

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

DISSERTAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, VIDA ESCOLAR E
ABANDONO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA AGROTÉCNICA
FEDERAL DE BARBACENA MG

ANA CAROLINA DE ALMEIDA

2010



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

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, VIDA ESCOLAR E
ABANDONO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA AGROTÉCNICA
FEDERAL DE BARBACENA MG**

ANA CAROLINA DE ALMEIDA

Sob a Orientação do Professor

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa

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

Seropédica, RJ
Outubro de 2010

630.71098151

A447t

T

Almeida, Ana Carolina de, 1983-.

Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena MG / Ana Carolina de Almeida - 2010.

95 f.: il.

Orientador: Claudio Luis de Alvarenga
Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 73-75.

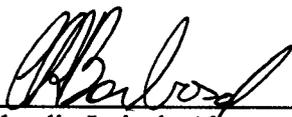
1. Ensino agrícola - Minas Gerais - Brasil - Teses. 2. Ensino técnico - Minas Gerais - Brasil - Teses. 3. Evasão escolar - Teses. 4. Avaliação educacional - Teses. I. Barbosa, Cláudio Luis de Alvarenga, 1967-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

ANA CAROLINA DE ALMEIDA

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

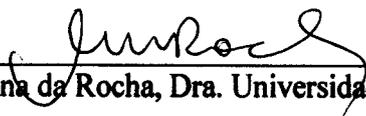
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08 de outubro de 2010.



Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, Dr. UFRRJ



Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, Dra. UFRRJ



Marise Maria Santana da Rocha, Dra. Universidade Federal de São João Del-Rei

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Simão de Almeida, por quem tenho enorme admiração. Exemplo de verdade e justiça, que com retidão viveu sua história pela Escola Agrotécnica Federal de Barbacena “Diaulas Abreu”. Que vive a esperança de dias melhores, acreditando na educação como instrumento para as mudanças. Por ter despertado em mim o amor por esta instituição.

AGRADECIMENTOS

À Deus, condutor da minha vida. Por sua luz e acolhimento.

Ao Darlan Bergamaschi Souza Costa, grande amor. Por ter me acompanhado em cada etapa do Mestrado, por ter acreditado em mim e, sobretudo na construção desta pesquisa. Meu companheiro e melhor amigo. A quem muito admiro por sua determinação e vontade. Esta conquista é também sua.

À minha mãe, Ana Maria Soares de Almeida, pela doçura, pela força, pelo carinho. Que me ensinou a ser quem sou com sua simplicidade e ternura. Você é essencial!

Aos meus irmãos e sobrinhos, que colorem a minha vida e a encham de esperança. Dani, obrigada pelas mensagens de amizade e carinho, fundamentais para que o entusiasmo e a coragem não me deixassem. Saber o quanto vibram pela minha vitória é o sentido da minha caminhada.

Ao Claudio Luis de Alvarenga Barbosa, meu orientador, pela confiança depositada e pela autonomia a mim concedida. Agradeço pela compreensão nos momentos difíceis, pelo respeito e pela dedicação. Foi fundamental o caminho que me mostrou na busca pelas respostas desta pesquisa.

Às professoras Marise Maria Santana da Rocha e Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, pelas relevantes contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos alunos participantes da pesquisa, que generosamente apresentaram inquietações e limites impostos à suas trajetórias de escolarização vividas na EAFB.

Aos docentes, pela presteza em fornecer dados valiosos para esta pesquisa.

A todos os colegas, funcionários e professores do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, pelo convívio e aprendizado.

Às minhas amigas, pela ajuda desinteressada, pelo incentivo, pelas palavras de coragem. Em especial a Michelle, Marcela e Luquécia, que em algum momento colaboraram com esta pesquisa.

Aos colegas da EAFB, pela confiança, pela disponibilidade quando precisei me ausentar, pelo entusiasmo com o objeto pesquisado, por terem compartilhado dúvidas, dificuldades e conquistas.

Aos que participaram comigo do grupo de estudos do *I Programa de Capacitação para Docentes do Ensino Médio Integrado da EAFB*. Pelos encontros agradáveis e pelas discussões permanentes sobre o papel da escola e o trabalho docente. Em especial, agradeço a Vilma, Deise, Valdir, Marciléa e Marco, que acreditaram na proposta e estiveram sempre presentes aos encontros.

A todos os meus familiares e amigos que, apesar de não citar o nome de cada um, sei que torceram por mim durante esta caminhada.

RESUMO

ALMEIDA, Ana Carolina de. **Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena MG**. 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Esta pesquisa procurou compreender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena MG, no ano de 2008. Foram estudados 23 professores que lecionaram no 1º ano do curso, em 2008 e 99 alunos - sendo oito evadidos, 21 repetentes e 70 alunos regularmente matriculados no 2º ano em 2009. O objetivo principal foi analisar as causas dos altos índices de evasão e repetência apresentados naquele curso, priorizando os fatores intraescolares, entendidos como aqueles engendrados pela própria instituição. Foram considerados os seguintes fatores internos: organização curricular; relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem; métodos de ensino utilizados; questões relacionadas à avaliação escolar; significado dado à educação pelos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa; e percepção dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem e às condições educativas. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa na construção desta pesquisa. Os dados foram coletados através de questionários com perguntas fechadas e abertas, e a análise documental foi empregada a fim de que os resultados obtidos com os questionários fossem ratificados. Constatamos que os principais motivos que levaram os alunos ao abandono do curso técnico em agropecuária, no ano de 2008, foram a reprovação e o desamparo da instituição para que o aluno tivesse condições de permanecer na escola. Considerando-se o posicionamento dos docentes, verificamos que os principais motivos entendidos por eles, como a causa do abandono, relacionavam-se a falta de vocação do aluno para o curso ou a falta de compromisso do estudante, deixando de lado o papel que a escola desempenhou na trajetória dos alunos.

Palavras-chave: curso técnico em agropecuária, evasão escolar, fatores intraescolares.

ABSTRACT

ALMEIDA, Ana Carolina de. **Trajectories of education, school life and abandonment the high school technical course in Agriculture at Escola Agrotécnica Federal Barbacena MG.** 2010. 95 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seropédica, RJ. 2010.

The research presented in this dissertation sought to understand the reasons that led many students to evade the high school technical course in Agriculture at Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG, in 2008. We heard 23 teachers who taught in the first year of the course in 2008, and 99 students, 8 of which evaded, 21 were repeaters and 70 were enrolled in 2nd year in 2009. The main objective of the research was to analyze the causes of high rates of dropout and repetition in that course, prioritizing factors internal to the institution. The following internal factors were considered: organization, curriculum, teacher / student relationship, teaching methods adopted, issues related to school assessment, meaning given to education by the different individuals involved in the educational practice, students' perceptions about the teaching-learning process and educational conditions. A qualitative methodology was used in this research. Data were collected through questionnaires with closed and open questions, and document analysis was carried out so that the results obtained from the questionnaires were ratified. It was observed that the main causes of abandonment of the technical course in agriculture, in 2008, were the failure and also the lack of support from the institution. In teacher's opinion, the main causes of abandonment were related to the lack of vocation or lack of commitment by the students, leaving aside the role played by the school itself.

Keywords: technical course in agriculture, school evasion, school dropout.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Caracterização da faixa etária dos alunos por série | 36 |
| Tabela 2: Quantidade de irmãos dos alunos, por série | 37 |
| Tabela 3: Alunos que participaram da renda familiar em 2008 | 39 |
| Tabela 4: Escola pregressa frequentada pelos alunos | 39 |
| Tabela 5: Localização das escolas pregressas | 39 |
| Tabela 6: Idade de alunos evadidos | 40 |
| Tabela 7: Localização das escolas pregressas (alunos evadidos) | 41 |
| Tabela 8: Caracterização da Faixa Etária Docente por Gênero..... | 41 |
| Tabela 9: Cursos de Graduação | 42 |
| Tabela 10: Caracterização do vínculo com EAFB e área de atuação | 42 |
| Tabela 11: Cursos de Pós Graduação por categoria | 43 |
| Tabela 12: Titulação, faixa etária, gênero e vínculo com EAFB..... | 43 |
| Tabela 13: Medidas apresentadas pelos discentes para que os alunos não abandonassem a escola | 47 |
| Tabela 14: Medidas apresentadas pelos docentes para que os alunos não abandonassem o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio..... | 48 |
| Tabela 15: Tendências pedagógicas por bloco de questões..... | 50 |
| Tabela 16: Resumo de Tendências Pedagógicas identificadas..... | 65 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 01. Tendências pedagógicas na percepção discente | 51 |
| Gráfico 02. Tendências pedagógicas na percepção docente..... | 52 |
| Gráfico 03. Tendências Pedagógicas por segmento | 53 |
| Gráfico 04. Função da Escola – Alunos Evadidos | 54 |
| Gráfico 05. Função da Escola – Alunos 1º ano | 54 |
| Gráfico 06. Função da Escola – Alunos 2º ano | 55 |
| Gráfico 07. Função da Escola – Docentes | 56 |
| Gráfico 08. Métodos de ensino – Alunos Evadidos | 57 |
| Gráfico 09. Métodos de ensino - Alunos 1º ano | 58 |
| Gráfico 10. Métodos de ensino - Alunos 2º ano | 58 |
| Gráfico 11. Métodos de ensino – Docentes | 59 |
| Gráfico 12. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos evadidos | 60 |
| Gráfico 13. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos 1º ano..... | 60 |
| Gráfico 14. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos 2º ano..... | 61 |
| Gráfico 15. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Docentes | 61 |
| Gráfico 16. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio - Evadidos..... | 62 |
| Gráfico 17. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – 1º ano..... | 63 |
| Gráfico 18. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – 2º ano..... | 63 |
| Gráfico 19. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – Docentes | 64 |
| Gráfico 20. Avaliação Escolar Ensino Técnico: aspectos positivos..... | 66 |
| Gráfico 21. Avaliação Escolar Ensino Médio: aspectos positivos | 66 |
| Gráfico 22. Avaliação Escolar Ensino Técnico: aspectos negativos..... | 67 |
| Gráfico 23. Avaliação Escolar Ensino Médio: aspectos negativos | 68 |
| Gráfico 24. Avaliação Escolar – Percepção Docente | 69 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. | REVISÃO DE LITERATURA | 5 |
| 2.1. | O Sentido da Educação Escolar: Diferentes Olhares..... | 5 |
| 2.1.1. | O sentido do ensino agrícola: caminhos percorridos pela EAFB | 10 |
| 2.2. | Evasão Escolar e Democratização do Ensino | 18 |
| 3. | MATERIAL E MÉTODOS | 28 |
| 3.1. | Delimitação..... | 30 |
| 3.2. | Instrumentos de Coleta de Dados | 31 |
| 4. | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 35 |
| 4.1. | Perfil dos Respondentes | 35 |
| 4.1.1. | Alunos ingressantes no ano de 2008..... | 35 |
| 4.1.2. | Docentes | 41 |
| 4.2. | Expectativas e Impressões Docente e Discente Frente a EAFB e o Curso | 44 |
| 4.3. | Tendências Pedagógicas Presentes na Prática Docente..... | 50 |
| 4.3.1. | Avaliação escolar: percepção docente e discente | 65 |
| 5. | CONCLUSÕES | 71 |
| 6. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 73 |
| 7. | ANEXO | 76 |

