidade complexa, e que o currículo seja visto em seu conjunto e em relação. Deve-se pensar numa escola que, esteja inserida num contexto mais amplo de cidade, estado, país, mundo, pois ao mesmo tempo em que é singular e particular, também faz parte da globalidade que a contém. Do mesmo modo, a escola deve ter clara a sua concepção de ser humano, de mundo, e que tipo de cidadão pretende formar, resgatando a sua função social, a partir de seu

contexto histórico e político (Petraglia; Vasconcelos, 2009, p. 73).

Trata-se não apenas de elementos básicos como equipamentos para as práticas de campo, ou a infraestrutura adequada para as mesmas, a problemática vai muito além de problemas específicos ou até mesmo pontuais. A formação, não somente técnica, mas humana também, depende diretamente da forma como a escola organiza seu currículo e de como as disciplinas e práticas estão interligadas e integradas entre si ou não. Atualmente as disciplinas interagem e conversam pouco ou nada entre si, materiais do próprio núcleo básico mantêm pouco relação e interação visível entre elas, isso mantém para os demais núcleos, e quando se pensa em integrar diferentes núcleos, como por exemplo o tecnológico e o básico, o abismo se torna maior ainda. Consequentemente a formação humana dos estudantes torna-se fragmentada, conhecimentos e saberes que no mundo real ocorrem juntos e ao mesmo tempo são ensinados separados e a relação entre os mesmo nem se quer é elucidada ou demonstrada na escola devido a cultura e tradição da separação das disciplinas.

5.1.4. Elementos que contribuem para a promoção e retenção dos estudantes

A educação escolar no Brasil, de forma geral, apresenta inúmeras dificuldades e percalços no que diz respeito ao ensino público de qualidade, tal realidade não diverge na rede federal de ensino com relação aos Institutos Federais que no Estado do Amazonas são conhecidos como IFAM. Um reflexo disso está nos índices de evasão e de retenção que podem ser consultados por meio da Plataforma Nilo Peçanha¹¹, que é dedicada à divulgação e acompanhamento da educação profissional promovida no âmbito da rede federal de ensino.

Os motivos da ocorrência desses índices são vários, eles vão desde a sobrecarga, tanto do corpo discente quanto do pessoal docente, perpassando por questões socioeconômicas, culturais e mesmo questões de ordem individual e/ou pessoal. A responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino aprendizagem (Gasparin, 2005, p. 02).

Seria uma tarefa bastante exaustiva listar todos os fatores que levam a promoção e retenção no ensino técnico, por tal motivo, este trabalho de pesquisa relaciona os principais

¹¹ Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

elementos citados por professores e estudantes no decorrer do processo de pesquisa de campo.

Sobre a relação entre evasão e retenção as autoras Dore e Luscher (2011), afirmam que:

As baixas performances escolares (reprovações, repetência) estão na origem do processo de abandono, cujas sucessivas etapas envolvem: o baixo desempenho escolar, que incide negativamente sobre a autoestima do estudante e o enfraquecimento dos laços com a escola, que representa o aspecto defensivo da relação que se instaura entre o estudante e a instituição escolar (Dore; Luscher, 2011, p. 12).

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha¹² o índice de Eficiência Acadêmica dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária de Ensino Médio do IFAM-CMZL é de 71,2%, o índice de Conclusão do Ciclo é de 60,26%, a Evasão do Ciclo é 24,36% e a retenção do Ciclo é 15,38% (PNP, 2023).

Há vários possíveis fatores que podem explicar, ou tentar explicar, esses índices de evasão e retenção. Com relação aos elementos que contribuem para a retenção as principais categorias que surgiram durante a análise dos dados foram: a falta de acompanhamento da família e/ou problemas familiares, faltas de professores, estudantes sem supervisão na escola, ausência do acompanhamento pedagógico, problemas cognitivos, questões psicológicas, vulnerabilidade social e questões econômicas, dificuldades de adaptação a um novo sistema escolar que associa o ensino médio ao curso técnico e sobrecarga de atividades. Estes apontamentos são alguns dos elementos elencados por professores e estudantes como fatores que levam a retenção no IFAM-CMZL.

Para que se chegasse a estas categorias listadas foram analisados os dados a partir da seguinte questão aplicada a professores e estudantes: *Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a retenção dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?*

Foram entrevistados 13 professores e 11 estudantes, todos os professores manifestaram opinião com relação ao tema, 2 estudantes não opinaram e os 9 estudantes restantes manifestaram-se com respostas relativamente curtas, a maioria com no máximo um parágrafo, mas de forma clara, compreensível e objetiva.

Segundo os relatos dos professores ao falarem sobre quais seriam os principais motivos para a retenção, os mesmos relataram como fatores atenuantes, conforme o Quadro abaixo:

¹² Ver: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Dados referentes ao ano de 2021. Os mesmos dados referentes ao ano de 2022 no momento da pesquisa estavam incompletos (não havia informação sobre os índices de retenção).

Quadro 5- Motivos da retenção dos estudantes de acordo com os professores

P1	Falta de identificação e/ou afinidade com a área
P2	Saúde mental, ensino fundamental deficiente, família desestruturada, falta de identificação com os cursos
P3	Questões de ordem pessoal, Falta de acompanhamento didático-pedagógico, falta de acompanhamento familiar, fatores econômicos
P4	Desinteresse do aluno, não acompanhamento dos pais, professores sem compromisso com aluno
P5	Não entendi
P6	Os alunos demoram a se acostumar com o ritmo da escola em tempo integral
P7	Estrutura familiar dos alunos
P8	Falta de apoio e acompanhamento familiar diário
P9	Falta de interesse, a maioria dos alunos não tem afinidade com as ciências agrárias, o ambiente onde moram (família)
P10	[...] falta o acompanhamento dos pais em casa. [...] professores faltosos e que não fazem o devido acompanhamento dos alunos. Os alunos estão muito soltos na escola [...] é difícil apontar uma única causa.
P11	[...] questões sociais e econômicas dos discentes, muitos são oriundos de famílias humildes e em situação de vulnerabilidade social. [...] adaptação a um novo sistema escolar, onde eles têm que cursar a área técnica e o ensino médio e passarem o dia inteiro na escola
P12	[...] pouco acompanhamento pedagógico direto-docente e discente. Afinal práticas pedagógicas inadequadas e os problemas cognitivos, emocionais, sociais devem ser acompanhados integralmente.
P13	[...] questões psicossociais que se somatizam na vida do estudante [...], determinados colegas de trabalho eles não tomam essas questões [...] como fatores de dificuldades das aprendizagens objetivas e atribuem ao estudante em si a incapacidade

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas

Essas são algumas das opiniões expressas pelos professores que participaram da pesquisa. Fatores como elementos relacionados à família, às questões de ordem psicológica, a falta de apoio pedagógico, dificuldade de adaptação dos estudantes ao ritmo das atividades do curso e falta de afinidade ou identidade com o perfil do curso técnico são elencados mais de uma vez.

Os relatos mais detalhados seguem apontando na mesma direção, de acordo com os professores entrevistados:

Percebe-se que em muitos casos falta o acompanhamento dos pais em casa. Na escola hoje temos muitos professores faltosos e que não fazem o devido acompanhamento dos alunos. Os alunos estão muito soltos na escola, ficando o estudo sempre em segundo plano, de maneira que é difícil apontar uma única causa (P10, 2023).

Entendo que a retenção no IFAM-CMZL tem relação direta com o pouco acompanhamento pedagógico direto-docente e discente. Afinal práticas pedagógicas inadequadas e os problemas cognitivos, emocionais, sociais devem ser acompanhados integralmente. Ressalto que nosso instituto possui condições de excelência-humana, estrutural e de recursos, todavia precisamos sempre avançar (P12, 2023).

As dificuldades na maioria das vezes está relacionada às questões sociais e econômicas dos discentes, muitos são oriundos de famílias humildes e em situação de vulnerabilidade social. Outra dificuldade é a adaptação a um novo sistema escolar, onde eles têm que cursar a área técnica e o ensino médio e passarem o dia inteiro na escola (P11, 2023).

[...] algumas circunstâncias de processo de avaliação e não aproveitamento às vezes se referem muito mais a questões psicossociais que se somatizam na vida do estudante e que não são, embora estrutura da instituição tenha pedagogo, psicólogos, assistentes sociais e nós professores pelo menos uma vez por ano estamos em seminários sobre questões psicossociais, mas é nítido que determinados colegas de trabalho eles não tomam essas questões que se somatizam na vida do estudante como fatores de dificuldades das aprendizagens objetivas e atribuem ao estudante em si a incapacidade (P13, 2023).