1. INTRODUÇÃO

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena (EAFB)¹ iniciou suas atividades pedagógicas em 1913 com a instalação do curso de “Aprendizado Agrícola”, como primeiro passo para implantação do ensino agrícola no país. Desde então, a referida instituição atua na educação profissional agrícola. Atualmente, conta com diversos cursos², destacando-se na mesorregião do Campo das Vertentes³, recebendo alunos de todo o seu entorno e de diversas regiões do país.

Entretanto, apesar do longo tempo de existência, a escola vivencia sérios problemas no que diz respeito à permanência do aluno na escola. Esta pesquisa se fez pertinente a partir do momento em que, como supervisora pedagógica do Departamento de Desenvolvimento Educacional da EAFB, deparei-me com altos índices de evasão e repetência no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

A iniciativa de aliar o ensino médio ao ensino profissionalizante parece trazer, ao educando, um grande benefício, já que possibilita o seu acesso à formação básica e profissional, preparando-o para o ingresso no mundo do trabalho. No entanto, essa vantagem se perde com os altos índices de evasão e repetência observados.

Tornar-se aluno da rede federal de educação profissional não é fácil, pois muitas vezes a quantidade de vagas é menor do que a demanda e, além disso, o panorama atual para o ensino médio no Brasil é preocupante. Segundo Pochmann (2004, p.239),

o Brasil encontra-se ainda defasado, com sistema educacional inadequado para a maioria dos jovens, não permitindo que todos completem o Ensino Médio. Se há problemas de natureza quantitativa já identificados, maiores ainda são os problemas de qualidade do ensino médio.

Cabe observar que a realidade descrita pelo autor se faz presente também no ensino médio integrado ao ensino técnico. A não conclusão do curso e o alto índice de repetência identificado revelam que existe um sistema educacional inadequado para a formação acadêmica e técnica daqueles que são inseridos nesse sistema.

Dadas as características do sistema educacional, em que “no Ensino Médio são oferecidas 51% das vagas necessárias, considerando os jovens de 15 a 19 anos, aptos a cursar

¹ De acordo com a Lei Federal nº 11.892, de 30/12/2008, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena passa a denominar-se Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena. Para efeitos deste trabalho, optamos pela denominação anterior, devido ao período estudado e ao momento de transição que vivenciamos. A EAFB conta com privilegiada localização geográfica, somada à infraestrutura que apresenta área construída de 27.079,80 m², tendo uma área total de 4.561.300,00 m², incluindo matas nativas e nascentes d'água em sua extensão territorial. Possui estrutura física adaptada aos cursos zootécnicos e agropecuários, apresentando o Núcleo de Agricultura, o Núcleo de Industrialização Rural e o Núcleo de Zootecnia. Conta com os seguintes laboratórios: Análise de Solos, Apicultura, Biologia, Física, Piscicultura e Química. A EAFB apresenta docentes altamente qualificados e ainda disponibiliza à sociedade o núcleo tecnológico mais avançado do Campo das Vertentes, que abrigará o sistema de internet Wi-Fi do MEC para as escolas públicas da região.

² O IF-Sudeste MG – Campus Barbacena conta hoje com os seguintes cursos técnicos: 1) Enfermagem; 2) Gestão de Negócios; 3) Meio Ambiente; 4) Nutrição; 5) Química; 6) Segurança no Trabalho; cursos superiores de: 7) Tecnologia em Sistemas para Internet; 8) Tecnologia em Gestão Ambiental; 9) Tecnologia em Gestão de Turismo; 10) Licenciatura em Química; 11) Ensino Médio; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em: 12) Agropecuária; 13) Agroindústria; 14) Hospedagem; 15) Química; 16) Curso Técnico em Cuidador de Idosos, na modalidade EJA.

³ A mesorregião do Campo das Vertentes é uma das doze que compõem o estado de Minas Gerais. É formada por 36 municípios e se divide em três microrregiões: Barbacena, Lavras e São João del-Rei.

essa última etapa da Educação Básica” (LODI, 2006, p.52), sabendo-se da concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe uma reflexão sobre o papel da escola e as necessárias mudanças do ensino médio profissionalizante. Segundo Lima (2004, p.95),

verifica-se no Brasil uma exclusão educacional com repercussão na carreira dos indivíduos e na dinâmica social. Exclusão, como se sabe, de jovens das camadas populares, que deixam de ter acesso a conhecimentos, a um processo de qualificação e a um espaço que idealmente deveriam contribuir fortemente para a formação da cidadania.

Conforme afirma Moura (2007, p.10), caso não ocorra a relação de compromisso entre acesso, permanência e conclusão do curso, a simples entrada apenas representará uma negligência do Estado com os cidadãos,

pois os grupos [...] têm o direito, não apenas do acesso e da permanência, mas também o de concluírem, com qualidade, o respectivo curso no qual ingressaram, na perspectiva de que esses contribuam efetivamente para processos emancipatórios.

Sendo assim, o simples acesso à escola não é fator determinante de inclusão e emancipação. No caso do ensino técnico integrado ao ensino médio, a qualidade da aprendizagem e da formação técnica específica, bem como o ambiente escolar, podem contribuir significativamente para a exclusão de muitos jovens.

O problema da evasão escolar é grave. Porém, ao se tratar dessa questão no ensino técnico federal, esse problema é acentuado e pode ser analisado em diferentes aspectos. Primeiramente, verificamos um campo produtivo desperdiçado, já que a instituição espera um número fixo de alunos, programa-se para tal e, com o índice de desistência alto, o orçamento destinado à educação é desperdiçado. Esse desperdício gera custos irreversíveis à escola, que não pode reempregar o orçamento destinado à educação, criando assim um empecilho entre o desenvolvimento socioeconômico da instituição - cujo problema se encontra instalado - e demais instâncias federais que poderiam estar recebendo essa verba desperdiçada.

Em segundo lugar, há que se ressaltar que estes índices comprometem, também, a iniciativa do governo federal de investir maciçamente na área de educação profissionalizante nos últimos anos. Essa iniciativa pretende suprir a carência de mão-de-obra técnica especializada, de formação rápida e concisa, características próprias da formação profissionalizante.

Por último, podemos dizer que, evidenciado o desinteresse dos alunos pela instituição e pelo curso técnico, os órgãos responsáveis por envio de verbas podem se mostrar desmotivados em investir em tal instituição que não apresenta desempenho pretendido com o emprego dos recursos oferecidos.

Desta forma, com os altos índices de evasão, deparamo-nos com uma realidade que inviabiliza o objetivo maior da educação profissional no Brasil. O investimento do governo e a prática educacional se esvaem, pois o jovem, a quem a política educacional visava atender, não concluiu sua formação profissional.

Sabendo-se que poucos estudos tratam desse problema do ensino profissionalizante agrícola, e ainda, que não existem pesquisas a este respeito na instituição, o presente trabalho busca situar esse jovem como sujeito central da pesquisa, investigando a instituição de ensino em que está inserido, procurando identificar que fatores influenciam este movimento de evasão, bem como o baixo desempenho que culmina na repetência (e que pode configurar-se como uma das causas da evasão).

Pelas razões apresentadas, faz-se necessário voltarmos nosso olhar para a EAFB, uma vez que a escola é uma instância social que, seguindo a perspectiva crítica defendida neste

trabalho, deve cumprir o seu papel de mediação para a construção de um projeto de sociedade democrática e igualitária.

Com esta pesquisa, portanto, buscamos subsídios que contribuam para a consolidação de uma dinâmica de constante zelo pelos processos de democratização do ensino no interior da EAFB, acreditando que a ausência dessa dinâmica possa favorecer o processo de evasão escolar.

Tendo como objeto de análise o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, dessa Escola Agrotécnica, fizemos um levantamento preliminar com as três últimas turmas que ingressaram, no período de 2006 a 2008. O levantamento inicial teve por finalidade compor o contexto privilegiado deste estudo. Cabe observar que nossa escolha recaiu sobre o curso citado na medida em que ele apresenta os maiores índices de evasão. Nos outros cursos, como o de Hospedagem e o de Agroindústria, por exemplo, não contemplamos esse problema.

Por conta dos vários problemas enfrentados pelo Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no sentido de não conseguir “manter” o aluno na escola até que ele se forme (razão suficiente para justificar nossa escolha por esse curso), verificamos alguns documentos escolares e declarações de diversos sujeitos da comunidade escolar. Assim, a partir de algumas verificações empíricas iniciais — nesse momento ainda baseadas na experiência comum e não metódica — registramos a seguinte situação: a) primeira turma (ingresso em 2006) – dos 83 adolescentes que compunham a turma, apenas 42 continuaram regularmente matriculados no segundo ano em 2007, e desses, apenas 30 continuaram freqüentando a escola em 2008, regularmente matriculados no terceiro ano. Na primeira turma, portanto, 64% dos alunos contam como evadidos, transferidos ou reprovados; b) segunda turma (ingresso em 2007) – dos 165 adolescentes que compunham a turma, apenas 61 continuaram regularmente matriculados no segundo ano em 2008, e formaram-se no 3º ano em 2009. Na segunda turma, portanto, 63% dos alunos contam como evadidos, transferidos ou reprovados; c) terceira turma (ingresso em 2008) – dos 194 alunos que compunham a turma do 1º ano, apenas 93 continuaram regularmente matriculados no 2º ano em 2009. Na terceira turma, portanto, 52% dos alunos fazem parte da estatística de evadidos.

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena é uma instituição de ensino de tradição na formação de técnicos agrícolas e seu princípio formador visa

oferecer ensino profissional e tecnológico de qualidade, formando e qualificando cidadãos e profissionais, em conexão com a contribuição para a inclusão social dos indivíduos, bem como, para o desenvolvimento econômico e social das comunidades. (EAFB-MG, 2007, p.17)

Assim, os dados iniciais obtidos revelam uma situação grave e que merece atenção. Afinal, a escola pode participar do processo de transformação da sociedade como um todo, quando desempenha sua função de uma forma mais consciente e democrática, viabilizando o acesso e permanência dos alunos e a participação crítica e efetiva destes sujeitos. Entretanto, os números verificados repercutem de forma negativa na instituição, e esta não é capaz de cumprir seu papel de formação.

Concordamos com Luckesi (1994, p.50) que afirma ser necessário a escola cuidar “daquilo que é específico da escola, para que esta venha cumprir um papel de medicação num projeto democratizador da sociedade”. Segundo o autor, tal projeto inclui a luta contra a marginalidade, a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

Com o exposto, uma série de questões merece destaque: quem são esses alunos que compõem a estatística de evadidos? Existe relação entre o índice de evasão e os índices de transferência e reprovação? Existe relação entre a estrutura familiar e social dos alunos e o

fato deles comporem esse grupo de evadidos? Que escola pregressa frequentaram? Como é que se processa a vida cotidiana desses sujeitos? A escola atende às expectativas dos alunos? Os alunos conseguem relacionar o conteúdo aprendido na escola com os fatos do dia-a-dia colocando seus conhecimentos em prática? A escola ajuda os alunos a entenderem a sociedade em que vivem? Quem são os professores que fazem parte do dia-a-dia desses alunos? Qual sua formação? Em quantas escolas trabalham? Que tendências pedagógicas fundamentam a prática do cotidiano docente?

Não temos condições de responder a todos esses questionamentos, nos limites desta pesquisa. Entretanto, essas questões podem “provocar” nossas reflexões. Sabemos, por exemplo, que cada escola pode produzir um tipo de aprendiz e, também, de desistente, de repetente, de transferido etc. Nessa perspectiva, a forma como a escola se organiza, nos limites de sua autonomia, aparece como um elemento importante no processo de produção do fracasso escolar. Por essa razão, acreditamos que, priorizando a análise de aspectos intraescolares, na busca de compreendermos o desempenho ou não dos alunos, poderemos identificar alguns pontos responsáveis pela produção do alto índice de evasão dos sujeitos deste estudo.

É imprescindível que, a partir dos dados alarmantes que apresentamos, seja feito um levantamento de quem são esses alunos “evadidos” do curso de técnico em agropecuária e de como a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena os vê. A análise da função definida para a educação profissionalizante agrícola e do papel que o professor assume nesse contexto educacional tangenciará as questões levantadas nesta pesquisa. Essa análise poderá revelar dados do cotidiano escolar que servirão de referencial para que, posteriormente, seja possível o desenvolvimento de programas e práticas escolares que levem à diminuição da evasão escolar e de outros problemas que a acompanham.

Desta forma, para responder às questões levantadas até o momento, o objetivo geral desta pesquisa define-se da seguinte forma: analisar as causas dos altos índices de evasão dos alunos da EAFB, matriculados no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, priorizando os fatores internos, entendidos como aqueles engendrados pela própria instituição, procurando relacionar esses fatores internos à conjuntura social em que estão inseridos os alunos.

No intuito de alcançar esse objetivo geral, constituem-se nesse percurso alguns objetivos específicos, tais como: a) apontar os fatores que contribuem para o desinteresse dos educandos pelo estudo; b) verificar como se dá a relação entre o possível “desinteresse” do aluno frente ao Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e os índices de reprovação e pedidos de transferência, cancelamento ou desistência; c) identificar as tendências pedagógicas que predominam no cotidiano escolar da EAFB.

Visando, portanto, contribuir para o debate sobre a evasão escolar, tendo em vista os fatores intraescolares, este trabalho se divide em quatro partes. Na primeira, temos uma revisão de literatura com o diálogo entre autores que estudam a questão da evasão escolar, levando em conta o cotidiano das escolas e as relações estabelecidas ali. Além disso, sugerimos uma reflexão acerca dos pressupostos filosóficos do sentido da educação escolar. Na segunda parte, apresenta a metodologia, a delimitação da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados aplicados. Na terceira, propomos a discussão dos resultados, partindo do tratamento dos dados obtidos. Nessa parte são apresentadas considerações sobre as causas que favoreceram o movimento de evasão escolar no ano de 2008, no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, da EAFB, levando em conta os fatores intraescolares. Por fim, a quarta e última parte traz algumas considerações sobre os resultados encontrados, assim como uma reflexão sobre as práticas empreendidas pela EAFB, sugerindo novas formas de atuação visando à democratização do ensino no interior dessa instituição.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo está dividido em dois itens assim intitulados: 1) O sentido da educação escolar: diferentes olhares; 2) Evasão escolar e democratização do ensino.

No primeiro tópico foram abordadas concepções e interpretações dadas ao sentido da educação, utilizando as considerações feitas por Luckesi (1994), Libâneo (2008) e Saviani (2008). Procuramos fazer um levantamento das teorias clássicas da educação, e ainda um apanhado da influência do capitalismo no sistema educacional a partir da concepção burguesa em contraposição à concepção socialista de ensino. A fim de compreendermos a educação que se constitui ao longo da prática educacional, apresentamos as tendências filosófico-políticas esclarecendo os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à educação escolar. Por fim, recuperamos o sentido da educação agrícola, para que pudéssemos conhecer esta modalidade e aprender os diferentes significados atribuídos a ela, nos diferentes momentos da história brasileira.

No segundo tópico problematizamos a questão do fracasso escolar seguindo a perspectiva indicada por Charlot (2000), de que o fracasso escolar não existe, mas sim alunos que fracassam na escola, histórias escolares que terminam mal. Verificamos que existe um consenso entre Aquino (2000), Bruno e Abreu (2006), Ferraro (2004) e Paro (2001) de que a instituição de ensino tem responsabilidade frente ao aluno que evade. Alguns elementos são apresentados aqui, como indicativos de práticas que excluem os alunos, desfavorecendo a democratização do ensino no interior da escola, como a avaliação escolar e seus percalços e a forma de organização do currículo.

2.1. O Sentido da Educação Escolar: Diferentes Olhares

O sentido da educação escolar é abordado neste capítulo de modo a situar as diferentes concepções que fundamentam a prática educacional. As definições de educação são variadas, mas possuem pontos comuns quando apresentam a finalidade a que se destina a educação escolar, que vai de encontro com os interesses de uma parcela da sociedade, em uma determinada época.

O acontecer educativo recebe diferentes denominações para indicar o que se dá tanto no ambiente escolar, quanto nos espaços extraescolares. Conforme analisa Libâneo (2008), falamos de prática educativa, processo educativo, método educacional, educação familiar, educação escolar, educação sexual, educação para o trânsito, entre outras designações.

Para buscar características que possam distinguir o fenômeno educativo, e ainda, buscar uma definição do ato de educar, partiremos, como sugere Libâneo (2008), do sentido etimológico. Segundo o autor, dois termos esclarecem o conceito, utilizando a origem latina. São eles: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças) e *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). E completa: “o termo educativo (educação) parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.” Dessa forma, o autor aponta o sentido mais comum da educação que pode ser assim sintetizado: “uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Este contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos.” (LIBÂNEO, 2008, p.72)

Percebemos que a denotação aqui utilizada apresenta um posicionamento conservador da prática educacional - aquela que transmite valores, normas e princípios aceitáveis socialmente, tendo a função de adaptar os indivíduos ao meio em que vivem.

De acordo com o autor, a educação é uma prática ligada à produção e reprodução da vida social. E, nesse contexto, vão se constituindo as teorias da educação. Porém, essas concepções se diferenciam pelo menos em dois aspectos: 1) se o processo de desenvolvimento depende só de influências internas, ou do ambiente externo, ou de ambos; 2) da finalidade ou ideal buscado. O autor define sete concepções que serão a seguir apresentadas.

Primeiramente, apresenta as concepções naturalistas. Tendo como representante Pestalozzi, essas concepções priorizam os fatores biológicos do desenvolvimento - fatores externos como sociedade e cultura atuam como reguladores dos processos internos inatos do indivíduo. A finalidade da educação seria desenvolver, resgatar as faculdades que já existem desde o nascimento, que são inatas ao indivíduo.

Em segundo lugar, apresenta as concepções pragmáticas. Tendo como representante Dewey, essas teorias dão ênfase à criança, ao seu desenvolvimento, à sua adaptação ao meio social. As funções cognitivas se desenvolveriam a partir das interações, das experiências do indivíduo com o meio. A finalidade da educação seria desenvolver, estruturar, organizar os recursos biológicos do indivíduo, de suas capacidades de comportamento que o fazem adaptável ao meio.

Em terceiro lugar, apresenta as concepções espiritualistas de educação, tendo como representantes Cunningham e Pio XI. Nesta, a educação é tida como um processo interior, porém, sendo necessária a adesão a ensinamentos externos que dirão como o homem deve ser. A finalidade da educação seria de regenerar o indivíduo, preparando-o para a vida eterna, cultivando suas faculdades mentais para atingir o ideal de perfeição (Cristo).