Nas opiniões manifestadas pelos estudantes sobre a retenção, destacam-se entre as principais categorias elencadas como fatores que contribuem para a retenção: estudantes sem supervisão na escola, acompanhamento pedagógico, vulnerabilidade social e questões econômicas, dificuldades de adaptação a um novo sistema escolar que associa o ensino médio ao curso técnico e sobrecarga de atividades. Com exceção à categoria “sobrecarga de atividades” as categorias elencadas pelos estudantes coincidem com as demais elencadas pelos professores.

Segundo os relatos dos estudantes ao falarem sobre quais seriam os principais motivos para a retenção, os mesmos relataram como elementos que contribuem para a retenção, conforme o Quadro abaixo:

Quadro 6- Motivos da retenção dos estudantes de acordo com os mesmos

E1	NI
E2	NI
E3	Por não se acostumar com o novo cotidiano
E4	A liberdade que os alunos têm para fazerem e irem onde querem interfere diretamente no desempenho individual, pois não possuem a maturidade necessária para conviver e estudar sem a cobrança
E5	A maioria do professores reprimem e fazem os alunos se sentirem insuficientes, e sempre "abafam" assuntos sérios e fazem os alunos saírem como errados
E6	Por ser um pouco estressante, pouca alimentação, isso prejudica na hora de fazer uma atividade prática
E7	Talvez seja o acúmulo de atividades[...]. O pouco tempo que é nos dado [...] a grande ocupação em PCCT ou Estágio.
E8	Para mim isso é causado por conta da adaptação quem ingressou no ifam pelo primeira vez geralmente não tem experiência com aula integral e veio de escola pública, por conta disso se torna difícil
E9	Muitas provas e atividades ao mesmo tempo, metodologia dos professores
E10	Podem ser vários os fatores, entre eles conflitos familiares, e a necessidade de ajudar compor renda familiar entre outros
E11	NI*

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas - *Não Informou.

As dificuldades de adaptação a um novo sistema escolar que associa o ensino médio ao curso técnico e a sobrecarga de atividades reúnem a maior parte dos relatos dos estudantes sobre os motivos que eles acreditam serem responsáveis pela retenção, ao todo três estudantes ligam sua fala a questões de dificuldades de adaptação (E3, E6 e E8) e dois estudantes relacionam os motivos da retenção a sobrecarga de atividades (E7 e E9). Segundo o entrevistado E7 (2023), há pouco tempo para realização das atividades e soma-se a isso o acréscimo de disciplinas em relação ao ensino regular das disciplinas do curso técnico:

Talvez seja o acúmulo de atividades, sendo elas de matérias do curso ou escolar. O pouco tempo que é nos dado para acertar nossos acúmulos ou, no caso dos alunos do terceiro, a grande ocupação em PCCT ou Estágio. O ensino e a compreensão dos professores também é essencial (E7, 2023).

O entrevistado E6 (2023) relata dificuldades relacionadas ao estresse e a falta de alimentação em quantidade suficiente para poder desenvolver as atividades, o mesmo relata que: “Por ser um pouco estressante, pouca alimentação, isso prejudica na hora de fazer uma atividade prática” (E6, 2023). Além de se referir ao dia-a-dia estressante e assoberbado do curso técnico integrado em agropecuária, que faz parte da rotina dos estudantes de todos os cursos do IFAM, o entrevistado faz menção a uma questão que por décadas vem sendo flagelo no que diz respeito a educação escolar no Brasil, que é justamente a questão da alimentação adequada para o desenvolvimento do aprendizado no ambiente escolar.

Os estudantes dos cursos técnicos integrados do IFAM CMZL, inclusive do curso de agropecuária, habitualmente precisam estar diuturnamente na escola, as aulas iniciam às 7:30h da manhã e podem se estender até as 16:30h (esse período pode variar de acordo com a série e com as disciplinas a serem cursadas), para poder assistir as aulas, desenvolver atividades de campo, participar de eventos promovidos pela escola que fazem parte integrante das atividades acadêmicas, desenvolver atividades complementares, desenvolver atividades de estágio, atividades relacionadas a projetos de pesquisa e extensão, além de diversas outras atividades relacionadas a sua formação.

Considerando essas informações pode-se dizer que os estudantes do IFAM CMZL que fazem o curso técnico integrado em agropecuária iniciam sua rotina de atividades de manhã cedo e as finalizam na escola no final da tarde, passando em média 8 horas diárias de segunda a sexta (exceto os sábados letivos) dedicando seu tempo e energia as atividades da escola, isso

se desconsiderarmos o tempo de deslocamento de suas casas e o tempo que os estudantes dedicam em seu “tempo livre” como a noite e finais de semana para a realização de tarefas escolares. Levando em conta, apenas as 8 horas diárias que os estudantes passam na escola, é relevante mencionar que a alimentação fornecida pela escola atualmente diz respeito somente ao almoço, do qual muitos estudantes inclusive questionam a qualidade, além do almoço a escola esporadicamente fornece frutas para a merenda dos estudantes oriundas da sua própria produção, porém o seu fornecimento é sazonal.

Temos então um cenário no qual os estudantes saem de suas casas no raiar do dia para se deslocarem até a escola muitas vezes utilizando o transporte público ou até mesmo andando, para comparecerem a escola antes das 7:30h e darem início às suas atividades, sendo que a escola não fornece o café da manhã aos estudantes, e é comum que os mesmos relatem não tomar café da manhã em casa. Por volta das 10h da manhã os estudantes tem o primeiro intervalo do dia com duração de 15 minutos, novamente a escola não fornece alimentação, a alternativa que os estudantes possuem é se deslocarem até a portaria da escola onde um vendedor ambulante comercializa lanches tais como bolos, refrigerantes, salgados fritos e doces, alimentos estes considerados de baixo valor nutritivo e nocivos à saúde. Finalmente por volta do meio dia os estudantes finalizam a sua última aula da manhã e podem ir para a fila que se prolonga ao lado do refeitório da escola (sem abrigo do sol ou da chuva) aguardarem para que possam se alimentar do almoço fornecido pela escola, daí em diante os estudantes retornam às suas atividades às 13h da tarde, tem um pequeno intervalo de 15 minutos às 15:30h, novamente sem merenda, e às 16:30h encerram as aulas, a maioria retorna para suas casas, porém há aqueles precisem permanecer na escola para desenvolver outras atividades ou até mesmo para estudar visando manter seu desempenho ou recuperação do mesmo nas atividades escolares.

A alimentação é apenas um dos fatores dos quais os estudantes manifestam queixas e insatisfações, os elementos que contribuem para a retenção dos estudantes normalmente não agem de forma isolada ou singular, eles relacionam-se entre si e muitas vezes somam-se em uma relação que só pode ser compreendida do ponto de vista da complexidade, quando se leva em consideração todos os seus aspectos. Segundo Morin (1998), os problemas não podem ser compreendidos na medida em que são simplificados ou reduzidos:

Ora, o problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é

evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biosociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (Morin, 1998, p.138).

Assim como explicita Morin, somos seres complexos dotados de inúmeros aspectos que nos tornam humanos, as dimensões dos fatores elencados por professores e alunos que levam a retenção no IFAM-CMZL no curso técnico em agropecuária expressa a partir de diversos relatos, traduz aspectos singulares das dificuldades enfrentadas e percebidas por indivíduos humanos, que para além de serem professores e estudantes fazem parte de uma sociedade, de uma realidade sociocultural e que não se desligam dos mesmos ao adentrarem o ambiente escolar.

Os problemas mencionados que levam a retenção são apenas frações perceptíveis de um todo complexo, os estudantes não iniciam as suas atividades escolares apenas com fome ou preocupados com problemas familiares e prazos a cumprir, a complexidade e o entrelaçamento que se estabelece entre os diversos elementos apresentados que levam a retenção escolar são apenas uma simplificação, até então necessária, para o *modus operandi* do pensamento do cotidiano reducionista e simplificador. O que Morin propõe é a quebra com tais reducionismos e simplificações e a expansão da consciência humana para a compreensão do pensamento complexo levando consequentemente ao entendimento multidimensional dos problemas, não somente buscando entender todos os seus aspectos, mas de respeitar todas as suas dimensões mesmo as desconhecendo, o pensamento complexo tem a capacidade de comportar em si a incompletude e a incerteza.