Em quarto lugar, o autor apresenta as concepções culturalistas, tendo como representantes W. Dilthey e H. Nohl. Aqui, a ênfase é nas atividades culturais que irão “formar” a vida interior do indivíduo, sua personalidade. A finalidade da educação seria a transmissão de bens culturais aos seres em desenvolvimento para ampliar determinada forma de vida, determinada ordem às forças espirituais.

A quinta concepção apresentada é a ambientalista, tendo Durkheim como representante. Nesta, a ênfase é nos processos externos (valores, ideias, regras) da sociedade às quais o educando deve submeter-se para seu desenvolvimento. A finalidade da educação é de desenvolver na criança aspectos físicos, intelectuais e morais esperados pela sociedade, pelo meio a que a criança se destine.

Em sexto lugar, apresentam-se as concepções interacionistas, tendo como representantes: Piaget, Wallon e Vygotski. Nestas concepções, verifica-se a inter-relação constante entre fatores internos e externos; o desenvolvimento do ser humano se dá tanto biológica como psicologicamente na interação com o ambiente (interação entre sujeito e meio). A finalidade da educação se dá na construção do conhecimento através da interação do sujeito com o meio – o conhecimento não nasce pronto nem é adquirido passivamente às pressões do meio.

Por último, Libâneo apresenta a concepção histórico-social, tendo como representante Marx. Aqui, a educação é tida como um fenômeno social, produto do desenvolvimento social e determinada pela forma das relações sociais de uma dada sociedade. A finalidade da educação seria superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação. A prática educativa estaria vinculada à prática social global.

De acordo com Libâneo (2008, p.78), as concepções apresentadas, exceto a histórico-social,

se movem em torno de uma visão individualista e liberal de educação, ora passando ao largo dos vínculos entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se assenta a organização da sociedade, ora tomando a sociedade e as relações sociais como algo consolidado e estático.

A concepção histórico-social coloca-se como crítica radical à educação individualista, pois entende a educação como fruto das relações sociais de uma dada sociedade, do desenvolvimento social da mesma. Segundo o autor,

o vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais. Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes, como também a ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses. (LIBÂNEO, 2008, p.79)

A educação pode ser considerada uma instituição em constante transformação, pois, como sofre influências sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade vigente e sendo essa sociedade resultado das ações humanas, é passível de modificações. Conforme Libâneo (2008, p.79) “a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade”.

Tendo feito a reflexão das concepções apresentadas por Libâneo, chegando à concepção histórico-social, abordaremos a prática pedagógica fundamentada na perspectiva dialética de Marx, partindo da relação entre educação e socialismo, como propõe Saviani (2005).

A partir do entendimento marxista de homem, em que apresenta o trabalho como a essência humana, Saviani (2005) apresenta duas concepções de ensino: de um lado a concepção burguesa, que atende aos interesses de uma pequena parcela da sociedade, e de outro, a concepção socialista, associada ao marxismo.

Tendo como base a ideologia liberal, ou seja, a ideologia característica do modo de produção capitalista, que se apresenta como representação de todos os indivíduos uma vez que a burguesia estabelece em termos universais seus interesses privados, o autor apresenta as contradições da concepção burguesa de educação.

A primeira trata da contradição entre o homem e a sociedade. Segundo Saviani (2005, p.231), a concepção burguesa “contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato” e, dessa forma o direito individual do cidadão não passa de direitos sociais, em que o indivíduo possuirá pelo prejuízo de outros cidadãos. Nesse contexto, o autor aponta que a escola primária pública, idealizada pela burguesia, converte súditos em cidadãos, atuando na formação da pessoa moral, ajustando-os à sociedade burguesa.

A segunda contradição contrapõe o homem e o trabalho. O trabalho, na visão marxista, é a essência humana - através dele o homem transforma a natureza, ajustando-a às suas necessidades, e garante sua sobrevivência. Na sociedade burguesa, o trabalho se constitui em “elemento de degradação e escravização do trabalhador” (SAVIANI, 2005, p.232).

Com essa aceção, Saviani (2005) aponta que a educação que a burguesia concebeu à sociedade dividiu os homens em dois grandes grupos: o primeiro, voltado para as profissões manuais, em que o foco era a formação prática; e o segundo, voltado para as profissões intelectuais, com forte amparo teórico, preparando a elite para atuar nos diversos setores da sociedade. Conforme coloca o autor, para cumprir essa dupla função a burguesia oferecia as escolas profissionais para os trabalhadores e as escolas de ciências e humanidades para a elite, ou simplesmente apresentava a proposta de uma escola única em que efetuava internamente a divisão dos estudantes, segundo funções sociais às quais seriam destinados.

Cabe observar que a política sempre esteve presente nas tomadas de decisão e no caminho que a educação profissionalizante seguiu. Podemos notar, também, que a educação sempre foi utilizada pelo sistema econômico capitalista para formar capital humano que elabora e executa projetos. Retornaremos a essa discussão ainda neste capítulo.

Retomando as incoerências da concepção burguesa de ensino, apontadas por Saviani (2005), a terceira contrapõe o homem e a cultura. O autor aponta que a educação burguesa considera a cultura superior como privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade.

Em contraposição à concepção burguesa, Saviani (2005) apresenta a concepção socialista de educação. Em primeiro lugar, é preciso destacar a que socialismo o autor se refere. Para ele, diferente do socialismo utópico ou conservador, é o socialismo científico que responde à teoria de Marx, em que não bastava criticar o sistema capitalista existente e suas consequências, mas era necessário

captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna, seu caráter íntimo, que ainda se encontrava oculto [...] nessa concepção o socialismo, em lugar de ser considerado um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, pondo em prática planos atraentes, era encarado como produto das leis de desenvolvimento capitalista, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado. (SAVIANI, 2005, p. 224)

O autor faz alguns apontamentos do que preconiza esse sistema, para o ensino. Em primeiro lugar, prioriza uma educação de nível fundamental que garanta uma formação básica comum “que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão”. (SAVIANI, 2005, p. 235)

Em segundo lugar, propõe uma educação de nível médio centrada na ideia de politecnicidade que “permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens”. (SAVIANI, 2005, p. 235)

Enquanto no ensino fundamental tal relação com o trabalho se dará de forma implícita e indireta, o autor afirma que no ensino médio a relação será explícita e direta, e o papel fundamental da escola será exatamente o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

A visão politécnica, apontada acima, implica “especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, o que, segundo Saviani, diferencia da visão da educação profissional, apontada por ele como “um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 2005, p. 236)

Nesse sentido, na concepção socialista, a construção do conhecimento deve envolver não apenas o domínio teórico e prático, mas os alunos deverão manipular os processos e experimentos básicos da produção, não importando o tipo de ocupação que os estudantes venham desempenhar na sociedade.

Em terceiro e último lugar, Saviani (2005, p.236) atribui à educação superior “a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem”. Assim, supera-se a última contradição da concepção burguesa de ensino, a partir da visão socialista.

Finalmente, podemos dizer que o capitalismo traz problemas que ele não é capaz de resolver. Com o surgimento da sociedade de classes, a educação também se dividiu entre

aquela reservada aos proprietários ou classe dominante e aquela reservada aos trabalhadores ou dominados.

Com a concepção socialista busca-se a superação dessas divisões, porém vivemos em uma sociedade de classe. Desta forma, Saviani (2005, p.257) aponta que, para o sistema de ensino ser transformado é preciso que haja a superação do sistema capitalista vigente.

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Ressaltamos ainda que os desafios pedagógicos também devam ser superados, já que são entraves para a concepção socialista. Saviani (2005) os descreve como a falta de um sistema de educação organizado e a descontinuidade de políticas no âmbito educacional, o que inviabiliza qualquer avanço na educação brasileira.

Para tratar da questão da evasão e da reprovação na EAF de Barbacena, continuando à reflexão acerca de concepções e interpretações dadas ao sentido da educação, é importante apresentar as considerações feitas por Luckesi (1994), que retoma alguns pontos já discutidos.

Segundo o autor, três tendências filosófico-políticas podem ser utilizadas para compreender a educação que se constituiu ao longo da prática educacional e os sentidos distintos que podem ser atribuídos a essa instância em uma dada sociedade, que são: de redenção, de reprodução e de transformação.

A primeira tendência, da redenção, que tem como exemplo a prática pedagógica do educador do século XVII, João A. Comênio, tem uma visão não crítica, em que a educação serve apenas de adaptação dos indivíduos à sociedade. Aqui, a escola atua sobre a sociedade como instância corretora de seus desvios, e a organização da sociedade é tida como natural.

A segunda tendência, da reprodução, assegura que a educação apenas reproduz a sociedade como ela está. A escola seria, aqui, um elemento da própria sociedade, e qualquer luta dos professores ou utilização de melhores práticas seriam em vão, já que sempre haverá a reprodução da classe dominante.

Na última tendência, da transformação, a educação é um meio para a efetivação de uma concepção de sociedade, podendo a escola realizar um projeto conservador ou transformador. Aqui, a educação se reconhece dentro da sociedade, mas com possibilidade de luta pela democratização. Segundo Luckesi (1994, p.50), “a educação por si só não será mecanicamente reprodutivista. Ela poderá ser reprodutora, mas não necessariamente, desde que poderá ser criticizadora. Poderá estar, pois, a serviço de um projeto de libertação das maiorias dentro da sociedade.”

A partir das tendências apresentadas, o autor aborda as concepções pedagógicas que orientam a prática educacional. Para tal, utiliza os conceitos de Libâneo (1985), que divide essas concepções em dois grupos: pedagogia liberal e pedagogia progressista.

A ideia principal da pedagogia liberal concentra-se em preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes. Essa concepção se subdivide em: tradicional, renovada e tecnicista.

A pedagogia liberal tradicional acentua o ensino humanístico, da cultura geral. Conteúdos, métodos didáticos, relação professor-aluno não têm relação com o cotidiano do aluno, nem mesmo com as realidades sociais.

A pedagogia liberal renovada acentua a autoeducação, o ensino centrado no aluno e no grupo; a educação parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio.