Segundo Petraglia e Vasconcelos (2009):

Além de se observar que o saber abarca várias formas de conhecer, há também a necessidade de se entender que o currículo escolar é composto de diferentes disciplinas, dispersas, isoladas, sem comunicação, que se constitui num saber fragmentado, não favorecendo, portanto, a aprendizagem do estudante. Há de se estabelecer um diálogo entre as disciplinas, que garanta a transcendência de limites e possibilidades em relação ao saber escolar, constituindo-se no ir e vir da criação e elaboração do conhecimento (Petraglia; Vasconcelos, 2009, p. 73).

Diante dos diversos elementos expostos que contribuem para a retenção dos estudantes, entende-se que há necessidade urgente de se pensar a criação de medidas e de políticas públicas no sentido de buscar respostas e resoluções para tais questões, problemas estes que já fazem parte do cenário na educação escolar brasileira há tempos.

Uma das ações governamentais que se destaca no que diz respeito ao aporte financeiro dos estudantes constitui-se por meio do Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (Brasil, 2010).

De acordo com o Decreto nº 7.234 em seu artigo 3º, o PNAES deverá funcionar “de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (Brasil, 2010). As suas ações deverão ser desenvolvidas da seguinte maneira:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Os estudantes de ensino médio dos Institutos Federais foram incluídos no PNAES de 2010, com a observação de que, nessas instituições, o público-alvo não pode se restringir aos estudantes de nível superior, conforme ocorre nas universidades, mas deve se adaptar às necessidades dos seus estudantes. De acordo com o documento no seu artigo 4º, “As ações de assistência estudantil serão executadas [...] abrangendo os Institutos Federais de Educação, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas [...] e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (Brasil, 2010).

A inclusão dos Institutos Federais nas políticas públicas direcionadas ao combate da evasão e retenção dos estudantes considerando as suas características e especificidades e

abrindo possibilidades para que os estudantes possam ser atendidos independente do seu nível ou modalidade de ensino é uma ação governamental de importância, que pode representar a diferença entre o êxito ou o fracasso de jovens e adultos que precisam se capacitar e ter a oportunidade de se desvencilhar, mesmo que parcialmente, de situações de vulnerabilidade social que aflige boa parte dos estudantes da rede pública de ensino. Segundo Oliveira, Crisóstomo e Oliveira (2019),

A Assistência Estudantil nos Institutos Federais tem se estruturado no sentido de garantir a permanência e o êxito dos estudantes em amplos aspectos ao longo de seu percurso educacional. A percepção da Assistência Estudantil como mecanismo de garantia de direitos dos estudantes que integra visões institucionais progressistas é uma tendência nos documentos institucionais que versam sobre essa temática, a partir do início dos anos 2000 (Oliveira; Crisóstomo; Oliveira, 2019, p. 125-126).

Por outro lado, se foram abordados os elementos que levam a retenção, serão abordados também os que levam a promoção, assim como foram elencadas categorias que contribuem para a retenção dos estudantes, pode-se destacar também elementos que contribuem para a promoção dos estudantes. Destacam-se entre as categorias que surgiram durante o processo de análise de dados com relação a promoção elementos como, a identificação com o curso, o esforço e dedicação de docentes e discentes, planejamento, o acompanhamento familiar, o acompanhamento pedagógico, a metodologia aplicada pelos docentes, as políticas de assistência social, assistência psicológica, a qualidade do ensino, a compreensão e flexibilidade dos professores, dedicação exclusiva dos professores e o processo de seleção para ingresso no IFAM.

Para que se chegasse a essas categorias principais foram entrevistados 11 estudantes e 13 professores do curso técnico integrado em agropecuária do IFAM CMZL, os mesmos responderam a seguinte questão: *Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a PROMOÇÃO dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?*

Como na questão sobre a retenção, nota-se que os professores deram respostas mais longas e normalmente mencionando mais de um elemento que poderia contribuir para a promoção, enquanto as respostas dos estudantes geralmente são curtas e mais diretas. Com relação a essa pergunta, todos professores responderam e 2 estudantes não responderam.

De acordo com os relatos de alguns dos professores ao falarem sobre quais seriam os principais motivos para a promoção, pode-se citar, conforme o Quadro abaixo:

Quadro 7- Motivos da promoção dos estudantes de acordo com os professores

P1	Identificação e/ou afinidade com a área
P2	Identificação com o curso, boa base do ensino fundamental, foco nos seus objetivos
P3	Assiduidade, situação familiar favorável, espaço e clima favorável ao estudo no ambiente familiar, aulas bem planejadas e ministradas com êxito
P4	Interesse do aluno, interesse do professor, acompanhamento pedagógico escolar
P5	1 - Identificação com o Curso; 2 - Professores engajados; 3 - Ambiente seguro; 4 - Infraestrutura adequada
P6	As possibilidades de vencerem suas dificuldades e o apoio socioassistencial ao educando
P7	Esforço de alunos e docentes
P8	Acompanhamento familiar diário
P9	O professor motivador e incentivador, a metodologia de ensino utilizada pelo professor, interesse do aluno

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas.

Destaca-se ainda relatos que relacionam os elementos que contribuem para a promoção dos estudantes com elementos socioeconômicos, estruturais, psicológicos, carreira docente e forma de ingresso no IFAM, segundo os relatos de alguns professores a seguir:

A dedicação aos estudos, o acompanhamento dos pais e pedagógico. A falta de compromisso de alguns colegas, assim como contribuem para a retenção, também contribuem para a promoção (P10, 2023).

Reforçar as políticas de assistência social; melhorar as condições estruturais da escola, tendo melhor conectividade e áreas onde eles possam descansar no intervalo da manhã para o vespertino (P11, 2023).

Formação teórica, pedagógica e metodológica docente, estrutura material e humana do campus, assistência social e psicológica; seleção dos estudantes (questão paradoxal considerando o princípio da democratização do ensino, mas que contribui para o embasamento prévio) (P12, 2023).

Eu penso que a gente está em um lugar que ele é distinto, a rede federal de ensino, os institutos federais, eles têm primeiro um processo seletivo que na atualidade ele é feito a partir do coeficiente desses estudantes nas últimas séries do ensino fundamental, então há uma seleção que supõe qualificações para estar aqui, então eles estão aqui diferente das outras escolas que oferecem o ensino médio e aqui eles chegam por um processo, que pressupõe uma qualificação para estar aqui e isso por si só é um fator de que este perfil de estudante que está no IF ele tem mais bases teóricas do ensino fundamental para cursar o ensino médio com o melhor rendimento e aí agente agrega um outro elemento, a estrutura e a infraestrutura dos IF's elas são muito melhores do que as outras escolas públicas e quando eu falo de estrutura estou falando da estrutura do quadro de servidores, nós temos uma carreira muito boa, a grande maioria de nós somos dedicação exclusiva, a nossa remuneração ela faz com que a gente não precise fazer complementações de trabalho, então essa dedicação ela amplia a condição de promoção desses estudantes (P13, 2023).

Com relação aos estudantes que participaram da pesquisa, ao opinarem sobre quais fatores contribuem para a promoção, os mesmos mencionaram elementos como a economia agro, a fama do IFAM ser uma boa escola, os resultados dos estudantes egressos nos

vestibulares, o trabalho dos técnicos que auxiliam nas atividades de campo, a assistência social na forma de auxílio económico, a forma de ensino, a oportunidade de realizar exame final para se recuperar, dedicação aos estudos e compreensão dos professores.

Os estudantes manifestaram as seguintes opiniões com relação aos elementos que os mesmos acreditam contribuir para a promoção nos estudos, conforme o Quadro abaixo:

Quadro 8- Motivos da promoção dos estudantes de acordo com os mesmos

E1	NI
E2	A forte economia agro no país
E3	A fama da escola, e os bons resultados de egressos em vestibulares
E4	Bom desempenho em provas, foco em atividades, aulas, revisar os conteúdos, entender a emenda e didática dos professores
E5	Os técnicos são super legais e informativos e prestativos
E6	Auxílio, escola de boa qualidade
E7	A forma de ensino e as oportunidades, assim como o esforço
E8	Na minha opinião o ótimo ensino, o exame final e caso não passe no exame final ainda pode ficar de dependência em algumas matérias
E9	Dedicação dos estudantes , compreensão dos professores
E10	Não sei opinar
E11	NI

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas. NI* - Não Informou.

Nota-se que, alguns dos elementos que são mencionados por estudantes e professores como fatores que contribuem para a promoção dos estudantes, são os mesmos que são mencionados como fatores que contribuem para a retenção. Elementos como a família, o acompanhamento pedagógico, fatores socioeconômicos, psicológicos, dedicação e compromisso, entre outros, surgem na fala dos entrevistados mostrando tanto o seu aspecto como elemento que pode levar a retenção como a promoção. A ausência ou a presença de determinados elementos e recursos aplicados ou vividos de forma adequada aos seus propósitos tornam-se elementos que contribuem para a promoção dos estudantes e seu sucesso escolar.

A presença da família na educação escolar tem demonstrado cada vez mais um fator importante no processo educacional dos discentes, segundo Loureiro (2017),

“A escola e a família são contextos do desenvolvimento dos indivíduos com papéis complementares no processo educativo cujo significado cultural, económico e existencial (...) reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos de cada uma destas unidades sociais” e ainda a tarefa de educar as gerações mais novas compete, em primeiro lugar, à família e logo em seguida à escola (Loureiro, 2017, p. 103).

A família faz parte da educação do indivíduo, os primeiros passos do processo pedagógico para a formação do indivíduo se dão no seio familiar, noções morais e éticas

arraigadas na sociedade e necessárias ao convívio social como respeito, modos de cumprimentar, formas de se portar em público e até mesmo como proceder na escola com professores e colegas de turma são aprendidos no convívio familiar, e mesmo após o ingresso das crianças na escola a missão de educar por parte da família não cessa, ela permanece e deve-se dar continuidade a mesma independente da idade ou série cursado pelo discente.

Além da família, outras questões citadas, como fatores socioeconômicos, psicológicos, acompanhamento pedagógico, dedicação e compromisso, são alguns dos elementos que fazem parte de uma realidade que deve ser interpretada do seu ponto de vista da complexidade. De acordo com as autoras, Petraglia e Vasconcelos (2009):

Vale destacar a importância da reflexão do educador pautada na tomada de consciência da complexidade presente na realidade, entendendo que tudo está interligado, e que é no aprender a aprender que o educador transforma sua prática em ação transformadora. Os fundamentos do conhecimento estão ligados ao viver, sendo que das ações de conhecimento fazem parte as características biológicas e culturais do ser humano (Petraglia; Vasconcelos, 2009, p. 72-73).

Apenas elencar um a um os motivos apresentados pelos entrevistados que culminam na aprovação ou reprovação, promoção e retenção, seria simplesmente um processo de reduzir, separar e simplificar elementos que no cotidiano de professores e alunos acontecem de maneira muitas vezes associados uns aos outros e até mesmo ocorrem de forma indissociável entre si, elementos como as condições materiais dos estudantes oriundos de comunidades carentes são de certo insociáveis de abalos psicológicos, estruturas familiares precárias ou mínimas, são indissociáveis também de condições de má alimentação, inexistência de locais apropriados para estudar em casa ou até mesmo na escola, enfim, apenas listar os fatores seria um ato sisífico.

A mudança gira em torno da própria forma de pensar, como ressaltado por autores já citados (Morin; Petraglia; Vasconcelos) a quebra do paradigma educacional reside no exercício do pensamento complexo e de sua expansão. O enfrentamento de problemas que são combatidos há décadas de forma isolada, simplificada e reducionista mostrou-se ineficaz, prova disso que diversas das mazelas que afligem a educação escolar brasileira ainda são quase que exatamente as mesmas há várias gerações, inclusive somando-se os problemas já existentes a novos elementos que surgem com a evolução da sociedade.

Sem a evolução do pensamento não se pode evoluir na educação e consequentemente não se pode evoluir enquanto sociedade, as escolas são o reflexo de uma sociedade que precisa urgentemente mudar a sua forma de pensar e de agir, o ser humano precisa ser entendido como

ente dotado de complexidade, sentimentos, emoções, sensações, parte de uma sociedade planetária humana. Absolutamente tudo que faz parte do homem é importante, e inclusive aquilo que não faz parte do mesmo é importante também, em algum momento o ser humano foi separado da natureza e do todo o resto e se isolou, não há nada que não faça parte do homem e não há nada do qual o homem também não seja parte.

Segundo Morin (2007),

[...] a história não constitui uma evolução linear. A história é um complexo de ordem, de desordem e de organização. Obedece, ao mesmo tempo, a determinismos e acasos. Conhece turbulências, bifurcações, derivas, fases de imobilidade, de estases, de êxtase, de reações, ou retroações que desencadeiam contraprocessos, períodos de latência, seguidos de períodos de virulência [...] Trata-se de uma superposição de futuros em choque, com riscos, incertezas, comportando evoluções, involuções, progressões, regressões. As suas múltiplas evoluções, muitas vezes, combatem entre elas. Mesmo quando se constitui uma história planetária, essa unificação comporta [...] processos antagônicos (Morin, 2007, p. 212-213).

A história, assim como a sociedade humana que se constitui nessa história, é dinâmica e não linear, os processos escolares fragmentados e reducionistas adotaram o tempo como linha de referência simplificadora para “ensinar” os fatos históricos, mas deixou de lado a reflexão e a crítica do pensamento complexo, simplificando ainda mais processos complexos históricos e tornando-os quase que incompreensíveis, no sentido de se entender de fato a origem da humanidade. Por estes e por outros motivos, há a necessidade urgente de se promover uma educação pautada no pensamento complexo.

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa acadêmica que tem como referência o estudo sobre a promoção e retenção é fruto de uma atividade de campo, bibliográfica e documental no ensino médio profissionalizante por meio de análises e discussões dos dados obtidos através das entrevistas com professores e estudantes a partir de um estudo de caso no IFAM-CMZL, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Esse processo tornou-se fundamental para a compreensão, mesmo que não em sua totalidade, dos motivos e circunstâncias diversas que ocorrem dentro e fora da sala de aula e que afetam professores e estudantes no seu processo de ensino e aprendizagem de ambas as partes, afinal entende-se que ao ensinar também se aprende e ao aprender também se ensina.

A dimensão metodológica é de fundamental importância, visando o desenvolvimento e os resultados, dessa forma, os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa em suas fases e nos seus vários aspectos estão baseados na metodologia de Estudo de Caso, que foi adotado como parâmetro para pesquisa, demonstrou-se adequada e eficiente levando em consideração o campo de estudo e suas particularidades. O IFAM-CMZL é uma escola de perfil agrícola e que ocupa uma área de vários hectares, que oferece cursos desde o nível médio até a pós-graduação *lato sensu*, houve então, a necessidade de que se realizar um recorte da população a ser pesquisada, tendo em vista a quantidade de cursos, níveis e modalidades ofertadas pela escola. Esse recorte e a adoção do Estudo de Caso como metodologia demonstraram-se boas opções para que a pesquisa fosse realizada dentro do período previsto com o seu melhor desenvolvimento.

Além desses procedimentos, também foi de fundamental importância a pesquisa bibliográfica e documental, elementos estes indispensáveis à formulação e desenvolvimento das discussões teóricas que tornaram possível o desenvolvimento da escrita científica de maneira adequada. O desenvolvimento das atividades de campo só foi possível mediante todo o trabalho de pesquisa acadêmica e a preparação e planejamento, seguindo as normas e procedimentos elencadas pelo CONEP que aprovou a aplicação do formulário dirigido para professores e estudantes que contribuíram para esta pesquisa.

Apresentou-se o contexto histórico e bibliográfico de Edgar Morin, contando parte de sua trajetória e vasta bibliografia de forma sintetizada, suas contribuições para educação, com ênfase a educação profissional, demonstrou-se a problemática da promoção e retenção numa perspectiva filosófica acerca da educação profissional na ótica de Edgar Morin.

O ser humano é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, formando a unidade complexa da natureza humana, que é totalmente desintegrada na educação escolar por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa o ser humano. É preciso restaurar tal complexidade, de modo que cada um tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (Morin, 2011). O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece o diálogo entre os saberes, as disciplinas com seus programas e conteúdo não se integram nem se complementam, dificultando a perspectiva de totalidade que favorece a aprendizagem (Petraglia, 2011).