A pedagogia liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como objetivo a preparação de pessoas para determinadas funções. Essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas para modelar o comportamento humano. A escola atua para aprimorar a ordem social vigente, articulada com o modo de produção.

A pedagogia progressista tem como foco a análise crítica das realidades sociais, dando suporte à luta que impede que a educação seja ajustada de acordo com os interesses dominantes. Essa concepção se subdivide em: libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

A pedagogia libertadora foi difundida pelo educador Paulo Freire. Tem como base a educação não formal, o antiautoritarismo, o questionamento da realidade e o caráter essencialmente político. Nessa concepção, os conteúdos de ensino são denominados temas geradores que se relacionam com a realidade dos alunos assistidos.

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos. Assim como na pedagogia libertadora, essa concepção tem como base a educação não formal e o antiautoritarismo. O professor é visto como um conselheiro, um instrutor a serviço do grupo que tem os conteúdos disponíveis, mas que não são exigidos.

A pedagogia crítico social dos conteúdos tem como tarefa primordial a difusão dos conteúdos que são vistos como indissociáveis da realidade social. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, busca garantir a todos os alunos um bom ensino, fazendo com que a escola sirva aos interesses populares. O papel da escola consiste em preparar o indivíduo para o mundo no qual ele está inserido, considerando que ele necessitará de uma consciência crítica e política para sua efetiva atuação na sociedade. Os conteúdos e objetivos educacionais não podem ser estáticos, devem se modificar e adequar conforme as necessidades sociais, históricas e políticas de uma dada sociedade.

A prática social se manifesta muitas vezes na política. Sendo assim, o Estado, através da política educacional formada por ideias, planos, medidas administrativas, legislação e de prática, faz com que ganhe forma a sua ideologia que torna o discurso pedagógico auto-reprodutivo e reprodutor das relações sociais vigentes. Porém, a educação desencadeia, também, forças contraditórias que ultrapassam o limite da mera reprodução, transformando a realidade social.

Retomando Libâneo (2008), podemos dizer que, na concepção crítico-social ou histórico-social, a educação compreende os processos formativos intencionais e não intencionais que ocorrem no meio social, às formas de desenvolvimento individual e de inserção social. Segundo o autor, “a prática educativa intencional, compreende assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana” (LIBÂNEO, 2008, p. 82). Ela visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos e suas relações mútuas que se darão através de conhecimentos e habilidades adquiridos que servirão de base para sua vida em sociedade.

A educação, para Libâneo (2008, p. 82), “é uma atividade intencionalmente impulsionada, conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais.” A educação exerce, assim, uma função mediadora, que faz a ligação entre teoria e prática nas atividades humanas.

2.1.1. O sentido do ensino agrícola: caminhos percorridos pela EAFB

Tendo como objeto de estudo uma escola que durante décadas foi essencialmente voltada para o ensino agrícola, buscamos traçar o caminho percorrido por esta instituição, mas sem a intenção de esgotar a história da EAFB. Pretendemos ressaltar aspectos de sua trajetória, em consonância com a história da educação profissional agrícola no Brasil, para trazer à tona o verdadeiro sentido da educação agrícola, aquele que está oculto, escondido por

detrás dos decretos e das leis, e que nos possibilita o entendimento de contradições presentes nesse processo histórico.

O início do ensino profissional no Brasil ocorreu em 1909, no governo de Nilo Peçanha, que através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria “nas *capitales* dos Estados da República” as Escolas de Aprendizes Artífices.

Essas escolas tinham como público alvo preferencial “os desfavorecidos da fortuna” e foram criadas com os seguintes propósitos:

Considerando: que o *augmento* constante da população das cidades exige que se facilite às classes *proletarias* os meios de *vencer as dificuldades* sempre crescentes da *lucta* pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *technino* e *intellectual*, como *faze-los* adquirir *habitos* de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar *cidadões* uteis á Nação. (BRASIL, 1909)

É consenso entre autores que se ocupam com a história da educação profissional que, ainda no início do século XX, nas primeiras décadas do período republicano, a educação nacional tinha caráter essencialmente assistencialista, sem se preocupar com a qualificação para o trabalho, ou seja, a intenção era oferecer uma alternativa aos jovens pobres e desajudados.

Apesar das escolas de aprendizes, que ofereciam o ensino primário e profissional, terem sido criadas para compensar as lacunas que existiam naqueles cidadãos pertencentes à camada popular, ressalta-se que foi com a nacionalização dessas escolas que o Estado assumiu, pela primeira vez, a manutenção e regulamentação desse processo educacional, diferentemente do caminho traçado para a classe dominante - para quem eram destino certo as escolas secundária e superior. É nesse contexto que a criação das escolas de educação profissional reforça a dualidade estrutural da sociedade brasileira.

As primeiras instituições profissionalizantes foram implantadas ainda em 1909 e, no ano seguinte, o Decreto nº 8.358, de 09 de novembro de 1910, cria a primeira escola técnica agrícola de Minas Gerais, o “Aprendizado Agrícola de Barbacena” que, conforme registros da escola, foi institucionalizada em 14 de julho de 1913, com a finalidade de ensinar aos filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, em consonância com o estabelecido pelo governo de Nilo Peçanha.

O incremento do ensino agrícola era fundamental para o desenvolvimento do país nas primeiras décadas do século XX, já que a base econômica era a agropecuária, com a produção do café. O Aprendizado Agrícola de Barbacena faz parte dessa história.

Conforme levantamento histórico de Almeida et al (1992), até o ano de 1933 o então Aprendizado oferecia dois cursos: o preparatório, com três anos de duração, e o profissional, com dois anos de duração. Com o Decreto nº 22.934, de 13 de julho de 1933, o Aprendizado Agrícola é elevado a escola média de agricultura, passando a denominar-se “Escola Agrícola de Barbacena”, administrando o ensino técnico e oferecendo o diploma de “Instrutor Agrícola”.

Na década de 1940, dois momentos destacam-se na trajetória do ensino profissional. Em 1942, fez-se a Reforma do Capanema, reparando vários ramos do ensino médio. Segundo Biagini (2001, p.225), essa reforma

muito contribuiu para a consolidação da estrutura elitista e dicotômica do ensino brasileiro. De um lado, estabelecia-se uma estrutura destinada aos estudos enciclopédicos e intelectualistas, organizados a partir de uma concepção rígida, seletiva e uniforme de educação, capaz de conduzir seus egressos aos cursos superiores, de forma a consolidar a formação condutora. De outro, havia a estrutura

profissionalizante, direcionada às camadas desfavorecidas da sociedade; os egressos desta, diferentes daqueles, não podiam cursar qualquer curso superior, mas somente os que fossem equivalentes ao técnico.

Como coloca Cimino (2006, p.10), enquanto eram criadas escolas destinadas a preparar os jovens das elites para o ensino superior, oferecendo os cursos científico e clássico, com três anos de duração,

a EAF de Barbacena oferecia o nível médio, como o agrícola, que não dava acesso ao nível superior. Com isso, ficou evidente que o acesso ao nível superior se dava pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, devendo ser aprovado a competência do candidato em línguas, ciências, filosofia e arte, uma vez que tais conteúdos não eram prioridades na EAF de Barbacena e demais escolas de ensino profissional.

Até 1945, as cadeiras de ensino não eram reconhecidas para prosseguimento nos estudos - os cursos eram apenas profissionalizantes. Para continuação nos cursos de Agronomia e Veterinária, o estudante deveria fazer adaptação de letras nos estabelecimentos privados, mesmo com a qualidade de ensino oferecida pela Escola Agrícola de Barbacena⁴.

É neste contexto que, em 1946, estabeleceu-se através do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto, a regulamentação do ensino agrícola de nível médio, criando-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Baseado nessa lei, os estabelecimentos de ensino agrícola foram classificados em:

1) Escola de iniciação agrícola que ministravam as primeiras e segundas séries do 1º ciclo (ginasial) entregando ao concluinte o certificado de operário agrícola; 2) Escolas Agrícolas, que ministravam as quatro séries do 1º ciclo (ginasial), fornecendo ao concluinte o certificado de mestre agrícola; 3) Escolas Agrotécnicas, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e as três séries do 2º ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes os diplomas de técnico em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. (FRANCO, 1994, p.68)

Com o advento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Almeida et al (1992) apontam que a Escola Agrícola de Barbacena passou a oferecer os cursos de iniciação agrícola e de mestría agrícola, com duração de dois anos cada um e os cursos de continuação: horticultura, zootecnia e indústrias rurais, com duração de três anos.

O curso de iniciação agrícola destinava-se a dar a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado; o curso de mestría agrícola era posterior à iniciação e tinha por finalidade a preparação profissional necessária ao exercício das atividades de mestre agrícola.

Além dos cursos com base agrícola, com a Lei Orgânica de 1946 surgem as primeiras referências à formação de técnicos em economia rural doméstica, com curso voltado para o público feminino. Na EAF de Barbacena foi criado, em 1955, o curso preparatório de economia doméstica rural, com duração de um ano. Porém, esse não oferecia nenhuma qualificação específica às concluintes.

⁴ Os cursos eram constituídos das seguintes cadeiras: 1ª cadeira: física, química, botânica, zoologia e geologia; 2ª cadeira: matemática, mecânica geral e máquinas agrícolas, hidráulica, irrigação, drenagem, estradas, construções rurais, contabilidade agrícola; 3ª cadeira: anatomia e fisiologia dos animais domésticos, apicultura, higiene, alimentação, tratamento e julgamento dos animais domésticos, prática veterinária, zootecnia especial, agrostologia, moléstia dos animais domésticos, avicultura, tecnologia agrícola; 4ª cadeira: agricultura geral, agricultura especial, tratamento das moléstias e combate às pragas das plantas, silvicultura; 5ª cadeira: desenho de projeção e perspectiva, desenho industrial, topografia, desenho topográfico, projetos de construções rurais, noções de arquitetura paisagista.

De fato, e conforme Franco (1994, p.69) argumenta, as prescrições especiais que surgiram para definir o ensino agrícola que seria ministrado para o sexo feminino reforçavam a desvalorização da formação profissional para as mulheres. Sendo assim,

a colocação dessa habilidade (na referida lei), assentada no pressuposto da fragilidade da mulher e de sua limitação ao lar, demonstra, mais uma vez, a contribuição da escola para a socialização diferencial entre homens e mulheres, o que acaba condicionando em última instância, diferentes trajetórias profissionais.

Em 1961, entra em vigor a primeira lei global de educação no Brasil, e com ela a nova estruturação do ensino, que passa a se dividir em primário, médio e superior. Segundo Franco (1994), com relação ao ensino técnico de nível médio, a referida lei agrupa as antigas escolas de iniciação agrícola e as escolas agrícolas que passam a denominar ginásios agrícolas. Nesses, passam a funcionar os cursos industrial, agrícola e comercial, e permanece a expedição do certificado de mestre agrícola.

As escolas agrotécnicas passam a se denominar colégios agrícolas, que vão de encontro com o modelo desenvolvimentista da década de 1960. Nesse contexto,

essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados ao desenvolvimento de tecnologia agrícola, em que se multiplicavam espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado. (FRANCO, 1994, p.70)

A Escola Agrotécnica de Barbacena “Diaulas Abreu”⁵ passa, então, a denominar-se Colégio Agrícola “Diaulas Abreu”, ministrando as três séries do 2º ciclo, conferindo os títulos de técnico em agricultura e de técnico em economia doméstica, reformulando a filosofia do ensino agrícola através da implantação da metodologia do sistema escola-fazenda, tendo como princípio “aprender a fazer fazendo”.

No ano de 1973, com o Decreto nº 72.434, profundas transformações ocorrem no Colégio Agrícola “Diaulas Abreu”. Primeiramente, a escola deixou de pertencer ao Ministério da Agricultura, passando para o Ministério da Educação; em segundo lugar, cria-se a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), como órgão autônomo do MEC.

Conforme aponta Cimino (2006), a COAGRI centralizava as decisões curricular-pedagógicas e os financiamentos para o ensino agrícola nacional, e ainda propunha o modelo Sistema Escola-Fazenda como o ideal e oficial para os estabelecimentos de ensino técnico de nível médio.

Através do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola “Diaulas Abreu” passou a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG, oferecendo os Cursos Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica.

Na década de 1980, o ensino no curso técnico em agropecuária na EAF de Barbacena levou em conta o sistema escola-fazenda. Assim, os alunos participavam efetivamente dos projetos do campo, e os educandos eram distribuídos de acordo com as necessidades de tais projetos. Sob a supervisão do Setor de Projetos Orientados (SPO), esses eram elaborados com a ajuda dos alunos do 3º ano e incluídos no orçamento da instituição.

Com o Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1987, a COAGRI foi extinta e as EAFs passaram a ser subordinadas à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), a qual foi transformada na Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), mantendo as

⁵ No governo do então Presidente João Café Filho, na diretoria do Sr. João Lopes da Silva, através do Decreto nº 37.840, de 31 de agosto de 1955, a Escola Agrotécnica de Barbacena passou a denominar-se Escola Agrotécnica “Diaulas Abreu”, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador Dr. Diaulas Abreu.

mesmas diretrizes apontadas pelo III Plano Nacional de Desenvolvimento e III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Supera-se, aparentemente, com o modelo escola-fazenda.

Para compreender a educação profissional da década de 1990, faremos uma análise mais aprofundada, por se tratar de um período mais próximo, o que permite melhor acesso aos arquivos, e por ser um período que muito influencia na trajetória dessa modalidade até os dias atuais.

Se há uma crise no Estado, pressupõe-se que essa ocorrerá em todos seus âmbitos. A educação não ficou de fora das implicações neoliberais da década de 1990. Com a descentralização de ações do Estado, as políticas educacionais passam a ser “ditadas” por agências internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Verificam-se, também, “modificações na forma de dispor da coisa pública, atenuando a linha que separa o privado” (MAUÉS, GOMES, MENDONÇA, 2008, p.110).

Nesse contexto, inicia-se a reforma das políticas educacionais em todos os níveis. Tratando-se da educação profissional, essas mudanças se explicitam com o Decreto 2.208/97 e com o Plano Nacional de Formação – PLANFOR. A partir dessas condições, faremos uma análise de políticas como o Decreto 2.208/97, buscando dados que possam esclarecer como essa política se materializou na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG.

Segundo Maués, Gomes e Mendonça (2008), o mencionado Decreto apresentou as seguintes características: condicionou a aprovação de cursos à gestão tripartite, composta por empresários e trabalhadores; favoreceu a experiência em detrimento à formação, na contratação de docentes; reduziu os investimentos nas escolas da rede federal, determinando que as escolas deveriam utilizar o currículo por competências e obrigando a independência do ensino médio em relação ao técnico.

Tendo analisado documentos existentes na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, como planos de curso, matrizes e diretrizes curriculares utilizadas no período de 1999 a 2004, verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, criadas para que as ações do Decreto 2.208/97 fossem materializadas na esfera escolar, foram impostas verticalmente, ou seja, sem a participação efetiva dos sujeitos que estariam diretamente envolvidos com as ações propostas.

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, desde sua criação, foi tradicionalmente reconhecida pela sua atuação na formação de profissionais para a área agrícola. Com as reformas impostas pelo Decreto 2.208/97, o discurso da necessidade de produção e da urgente integração entre escola e mercado de trabalho fez com que o objetivo institucional tomasse outra forma.

Passa a existir uma relação intrínseca entre os objetivos da escola e os objetivos do mercado de trabalho, como se constata na definição do papel da instituição, descrito no plano de curso da área de agropecuária, que diz:

o papel da Escola Agrotécnica fica claro em se tratando da economia do Estado, especialmente no que concerne à formação para desencadear o uso da tecnologia, que gera melhoria de produtividade e rentabilidade para o setor. (EAFB-MG, 1999, p.4)

A preocupação com a produtividade e com a demanda dos empresários perpassa todo o documento. Constam, na justificativa do curso, levantamentos feitos pela escola sobre as necessidades profissionais do mercado, a partir de questionários enviados às empresas do município e arredores, buscando as características e as competências ideais para cada área de determinada empresa.

Os dados coletados nos levantamentos subsidiaram a confecção da matriz e a organização curricular no período de 1999 a 2003.

De posse dessas informações, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, decidiu modificar sua estrutura curricular mais uma vez, ajustando-a adequadamente, e assim propomos na área de agropecuária, 5 habilitações técnicas, bem como várias qualificações técnicas. (EAFB-MG, 1999, p.8, *grifo nosso*)

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico, imposta pelo Decreto 2.208/97, aparece para suprir a necessidade da produção para a autosuficiência da escola. Segundo Cimino (2006, p.13),

essa “auto-sustentabilidade”, prioriza o “fazer” em detrimento à formação geral que é relegada a um segundo plano. A EAF de Barbacena não se furtou disso e, desde essa época até os dias atuais, prioriza a produção como forma de auto-sustentação, obedecendo às exigências dos órgãos superiores.

É nesse momento que a EAFB cria as Unidades Educativas de Produção – UEPs para fornecer o ensino e a produção agrícola da Escola, bem como a Cooperativa-Escola, que tem como objetivo a viabilização de princípios cooperativos e a comercialização dos produtos.

Para Kuenzer (1999), a justificativa para a institucionalização do Decreto 2.208/97 relaciona-se com o alto custo do ensino técnico, até então financiado pelo governo federal, o qual, segundo discurso oficial, não era capaz de atingir os trabalhadores por estar mais preocupado com o ensino propedêutico do que com o profissional. Segundo a autora, com essa proposta a relação entre educação geral e formação profissional fica desarticulada, impera um modelo conservador, volta à concepção Taylorista/Fordista, com a ruptura entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho.

A educação profissional fica, dessa forma, a cargo das questões de mercado, substituindo-se a formação geral pela lógica mercadológica. As escolas passam a sofrer influência direta de empresas, como é o caso da EAF de Barbacena, que inicia o sistema de parcerias e convênios. Com relação aos convênios firmados em 1999, destacam-se o convênio com o Centro de Pesquisas de Frutas de Clima temperado da EPAMIG, da cidade de Caldas – MG, e o acordo com o SEBRAE na utilização do Sistema de Informações Mercadológicas Municipais.

O governo resolve, ainda, devido aos poucos recursos disponíveis para investir na educação profissional, dividir sua responsabilidade quanto aos segmentos do ensino. Os municípios ficam responsáveis pela educação básica; o estado fica a cargo das responsabilidades do ensino médio, e à esfera federal cabe a oferta da educação profissionalizante.

Conforme análise de Cimino (2006, p.15), verifica-se que, em meados de 2000, a EAF de Barbacena, “atendendo a orientação do governo federal, passa a ignorar o Ensino Médio, dando-lhe menos ênfase, inclusive, com a ameaça de suprimir sua oferta de ingresso”. A partir daí, a instituição preocupa-se com a criação de cursos profissionalizantes, deixando de lado a formação do cidadão crítico e participativo da sociedade e, ainda, a responsabilidade para com os filhos de produtores rurais do entorno da escola - em sua maioria carentes, eles viam na escola uma chance de formação, já que ali estudavam durante a manhã e, à tarde, dormiam e faziam suas refeições.

Com o Decreto 2.208/97, também em meados de 2000, a rede federal de educação tecnológica passa a ter autonomia para a criação e implantação de cursos profissionalizantes, concomitantes e subseqüentes.

Até o ano de 1998, funcionavam na escola os seguintes cursos técnicos, articulados ao ensino médio: agropecuária, processamento de dados e economia doméstica; em 1999, passa a funcionar o primeiro curso concomitante, técnico em informática. A partir daí, inicia-se um processo acelerado de criação de cursos. A EAF Barbacena passa a ofertar cursos modulares

na área agropecuária, com habilitação em agricultura, zootecnia e agroindústria, cursos pós-médio na área de informática, nutrição, enfermagem e segurança do trabalho.