Por fim, decorreu-se à apresentação das análises e discussões dos dados obtidos por meio das entrevistas com professores e estudantes sob a perspectiva da Teoria da Complexidade. Tais análises possibilitaram o ordenamento da pesquisa acadêmicas sob o aspecto do desenvolvimento de categorias que se destacaram a partir dados obtidos, sendo estas: perfil e formação acadêmica dos professores, perfil do curso e suas características, a infraestrutura e os recursos do curso técnico integrado em agropecuária, os principais fatores que levam a retenção e promoção dos estudantes e as principais necessidades do curso técnico integrado em agropecuária.

Destaca-se que a categoria que trata do perfil e formação dos professores, que elucidou a existência de um corpo docente experiente e com formação acadêmica, em sua maioria, a nível de mestrado e doutorado. Com relação ao perfil do curso Técnico Integrado em Agropecuária e suas características, as análises elucidam elementos como carga horária do curso, quantidade de disciplinas, características da formação ofertada, elementos esses que possibilitam compreender melhor com se projeta o funcionamento do curso e o perfil dos profissionais que se deseja formar. Sobre a infraestrutura e os recursos do curso, esta traz conceitos sobre do que se trata a infraestrutura e sua importância, e as concepções acerca da percepção dos entrevistados sobre tal elemento e a sua importância no desenvolvimento e apoio às atividades do curso técnico.

Foram analisadas também as principais necessidades do curso Técnico Integrado em Agropecuária, o que revelou que não são apenas recursos e necessidades de ordem financeira, como a falta de matérias para atividades de campo, reforma das unidades de produção e melhoria das condições dos laboratórios, que se manifestam no desenvolvimento das atividades

referentes ao curso, mas também elementos como a necessidade de mais aulas práticas para a aplicação de técnicas e aquisição de experiência, melhor acompanhamento pedagógico, revisão dos planos de curso, acompanhamento da família no processo educacional.

A análise dos principais fatores que levam a promoção e retenção dos estudantes revelaram diversos elementos como questões sociais, familiares, econômicas, psicológicas e pedagógicas que podem figurar tanto como elementos que contribuem para a retenção, quando da sua ausência ou ineficácia ou como elementos que contribuem para a promoção quando desenvolvidos e praticados de modo adequado às necessidades de professores e estudantes. Elementos estes que foram abordados do ponto de vista da Complexidade, buscando desvencilhar-se de explicações reducionistas ou simplistas que buscam minimizar, isolar ou fracionar problemas.

Esse processo tornou-se fundamental para a compreensão, em parte, do fenômeno da promoção e retenção no ensino técnico. Compreendeu-se que a quebra de paradigma com o pensamento fragmentado, reducionista e simplificador é uma necessidade urgente para que se possa evoluir enquanto sociedade comprometida com a educação das próximas gerações. O pensamento complexo é um elemento indissociável da realidade de estudantes e professores que ainda estão sujeitos a um sistema educacional pautado na separação e simplificação, amarrados a currículos e planos de cursos que isolam as disciplinas em conhecimentos fragmentados e descontextualizados, deve-se pensar o futuro baseando-se na educação complexa.

Uma educação complexa procura incentivar a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, valorizando a multiplicidade e a diversidade, considerando-se o contexto e o complexo numa rede de relações. Desta maneira formando cidadãos aptos a enfrentarem as problemáticas de seu tempo e seu lugar. Formando assim, cidadãos críticos e criativos com visão de profundidade e abrangência do real, capazes de atuarem na realidade de forma consciente, responsável e ética (Petraglia; Vasconcelos, 2009).

A ideia de “separar para melhor entender o todo” conforme pregava René Descartes, em O discurso do Método, não é um bom método para educar a nova geração, pois a hiperespecialização acarreta uma fragmentação tão grande no conhecimento que nos leva a aprender os problemas de forma isolada, sem perceber as relações existentes com um contexto maior (Morin, 2007).

Entende-se que por séculos a educação escolar replicou modelos ineficazes e

ineficientes, muitos inclusive que não ensinavam apenas replicavam saberes já praticados, as transformações pelas quais o mundo passou, veem passando e continuará a sofrer cada vez mais rápido e com maior impacto sobre vidas humanas, tornaram-se incompatíveis com modelos educacionais tradicionais que priorizam a racionalização absoluta e a fragmentação dos saberes. Nesse sentido, a educação complexa apresenta-se como alternativa plausível e necessária para uma educação compatível com a era planetária vivida atualmente, repleta de dúvidas, incertezas e reviravoltas as quais o próprio pensamento complexo as abarca naturalmente.

Ressalta-se que há a necessidade urgente de se pensar a criação, manutenção e ampliação de políticas públicas no sentido de garantir a oferta de vagas nos institutos federais e oportunidades de capacitação para estudantes pertencentes às classes sociais marginalizadas em igualdade com as demais, além de garantir também a permanência destes estudantes na escola provendo a estrutura escolar, social e econômica necessárias.

Uma política pública é uma diretiva, tratando e buscando resolver um problema entendido como coletivo. O conceito de política pública gira em torno de um conjunto de ações voltadas a resolver situações de ordem pública. Acompanhando a lógica das demais políticas públicas, a política pública de educação escolar deve ser pensada e gerida pelo Estado em conjunto com a sociedade. Ela tem o objetivo de prever ações, instrumentos, agentes e planejamento com a coordenação necessária para tomada de múltiplas decisões na garantia de um atendimento adequado do direito a todos os cidadãos. Nessa via considera-se não só fornecer o direito à educação, mas sim fornecer um direito à educação de qualidade (Silva; Leal, 2022).

Uma das ações governamentais que se destaca no que diz respeito ao aporte financeiro dos estudantes constitui-se por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e se estende estudantes de ensino médio dos Institutos Federais, segundo o mesmo a assistência estudantil deverá ser desenvolvida em diversas ações, nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010). Contudo os recursos destinados as ações do PNAES acabam tornando-se insuficientes quando chegam às mãos dos estudantes contemplados para os objetivos aos quais se propõem em vista dos preços praticados no mercado, esse seria um exemplo de uma política pública que poderia ser ampliada e que

precisaria de mais recursos de ordem orçamentária para poder de alcançar o público ao qual se destina e atender as necessidades dos estudantes.

Ainda é necessário muita pesquisa e trabalho árduo em busca de uma educação pública de qualidade e que atenda aos interesses e necessidades das classes sociais mais necessitadas, diversos elementos socioeconômicos ainda estão aquém do ideal, somam-se a estas questões de ordem familiar, psicológica, pedagógica, entre outros, que mesmo que analisados isoladamente são complicados de se pensar e resolver, contudo o fracionamento e simplificação de problemas complexos e interligados entre si não leva a soluções efetivas. Há de se pensar e de se enfrentar as necessidades da educação escolar de forma a englobar tudo e todos nesse processo contínuo e incessante de se criar, ampliar e dar manutenção a oferta de vagas em cursos técnicos nas suas diversas modalidades conforme as demanda da comunidade e localidade a qual se deseja atender e capacitar, ampliação da rede de institutos federais no Amazonas para que esta possa atender cada vez mais localidades nas quais a educação profissional possa trazer desenvolvimento educacional, econômico e valorização dos saberes tradicionais. Além de permanecer e necessidades regionais iniciativas que colaborem para uma educação pública de qualidade e gratuita para o futuro.

A realização regular de concursos públicos também se torna necessária à medida que é preciso manter, renovar e ampliar o efetivo de servidores de maneira compatível com as demandas técnicas e docentes dos Institutos federais no sentido de manter a qualidade dos serviços prestados e de ampliar a sua oferta. Além de promover o contínuo incentivo a qualificação do próprio quadro docente e administrativo do próprio Instituto Federal do Amazonas, abrindo espaço e oportunizando continuamente a qualificação e promoção dos servidores públicos que estão à frente da sala de aula e são responsáveis pela educação de centenas de futuros técnicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edgard Luiz Gutierrez et al. **Modernização produtiva e relações de trabalho:** perspectivas de políticas públicas. Petrópolis, Vozes, 1997.

AMORIM, Aline Pinto. Educação Ambiental e Complexidade: abordagens necessárias à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista Liberato**, v. 9, n. 11, p. 53-60, 2008.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2145>. Acesso em: 23 de mar. de 2022.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. **Direct observation**. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. Child behavioral assessment: principles and procedures. New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOCCATO, Vera Regina C. Metodologia da pesquisa bibliográfica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 03 de set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 de nov. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 3 de nov. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963**. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal>. Acesso em: 4 de nov. de 2022.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 4 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975.** Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6297.htm. Acesso em: 4 de nov. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 137, p. 05, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 186, p. 01-05, 25 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 14.673, de 14 de setembro de 2023. Altera a remuneração de servidores e de empregados públicos do Poder Executivo federal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 177, p. 03-76, 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2022.