Com os dados apresentados, verificamos que, a partir da reforma da educação profissional, foram criados cursos de áreas diversas, diferente da área agropecuária que a escola estava habituada e preparada para ofertar. Uma observação cabível refere-se às condições de oferta dos cursos. A EAF de Barbacena não possuía recursos humanos e infraestrutura necessária para a implantação daqueles cursos; a escola passava por um momento delicado em que a quantidade de cursos poderia prevalecer em relação a qualidade - para responder essa questão, cabe um estudo mais detalhado.

Outros pontos a serem ressaltados são o sistema modular e a organização curricular por competências. A EAF de Barbacena assimilou a possibilidade de modularização de disciplinas, e os currículos foram refeitos seguindo as orientações do artigo 8º do Decreto 2.208/1997. Constatamos que as matrizes curriculares dos cursos ofertados à época foram modificadas. Porém, não podemos afirmar que o ensino passou a ser pautado nas competências como previa a legislação, isto porque, o fato de o currículo ser baseado em competências não quer dizer que, necessariamente, o trabalho estava sendo efetivado na prática escolar, no trabalho docente.

Por fim, podemos dizer que, mesmo com as ações após o Decreto 2.208/97, o ensino médio não foi, em nenhum momento, extinto da EAF de Barbacena - isto porque já tínhamos cursos em andamento que contavam com o ensino médio. Esse foi um ponto da reforma que gerou muitas discussões, principalmente entre os docentes da área propedêutica. É nesse contexto que, em 2003, surge, com o governo Lula, o substituto do Decreto 2.208/97, que permitiria, principalmente, a articulação entre curso técnico e ensino médio. As ações do Decreto 5.154/04 serão analisadas a seguir.

A reforma educacional dos anos 90 trouxe implicações que não foram superadas com as políticas propostas pelo governo Lula. Apesar das promessas de mudanças para a educação profissional, o decreto 5.154/2004 não acarretou muitos avanços.

De acordo com Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005), a mobilização esperada com o novo decreto não aconteceu. Era preciso que a reforma buscasse uma revisão “profunda e orgânica” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, principalmente naqueles artigos que tratam da educação profissional - isso porque a opção por um novo decreto acabou sendo um espaço para os conservadores, espaço para que as políticas neoliberais continuassem à frente do sistema de ensino brasileiro.

O primeiro ponto a ser analisado refere-se à proposta de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio. Conforme os autores, para que a política de integração fosse, de fato, priorizada, seria necessário:

1. Encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção.
2. Fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade previria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. 2005, p. 1091)

Podemos dizer que não houve a criação de dispositivos que substituíssem as diretrizes curriculares nacionais, mas sim a incorporação de artigos naquelas diretrizes curriculares; também não ocorreram discussões e mudanças na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.

Verifica-se que a proposta de integração ficou longe de ser concretizada. O Art. 4º do Decreto 5154/04 apresenta duas formas de articular o ensino médio e o profissional: de maneira “integrada”, voltando aos currículos; e de maneira concomitante, permanecendo a possibilidade de separação do ensino médio e profissionalizante, tal qual previa o Decreto 2.208/97.

O Parecer 39/2004, criado para aplicação do Decreto 5.154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, propôs que o primeiro segmento, educação profissional, fosse oferecido simultaneamente ao longo do segundo, ensino médio. Sabe-se que a simultaneidade difere da integração. Segundo Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005), a simultaneidade está de acordo com o princípio da independência entre os cursos, diferentemente do que se buscava com o Decreto 5154/04.

Nesse contexto, as Escolas Agrotécnicas e CEFETs voltam a oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio e também cursos concomitantes e subseqüentes. O que verificamos na EAF de Barbacena vem de encontro às políticas propostas pelo governo, que surgiram a partir de discussões aligeiradas e sem caráter de efetiva mudança. No ano de 2006, a instituição voltou a oferecer o curso técnico integrado ao ensino médio na área de agropecuária, e a partir de 2008 propôs a integração também nas áreas de agroindústria e turismo - a integração real, porém, não aconteceu, e até os dias atuais pouco se tem discutido a este respeito.

De acordo com Frigotto (2005), a educação profissional não irá passar de uma ilusão, caso as políticas não se voltem para uma concepção de ensino médio politécnico e unitário. Para o autor,

trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que faculte aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendra o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005, p. 11)

Com a análise apresentada, percebemos que a ligação entre vertente acadêmica e profissionalizante sempre trouxe intempéries para o ensino profissionalizante. Nas primeiras décadas, verificamos um sistema excludente que não admitia certificação para aqueles que estudassem nessas escolas a fim de continuarem seus estudos no nível superior - oferecia apenas certificação profissional para ocupação de um ofício.

Alguns anos depois, como as escolas federais ofereciam qualidade no ensino - superior às escolas municipais e estaduais, estando à frente das escolas particulares -, tal segmento educacional começou a ser procurado pela elite, que via ali uma oportunidade de se preparar de forma “gratuita” para ingressar na universidade. Com isso, tira-se o lugar dos indivíduos realmente interessados em se tornar técnicos e cria-se uma escassez de profissionais ainda maior, desestimulando o investimento de bancos e empresas no sistema educacional do Brasil.

Nesse contexto, vimos uma elite que podia pagar e se preparar para prestar o “vestibulinho” - exame de ingresso às escolas técnicas -, e uma classe pobre interessada nesse segmento educacional que não conseguia competir com a elite. Conforme coloca Castro (2005), quanto melhor essas escolas ficavam, menos os alunos se interessavam pela dimensão técnica. Assim, as escolas não conseguiam cumprir sua tarefa principal: formar pessoal técnico qualificado.

Em 1990, bancos que investiam na educação profissional no Brasil cessaram a concessão de crédito para o segmento, em observância ao problema notado na década de 1970

e que vinha se arrastando por 20 anos. Para os bancos, os alunos formados como técnicos deveriam trabalhar como técnicos, suprir a necessidade da indústria e contribuir com a geração de capital.

Como tentativa de resolver tal impasse, implanta-se o Decreto 2.208/97, separando o ensino propedêutico e profissionalizante. Neste período, verifica-se um retrocesso na história da educação profissionalizante, retomando àquela visão da década de 1940 em que se ofereciam àqueles da camada popular o ensino profissionalizante, e aos da classe dominante o ensino propedêutico de qualidade, dando a esses o acesso ao curso superior. Nesse período ocorre a queda do número de matrículas nas escolas de referência no ensino agrícola, bem como o afastamento de alunos, filhos de produtores rurais, que viam na escola uma oportunidade única de concluir seus estudos, onde podiam estudar durante o dia, fazer suas refeições e residir no alojamento da escola.

Na década atual, vimos um ensino técnico agropecuário que estabelece uma combinação entre diploma de nível secundário e profissionalizante. Esta combinação se dá devido à interação existente entre o conteúdo acadêmico e profissionalizante oferecido para os alunos que integram este sistema. Porém, verificamos que não é fácil alcançar o objetivo pretendido, já que não há uma inter-relação bem estabelecida entre essas vertentes.

2.2. Evasão Escolar e Democratização do Ensino

Tendo feito essa análise que viabiliza uma reflexão sobre a atuação da instituição mediante a sociedade, podemos dizer que é necessário destacar o papel da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena nesse processo, no que tange à sua responsabilidade frente ao aluno evadido do curso técnico em agropecuária. Qual é o papel assumido pela escola? Quais conteúdos são privilegiados? Quais os métodos de ensino utilizados? Como se dá a relação aluno-professor? Quais teorias da aprendizagem fundamentam a prática pedagógica da EAFB?

Para efeitos desta pesquisa, utilizaremos o conceito de exclusão escolar em sua dupla dimensão, como descreve Ferraro (2004). De um lado, a exclusão na escola, que remete à exclusão operada dentro do processo escolar e que culmina na reprovação e repetência. De outro lado, a exclusão da escola, que se refere tanto ao não acesso à escola quanto ao que habitualmente se denomina evasão escolar.

Buscaremos trabalhar a questão do fracasso escolar na perspectiva apresentada pelo francês Bernard Charlot, em sua teoria da relação existente entre o saber e a escola. Segundo o autor, não existe “fracasso escolar”, e esse não seria um objeto plausível de ser analisado, mas existem histórias escolares de insucesso dos alunos, que serão nosso objeto de estudo.

Como mostra Aquino (2000, p. 138), “quando uma escola começa a apresentar um *quantum* acima do aceitável [...] de reprovação e evasão, o que está em pauta não é o baixo nível de inteligência ou de rendimento de seu corpo discente, mas o teor das relações institucionais que, ao menos, estão retroalimentando tais grandezas”.

Investigar o fenômeno da exclusão escolar, aqui entendido como a evasão ou repetência, implica, entre outros fatores, explicitar as formas como o fracasso é produzido e legitimado dentro do espaço escolar, em que alunos não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado.

Segundo Bruno e Abreu (2006, p.96),

quando um aluno abandona a escola, a escola já o abandonou a tempos... o fracasso já foi produzido e nesse momento – o da evasão – já se cristalizou e desdobrou. O que foi antes um processo construído e vivenciado agora é só mais um número. Uma pontuação a ser incorporada num índice já bastante triste.

A partir de resultados obtidos com pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo, com altos índices de repetência, Paro (2001, p.146) afirma que a reprovação aparece como estruturante do ensino. Para ele, “a frequência com que a forma de entender a reprovação como recurso pedagógico ocorre na escola pesquisada deve levar ao aprofundamento da reflexão a respeito da intensidade com que essa reprovação aparece como elemento estruturante atual da escola”. O autor aponta alguns sinais que justificam essa hipótese, que serão apresentados a seguir.

Primeiramente, coloca o fato das reuniões de professores terem como foco as deficiências do aluno. Segundo o autor, ao se tratar do tema avaliação, por exemplo, os professores se preocupam em encontrar justificativas para uma possível reprovação do aluno, ao invés de buscar medidas para a melhoria do ensino.