BROPHY, Jere. **Grade Repetition.** Paris/Bruxelas: The International Institute for Educational Planning (IIEP); The International Academy of Education (IAE), 2006.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Ed. Vozes Limitada, 2018.

CALAZANS, Angélica Toffano Seidel. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação.** Brasília: Thesaurus, v. 192, p. 39-62, 2007.

CAMPELLO, Ana Margarida. " Cefetização" das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 1, 2011.

CARVALHO, Jussara Gallindo Mariano de. **História, trabalho e educação: a educação profissional no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

COUTINHO, Roberto Quental; MARINO, Jacira Guiró. **Resgatando espaços e construindo ideias: FORGRAD 1997 a 2003**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2003.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Unesp, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. (orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**, Brasília: Plano, 2002.

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79581>. Acesso em: 18 set. 2023.

FERREIRA, Augusto Cesar Cardoso. **A Importância da Infraestrutura na Escola Pública: visão geral da importância estrutural no ambiente pedagógico**. 2021. 16 f. TCC (Graduação) - Bacharelado em Administração Pública, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6025>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014. GONSALVES, Elisa Pereira. Pesquisar, Participar: Sensibilidades (Pós) Modernas. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 63, p. 93-106, 2001.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios

epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, p. 1-23, 2011.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP)**, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. In: **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - IFAM: **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada**. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmzl/arquivos/03-cmzl_ppcverso_consum_agrop_int-2.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

JIMERSON, Shane R.; ANDERSON, Gabrielle E.; WHIPPLE, Angela D. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. **Psychology in the Schools**, v. 39, n. 4, p. 441-457, 2002.

JIMERSON, Shane R. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. **School psychology review**, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001.

JUSTINO, David et al. **Atlas da Educação**: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000.

LEITE, Elizane de Araújo. **A expansão e a interiorização da educação profissional e tecnológica no Amazonas**. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4173#preview-link0>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 24 de mai. 2022.

LOUREIRO, Assis M. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 103-114, 2017. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/979>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Ed. EPU, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Ed. Paco Editorial, 2016.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"**. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC: **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000>>. Acesso em: 26 de out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC: **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 19 de mai. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 16. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-22, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno de; CRISÓSTOMO, Vicente Lima; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PSICOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Revista Labor**, v. 1, n. 21, p. 119-129, 4 abr. 2019.

PAGANI, Linda et al. Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. **Development and psychopathology**, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PETRAGLIA, Isabel Cristina; DE CINTRA VASCONCELOS, Maria Aparecida Flores. Educação e ética planetária. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 8, p. 65-74, 2009.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **A trajetória da cana-de-açúcar no Brasil: perspectivas geográfica, histórica e ambiental**. Edufu, 2020.

ROESE, Mauro. **A metodologia do estudo de caso**. Cadernos de sociologia, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, v. 9, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA, P. R. da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa no ensino de ciências**. Campo Grande, MS. 2011. (Apostila).

SALLES, Virginia Ostroski; DE MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o ensino de ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2017.

SILVA, Adriano Larentes da et al. O currículo integrado no cotidiano da sala de aula. **Florianópolis: IFSC**, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/56153/36919>>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

SILVA, CARLA LUANA DA; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 9, p. 423-450, 2022.

SILVA, Sirlene Aparecida. O CONTRAPONTO DA PERSPECTIVA HUMANISTA FRENTE AO PARADIGMA CARTESIANO. **Espaço em Revista**, v. 21, n. 1, p. 83-95, 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. sage, 2000.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes Antropológicos**, v. 15, p. 157-170, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 24 de mai. 2022.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

ANEXOS

Anexo I – Parecer CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN

Pesquisador: DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64538222.7.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.981.647

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2014244.pdf, de 12/09/2022) e do Projeto Detalhado (Projeto_de_Pesquisa_2023.pdf, de 03/02/2023).

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, de forma geral, apresenta inúmeras dificuldades e percalços no que diz respeito ao ensino público de qualidade. Um reflexo disso está nos índices de evasão e a retenção. Os motivos da ocorrência desses fatos são vários, eles vão desde a sobrecarga tanto do corpo discente quanto do pessoal docente, perpassando por questões socioeconômicas, culturais e mesmo questões de ordem individual e/ou pessoal. A responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino aprendizagem. Sobre a relação entre evasão e retenção as autoras Dore e Luscher, afirmam que: As baixas performances escolares (reprovações, repetência) estão na origem do processo de abandono, cujas sucessivas etapas envolvem: o baixo desempenho escolar, que incide negativamente sobre a autoestima do estudante e o enfraquecimento dos laços com a escola, que representa o aspecto defensivo da relação que se instaura entre o estudante e a instituição escolar. De acordo com dados do Instituto

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.981.647

relacionada". Solicita-se incluir esse trecho no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, para o conhecimento do participante da pesquisa.

RESPOSTA: Foi incluído o seguinte trecho na Página 3-4 (versão limpa): Declaramos, ainda, estar cientes de que é nossa responsabilidade a integridade das informações e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também nos comprometemos que os dados coletados não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa abaixo relacionada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	09/03/2023 10:00:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_versao_limpa.docx	09/03/2023 10:00:13	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_alteracoes_realcadas.docx	09/03/2023 10:00:07	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes_versao_limpa.docx	09/03/2023 09:59:58	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes_alteracoes_realcadas.docx	09/03/2023 09:59:51	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.981.647

Outros	Carta_resposta.docx	09/03/2023 09:59:13	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	03/02/2023 18:03:36		Aceito
Outros	Portaria_de_afastamento.pdf	03/02/2023 18:02:57	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	TCUD_assinado.pdf	03/02/2023 18:01:31	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_2023.pdf	03/02/2023 18:00:18	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	Oficio_de_encaminhamento.pdf	03/02/2023 17:58:56	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	15/12/2022 15:29:59		Aceito
Outros	FORMULARIO_DE_ENTREVISTA_EST UDANTES.docx	15/12/2022 15:14:02	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	FORMULARIO_DE_ENTREVISTA_PRO FESSOR.docx	15/12/2022 15:13:23	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	folha_De_Rosto.pdf	15/12/2022 15:12:27	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2014244.pdf	12/09/2022 14:59:02		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA_DA_P ROPONENTE.pdf	12/09/2022 14:47:25	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	12/09/2022 14:46:28	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DIEGO.pdf	12/09/2022 14:43:41	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/09/2022 17:47:33	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ ESCLARECIDO.docx	08/09/2022 17:25:02	DIEGO MELQUIOR MELO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.981.647

BRASILIA, 09 de Abril de 2023

Assinado por:
Laís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE

Solicitamos a você ESTUDANTE, do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM/CMZL, a sua colaboração, por meio dessa entrevista, visando consolidar a pesquisa sobre o projeto **“A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÊDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN”** do mestrando Diego Melquior Melo Martins, sob orientação do prof. Dr. Valmir Flôres Pinto do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O entrevistado (a) terá o seu direito de anonimato resguardado, sob responsabilidade do pesquisador principal de acordo com as orientações da Resolução 466/12-CNS, IV.3.b

1. Gênero: 147 () M () F () Prefiro não responder () Outro. Qual? _____

2. Idade: _____

3. Em que ano você ingressou no IFAM-CMZL? _____

4. Como você soube do processo seletivo para ingresso no IFAM?

() Televisão () Internet () Redes Sociais () Familiares () Amigos

() Outro. Qual? _____

5. Há quanto tempo estuda no IFAM-CMZL? _____

6. Em qual das turmas do curso técnico integrado em agropecuária você estuda?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

7. Você possui alguma dependência?

() sim () não Caso sim, quantas? _____

8. Quais os motivos que te levaram a optar por fazer curso técnico integrado em agropecuária no IFAM-CMZL?

9. Quando você decidiu fazer o curso técnico integrado em agropecuária, já conhecia o perfil do curso e as suas características?

() sim () não () pouco () mais ou menos

10. A infraestrutura e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas relacionadas ao curso técnico integrado em agropecuária são adequadas e suficientes para o desenvolvimento das atividades?

() A infraestrutura é adequada e os recursos são suficientes.

() A infraestrutura é adequada e os recursos são insuficientes.

() A infraestrutura é inadequada e os recursos são suficientes.

() A infraestrutura é inadequada e os recursos são insuficientes.

11. Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a RETENÇÃO dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?

12. Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a PROMOÇÃO dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?

13. Na sua opinião, quais as principais necessidades para o curso técnico integrado em agropecuária?

14 Quais sugestões você daria para a melhora das condições de aprendizagem e êxito dos alunos que estudam no curso técnico integrado em agropecuária?

Manaus, AM ____/____/____

O CAMPO DE ASSINATURA APOSTADO AO FINAL É OPCIONAL, e mesmo que venha a ser preenchido, seu sigilo será preservado, assim como a anonimização das informações coletadas.

Assinatura do Entrevistado (a) (OPCIONAL)

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

Solicitamos a você **PROFESSOR**, do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM/CMZL, a sua colaboração, por meio dessa entrevista, visando consolidar a pesquisa sobre o projeto “**A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÊDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN**” do mestrando Diego Melquior Melo Martins, sob orientação do prof. Dr. Valmir Flôres Pinto do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O entrevistado (a) terá o seu direito de anonimato resguardado, sob responsabilidade do pesquisador principal de acordo com as orientações da Resolução 466/12-CNS, IV.3.b

1. Gênero: () M () F () Prefiro não responder () Outro. Qual? _____

2. Idade: _____

3. Em que ano você se formou? _____

4. Qual a sua área de formação? _____

5. Qual seu nível de formação acadêmica?

() Licenciatura

() Magistério do ensino médio

() Especialização Lato sensu

() Mestrado

() Doutorado

6. Há quanto tempo atua como professor de Educação Profissional e Tecnológica?

7. Há quanto tempo atua como professor do curso técnico integrado em agropecuária do IFAM - CMZL? _____

8. Em qual dessas áreas você atua?

() Formação Geral

() Formação Técnica

() Todas

9. Em qual (quais) turmas do curso técnico integrado em agropecuária você leciona?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

10. Você possui turmas de dependência?

() sim () não

11. A infraestrutura e os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas relacionadas ao curso técnico integrado em agropecuária são adequadas e suficientes para o desenvolvimento das atividades?

() A infraestrutura é adequada e os recursos são suficientes.

() A infraestrutura é adequada e os recursos são insuficientes.

() A infraestrutura é inadequada e os recursos são suficientes.

() A infraestrutura é inadequada e os recursos são insuficientes.

12. Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a RETENÇÃO dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?

13. Na sua opinião, quais os principais fatores que levam a PROMOÇÃO dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária?

14. Na sua opinião, quais as principais necessidades para o curso técnico integrado em agropecuária?

15. Que sugestões você daria para a melhoria das condições de trabalho dos professores que atuam no curso técnico integrado em agropecuária?

Manaus, AM ____/____/____

O CAMPO DE ASSINATURA APOSTADO AO FINAL É OPCIONAL, e mesmo que venha a ser preenchido, seu sigilo será preservado, assim como a anonimização das informações coletadas.

Assinatura do Entrevistado (a) (OPCIONAL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTES

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “A PROMOÇÃO E A RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN”, cujo pesquisador responsável é Diego Melquior Melo Martins¹³, sob orientação do professor Dr. Valmir Flores Pinto¹⁴. O objetivo geral da pesquisa é: Analisar os principais fatores que levam a promoção e a retenção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Campus IFAM Manaus Zona Leste. Os Objetivos específicos são: definir os principais aspectos e conceitos de algumas categorias e fundamentos, tais como: retenção, promoção, ensino e aprendizagem, educação com base filosófica; - Observar as relações que se estabelecem entre os fatores socioeconômicos, psicológicos, pedagógicos e afins que levam a retenção e/ou promoção; - Analisar as causas da retenção e/ou promoção no curso técnico integrado de nível médio em agropecuária; - Interpretar as concepções de professores e alunos do curso pesquisado.

O(A) Sr(a) está sendo convidado por que é, estudante, por ser maior de 18 anos e estar regularmente matriculado do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Manaus Zona Leste.

A sua participação na pesquisa poderá ajudar o pesquisador a entender melhor reprovação e aprovação no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária do IFAM Campus Manaus zona leste, pois, toda pesquisa se espera alcançar algum benefício, como: elaboração de trabalhos de pesquisas, publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais; contribuir com a produção de conhecimentos relacionados à aprovação e reprovação no ensino médio profissionalizante; subsidiar propostas para diminuir a reprovação no ensino médio profissionalizante; promover estudos/eventos a partir da pesquisa visando a divulgação do ensino profissionalizante na área pesquisada.

ETAPAS DA PESQUISA: Caso aceite participar, sua participação consiste em responder a um questionário com perguntas objetivas e discursivas, de forma presencial, na sala de aula, com duração aproximada de cinquenta minutos.

As perguntas estão relacionadas a experiência, vivência e opiniões estudantes a respeito do tema pesquisado. Ressaltamos que todas as etapas e procedimentos serão respondidas após aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa e respeitando as orientações da Resolução 466/12-CNS.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, ônus ou encargos. Para isso, o Sr(a) dispõe de tempo que julgar necessário para que possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

¹³ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/0203335287313068>

¹⁴ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/4130116166946781>

RISCOS e FORMAS DE MINIMIZÁ-LOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos como: perda da confidencialidade e quebra de sigilo dos dados; quebra de anonimato; invasão de privacidade; possibilidade de constrangimento ou dano psicológico ao responder o questionário presencial; estresse e cansaço ao responder às perguntas. Para minimizá-los, conforme orientação da Resolução 466/12-CNS, IV.3.b, serão tomadas as seguintes proposituras: o pesquisador se responsabiliza por manter privacidade e sigilo dos dados dos entrevistados, não sendo divulgado os dados pessoais do participante e as informações serão utilizadas apenas para fins científicos; será garantido a não identificação nominal nos formulários de entrevista; será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; as perguntas serão estritamente relacionadas com o tema delimitado, sendo no momento da entrevista, que será realizada de forma presencial, adotada uma conduta acolhedora, ética e respeitosa às falas e posicionamentos dos participantes por parte do pesquisador; haverá uma explicação inicial ao candidato participante sobre a não obrigatoriedade de resposta do questionário, e a delimitação do tempo para a resposta das questões, além de não obrigatoriedade de responder o questionário em sua totalidade, podendo ou não o entrevistado permitir o uso de suas respostas parciais. Dessa forma está garantido a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII). Ainda quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao participante a manutenção do sigilo e privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada.

Esclarecemos que os formulários serão entregues pessoalmente, no entanto, serão respeitadas as normas de segurança e distanciamento, pois, ainda não há total liberação do estado de vigilância devido a Covid 19. No decorrer de todas as etapas da pesquisa será respeitado o distanciamento mínimo de um metro e meio, haverá disponibilidade de álcool em gel e o uso de máscara protetora adequada às normas de proteção contra Covid-19.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA DE FORMA DIRETA: entender melhor como ocorre a aprovação e reprovação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFAM-CMZL; dar apoio a propostas pedagógicas para diminuir a reprovação no ensino médio profissionalizante e elevar os índices de aprovação; contribuir com a escrita de textos científicos para publicação em periódicos (revistas) e eventos nacionais e internacionais; divulgação do ensino profissionalizante na área pesquisada.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA DE FORMA INDIRETA: melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; elevar os índices de aprovação; reduzir os índices de reprovação; dar subsídios aos professores para elevar o rendimento das turmas, desenvolver atividades e eventos direcionados para permanência e êxito dos estudantes, promover o debate sobre a reprovação e aprovação na escola; dar visibilidade ao IFAM-CMZL na comunidade acadêmica.

Ressaltamos que essa pesquisa será realizada de forma presencial, não utilizará de registro de

imagem ou som dos participantes, garantindo desta forma, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII)

RESSARCIMENTO/INDENIZAÇÕES: o Sr.(a) terá a garantia de ressarcimento, caso haja alguma despesa financeira na participação dessa pesquisa. O ressarcimento será feito, após apresentação de nota fiscal ou recibo, referente aos custos. As despesas estão relacionadas a tudo que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012). O participante será ressarcido de imediato às custas do pesquisador responsável via transferência bancária eletrônica ou em dinheiro no prazo de 15 dias corridos. Também serão assegurados o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Diego Melquior Melo Martins a qualquer tempo para informação adicional no endereço institucional, Av. Gen. Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, Prédio da Reitoria, 1 andar, Setor Norte, Campus Universitário, CEP 69080-900 - Manaus - AM, telefone (92) 99199-1717, e-mail diegomelomartins@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - fica localizado no: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. O Conep é a instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível, disponível ao grupo ou população pesquisada em formato de dissertação, artigo científico e no Banco de Dissertações da UFAM.

Declaramos, ainda, estar cientes de que é nossa responsabilidade a integridade das informações e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também nos comprometemos que os dados coletados não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa abaixo relacionada.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus/AM, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “A PROMOÇÃO E A RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN”, cujo pesquisador responsável é Diego Melquior Melo Martins¹⁵, sob orientação do professor Dr. Valmir Flores Pinto¹⁶. O objetivo geral da pesquisa é: Analisar os principais fatores que levam a promoção e a retenção na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Campus IFAM Manaus Zona Leste. Os Objetivos específicos são: definir os principais aspectos e conceitos de algumas categorias e fundamentos, tais como: retenção, promoção, ensino e aprendizagem, educação com base filosófica; - Observar as relações que se estabelecem entre os fatores socioeconômicos, psicológicos, pedagógicos e afins que levam a retenção e/ou promoção; - Analisar as causas da retenção e/ou promoção no curso técnico integrado de nível médio em agropecuária; - Interpretar as concepções de professores e alunos do curso pesquisado.

O(A) Sr(a) está sendo convidado por que, é professor(a), por integrar o quadro efetivo do Instituto Federal do Amazonas como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, ocupar o cargo há pelo menos 5 anos, atuar no Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFAM Campus Manaus Zona Leste.

A sua participação na pesquisa poderá ajudar o pesquisador a entender melhor a reprovação e aprovação no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária do IFAM Campus Manaus zona leste, pois, toda pesquisa se espera alcançar algum benefício, como: elaboração de trabalhos de pesquisas, publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais; contribuir com a produção de conhecimentos relacionados à reprovação e aprovação no ensino médio profissionalizante; subsidiar propostas para diminuir a reprovação no ensino médio profissionalizante; promover estudos/eventos a partir da pesquisa visando a divulgação do ensino profissionalizante na área pesquisada.

ETAPAS DA PESQUISA: Caso aceite participar, sua participação consiste em responder a um questionário com perguntas objetivas e discursivas, de forma presencial, na sala dos professores, com duração aproximada de cinquenta minutos. As perguntas estão relacionadas a experiência, vivência e opiniões dos professores a respeito do tema pesquisado. Ressaltamos que todas as etapas e procedimentos serão respondidas após aprovação pelo Conselho de Ética e Pesquisa e respeitando as orientações da Resolução 466/12-CNS.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, ônus ou encargos. Para isso, o Sr(a) dispõe

¹⁵ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/0203335287313068>

¹⁶ Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/4130116166946781>

de tempo que julgar necessário para que possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

RISCOS e FORMAS DE MINIMIZÁ-LOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos como: perda da confidencialidade e quebra de sigilo dos dados; quebra de anonimato; invasão de privacidade; possibilidade de constrangimento ou dano psicológico ao responder o questionário presencial; estresse e cansaço ao responder às perguntas. Para minimizá-los, conforme orientação da Resolução 466/12-CNS, IV.3.b, serão tomadas as seguintes proposituras: o pesquisador se responsabiliza por manter privacidade e sigilo dos dados dos entrevistados, não sendo divulgado os dados pessoais do participante e as informações serão utilizadas apenas para fins científicos; será garantido a não identificação nominal nos formulários de entrevista; será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; as perguntas serão estritamente relacionadas com o tema delimitado, sendo no momento da entrevista, que será realizada de forma presencial, adotada uma conduta acolhedora, ética e respeitosa às falas e posicionamentos dos participantes por parte do pesquisador; haverá uma explicação inicial ao candidato participante sobre a não obrigatoriedade de resposta do questionário, e a delimitação do tempo para a resposta das questões, além de não obrigatoriedade de responder o questionário em sua totalidade, podendo ou não o entrevistado permitir o uso de suas respostas parciais. Dessa forma está garantido a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res. 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII). Ainda quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao participante a manutenção do sigilo e privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada.

Esclarecemos que os formulários serão entregues pessoalmente, no entanto, serão respeitadas as normas de segurança e distanciamento, pois, ainda não há total liberação do estado de vigilância devido a Covid 19. No decorrer de todas as etapas da pesquisa será respeitado o distanciamento mínimo de um metro e meio, haverá disponibilidade de álcool em gel e o uso de máscara protetora adequada às normas de proteção contra Covid-19.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA DE FORMA DIRETA: entender melhor como ocorre a aprovação e reprovação no Curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFAM-CMZL; dar apoio a propostas pedagógicas para diminuir a reprovação no ensino médio profissionalizante e elevar os índices de aprovação; contribuir com a escrita de textos científicos para publicação em periódicos (revistas) e eventos nacionais e internacionais; divulgação do ensino profissionalizante na área pesquisada.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA DE FORMA INDIRETA: melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; elevar os índices de aprovação; reduzir os índices de reprovação; dar subsídios aos professores para elevar o rendimento das turmas, desenvolver atividades e eventos

direcionados para permanência e êxito dos estudantes, promover o debate sobre a reprovação e aprovação na escola; dar visibilidade ao IFAM-CMZL na comunidade acadêmica.

Ressaltamos que essa pesquisa será realizada de forma presencial, não utilizará de registro de imagem ou som dos participantes, garantindo desta forma, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII)

RESSARCIMENTO/INDENIZAÇÕES: o Sr.(a) terá a garantia de ressarcimento, caso haja alguma despesa financeira na participação dessa pesquisa. O ressarcimento será feito, após apresentação de nota fiscal ou recibo, referente aos custos. As despesas estão relacionadas a tudo que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012). O participante será ressarcido de imediato às custas do pesquisador responsável via transferência bancária eletrônica ou em dinheiro no prazo de 15 dias corridos. Também serão assegurados o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Diego Melquior Melo Martins a qualquer tempo para informação adicional no endereço institucional, Av. Gen. Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, Prédio da Reitoria, 1 andar, Setor Norte, Campus Universitário, CEP 69080-900 - Manaus - AM, telefone (92) 99199-1717, e-mail diegomelomartins@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - fica localizado no: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h. O Conep é a instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa em formato acessível, disponível ao grupo ou população pesquisada em formato de dissertação, artigo científico e no Banco de Dissertações da UFAM.

Declaramos, ainda, estar cientes de que é nossa responsabilidade a integridade das informações

e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também nos comprometemos que os dados coletados não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa abaixo relacionada.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus/AM, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
e Humanidades - PPGECH



Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Nós, pesquisadores abaixo relacionados envolvidos no projeto de pesquisa "A PROMOÇÃO E RETENÇÃO NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS ZONA LESTE NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE EDGAR MORIN", assinaremos esse TCUD para a salvaguarda dos direitos dos participantes de pesquisa devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os participantes do estudo.

As informações técnicas para o estudo estão contidas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - IFAM, nos arquivos digitais e físicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e se referem a dados sobre a matrícula dos alunos, ano de matrícula, nome completo, gênero, data de nascimento, média escolar, aprovado, reprovado e curso técnico matriculado, no período de 01/01/2017 a 31/12/2022.

Nos comprometemos em manter a confidencialidade sobre os dados coletados, como estabelecido na Resolução CNS 466/2012 e suas complementares e, ao publicar os resultados da pesquisa, manteremos o anonimato das pessoas cujos dados foram pesquisados.

Nos comprometemos a codificar os dados de identificação do participante ao coletar os dados para nosso instrumento de coleta de dados, para aumentar a confidencialidade e assegurar o anonimato do participante.

Declaramos, ainda, estar cientes de que é nossa responsabilidade a integridade das informações e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também nos comprometemos que os dados coletados não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa abaixo relacionada.

Estamos cientes do direito do participante da pesquisa a solicitar indenização por dano causado pela pesquisa (por exemplo a perda do anonimato) nos termos da Resolução CNS nº. 466, de 2012, itens IV.3 e V.7; e Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

Rubricas dos Pesquisadores

Página 1 de 2



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
e Humanidades - PPGECH



Nos comprometemos, ainda, com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa citada, e que somente serão coletados após a sua aprovação do protocolo de pesquisa no Sistema CEP/CONEP.

Humaitá, AM 03 de fevereiro de 2023.

Pesquisador	CPF	Assinatura
Diego Melquior Melo Martins	853.030.462-49	
Valmir Flôres Pinto	406.266.361-91	

Rubricas dos Pesquisadores

Página 2 de 2