Em segundo lugar, o autor fala das ocasiões em que se decide se o aluno será aprovado ou não. Para ele, as discussões se esgotam na decisão de aprová-lo ou reprová-lo, sem a preocupação com uma revisão dos métodos de ensino utilizados que culminaram naquele resultado insatisfatório.

Em terceiro lugar, Paro (2001, p.146) reforça a concepção de reprovação engendrada na prática escolar. Geralmente, os professores vêm essa questão como forma de justiça, o que está exemplificado na seguinte fala citada pelo autor: “fulano foi avisado que se não estudasse seria reprovado, então é justo que seja reprovado.”

Por último, o autor mostra como os mecanismos de apoio que são utilizados pelos professores - como recuperação paralela e apoio pedagógico - acabam se transformando em “muleta para os alunos que não conseguem passar de ano por seus próprios méritos e recursos”.

Os sinais apresentados por Paro (2001) podem ser transferidos para outras instituições, que entendem que as questões de reprovação ou evasão parecem nunca estar ligadas à escola, aos professores, ao cotidiano escolar.

De acordo com Luz (2010, p.4), que apresenta dados sobre o impacto da repetência no desempenho escolar, “pouco se sabe sobre os efeitos da repetição de uma série sobre a absorção do conteúdo lecionado, não havendo evidências de que a repetência levaria a um aumento na aprendizagem daquilo que não foi assimilado no ano anterior”.

A autora aponta que a retenção do aluno significa a reexposição ao conteúdo já visto pelo mesmo. Dessa forma, entende-se que o problema causador da reprovação está no aluno, em sua capacidade de compreender e absorver a matéria de determinada etapa. Caso a escola propusesse ações complementares durante o ano repetido, com o intuito de ajudar o aluno a superar suas dificuldades, o sistema poderia se tornar mais eficiente no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Isso porque, segundo a autora, a estrutura da escola continua idêntica, o professor utiliza os mesmos métodos de ensino, o material didático continua o mesmo e, assim, fica com o aluno toda a culpa da reprovação, e apenas ele deve se readaptar na série repetida.

Segundo Paro (2001, p.144), “existe a falta de uma consciência de que o fracasso escolar não se deve a este ou aquele agente isolado, mas a todo um conjunto de determinações tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas sociais mais amplas”.

A partir das colocações anteriores, percebemos uma estreita relação entre a maneira como o professor entende o papel da “avaliação” e a produção do fracasso escolar. Essa relação traz uma problematização sobre conceitos trazidos pelo modelo tradicional que acabou revelando a avaliação como uma prática seletiva e excludente.

Conforme vimos no tópico anterior, a escola foi, reiteradas vezes, organizada como um dispositivo de controle de diferentes instâncias da sociedade burguesa, utilizando de um modelo classificatório para excluir, reprovar ou evadir aqueles que não deveriam ter acesso ao arbitrário sistema público de ensino. A avaliação faz parte dessa história. Se analisarmos

documentos desde o século XVII, como o *Ratio Studiorum* dos padres da ordem dos jesuítas ou a Didática Magna do educador Comênio, veremos que o modelo de avaliação que praticamos hoje foi concebido ali.

Quando o fracasso escolar é explicado pelo fracasso do aluno, verifica-se que a avaliação é o instrumento utilizado para classificar o educando como aprovado ou reprovado. Esta concepção de avaliação, utilizada na maioria das escolas, é também chamada de verificação. Com ela, o professor busca aferir o número de erros cometidos em provas, exames ou testes e encerra-se na apresentação dos resultados, na maior parte das vezes, quantitativos. Conforme coloca Luckesi (2008, p. 92), o processo de verificar

configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou o ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui tal configuração. [...] Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas.

Ora, estamos tratando do processo ensino-aprendizagem, e o momento da avaliação deveria ser empregado para o reconhecimento das potencialidades desenvolvidas pelo aluno na escola e, conseqüentemente, para que novas aprendizagens pudessem ser construídas. A preocupação central, portanto, não deveria ser a medida ou a classificação, mas sim a aquisição do conhecimento. Segundo Luckesi (2008, p. 93),

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto, a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Nesse contexto, o “erro” do aluno deveria ser tomado como uma oportunidade de ensino. Entender como tratar o erro é um caminho a ser percorrido pela escola na busca da construção da qualidade do ensino. Não pretendemos aqui tratar o erro e o acerto de forma antagônica e desvinculada. Porém, se a avaliação que a escola fez mostra que o educando está errando, é preciso encontrar saídas para que ele, de fato, aprenda, admitindo-se que a aprendizagem deva ser parte do trabalho intencionalmente desenvolvido na escola.

Ao contrário, citando novamente Luckesi (2008, p.73), a escola que opera com a verificação tem utilizado o processo de aferição da aprendizagem de forma negativa, desenvolvendo nos estudantes o medo a partir da constante ameaça da reprovação. Esta prática acaba abarcada por “questões disciplinares, de controle dos alunos, de castigo de condutas sociais que os alunos apresentam dentro e fora da sala de aula”.

O autor observa que a avaliação da aprendizagem escolar ganhou um espaço tão grande que o centro do processo de ensino transformou-se na aplicação de exames e provas, polarizando a prática pedagógica para esse fim. Luckesi (2008) chama atenção para aspectos da prática pedagógica que demonstram claramente o principal objetivo do sistema de ensino, que está pouco preocupado com o processo ensino-aprendizagem.

Primeiramente, destaca-se que os alunos têm sua atenção voltada para a promoção. Desde o início do semestre letivo, procuram se inteirar das normas e modos de se obter “nota”, e essas vão sendo manejadas sem nenhuma relação com o processo de aprendizagem.

Em segundo lugar, constata-se que, no cotidiano da sala de aula, professores utilizam as provas como instrumento de coação e ameaça e, assim, concordamos com Luckesi (2008), para quem o estudante se dedica aos estudos por estar ameaçado por uma prova, e não porque o conteúdo seja importante.

Em terceiro lugar, verificamos que os pais dos alunos também estão voltados para a promoção. Geralmente, eles ficam na expectativa das notas de seus filhos, considerando importante que obtenham boas notas para promoção.

Por último, podemos dizer que o próprio sistema educacional está centrado nos resultados de provas e exames, buscando dados quantitativos globais a serem utilizados em estatísticas veiculadas na mídia ou na implementação de ações governamentais que buscam a melhoria do ensino nas escolas.

Nota-se que a avaliação escolar pode ser, muitas vezes, conduzida de forma inadequada e, com isto, pode estar colaborando com um processo que inviabiliza a democratização do ensino no interior da escola, já que não contribui com a permanência do aluno e seu crescimento qualitativo.

Esta prática antidemocrática detectada em nossas escolas está longe do que concordamos ser uma avaliação que qualifique o educando em vez de classificá-lo. Segundo Luckesi (2008), para que a avaliação da aprendizagem esteja a favor da prática democrática, é essencial que três variáveis organizem esse processo: juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão.

A primeira variável refere-se ao padrão de aprendizagem que o professor deve previamente definir, ao ministrar um conteúdo. O docente deveria planejar o que seria o mínimo necessário e trabalhar com os alunos para que todos atingissem esse mínimo.

A avaliação, no caso, seria um mecanismo subsidiário pelo qual o professor iria detectando os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalhando para que atingissem a qualidade ideal mínima necessária. Só passaria para um conteúdo novo, quando os alunos tivessem atingido esse patamar mínimo. (LUCKESI, 2008, p. 98)

Nessa perspectiva, definindo-se o mínimo necessário dentro de cada conteúdo, garantir-se-ia uma equalização entre os alunos ao menos nas condições mínimas de aprendizagem. Vale ressaltar que, como aponta Luckesi (2008, p.98), definir o mínimo necessário não significa ater-se somente a ele.

O mínimo necessário deverá ser ensinado e aprendido por todos, porém não há razão para não ir além dele; ele representa o limite mais baixo a ser admitido numa aprendizagem essencial. O que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento.

Com isso, ao propor uma atividade avaliativa o professor trabalharia com um padrão de expectativas estabelecido claramente, levando em conta o mínimo necessário de aprendizagem. Desse modo, a aprovação ou reprovação em determinado conteúdo não estaria sujeito ao julgamento arbitrário do avaliador, mas sim ao fato de o aluno ter apresentado em sua conduta os preceitos chamados de mínimo necessário para aquela aprendizagem.

Passando para a segunda variável apresentada, Luckesi (2008) indica que “para o avaliador ser relativamente verdadeiro no juízo de qualidade, há que tomar como seu fundamento aqueles caracteres da realidade que dizem respeito ao objetivo que tem ao proceder a avaliação”. Ou seja, é conveniente que o professor defina o que é relevante avaliar em consonância com os objetivos que deseja atingir.

Nesse contexto, o autor observa que,

pelo uso de elementos irrelevantes na prática da avaliação, somos antidemocráticos com os alunos, na medida em que reprovamos ou aprovamos por aquilo que não é essencial à aprendizagem escolar, bem como impedimos o surgimento e a emergência de pessoas vivas e criativas, capazes de viver, construir conhecimentos, inventar coisas para essa nossa desgastada humanidade. (LUCKESI, 2008, p. 76)

O último elemento da avaliação proposto por Luckesi (2008) refere-se à tomada de decisão. Conforme o autor, no dia-a-dia escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno diz respeito à classificação dele num determinado nível de aprendizagem, a partir de notas ou conceitos.

Após detectar qualquer lacuna no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista aquele padrão mínimo necessário estabelecido previamente pelo professor, não basta que seja registrada a nota do aluno e que ele seja classificado como apto ou não. O professor deve fazer algo para que o aluno avance e eleve seu patamar cultural e seu entendimento da realidade.

Concordamos com Luckesi (2008) que, para que a prática avaliativa fosse, de fato, democrática, o ideal seria a inexistência do sistema de notas; mas sabemos que a própria legislação vigente determina a utilização de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem. Porém, a escola deveria, ao menos, trabalhar com o padrão mínimo de aprendizagem para quantificar o que o aluno aprendeu, e não apenas utilizar a média de notas que acaba transformando quantidade em qualidade e apresentando um falso resultado para educandos e educadores.

Esclarecemos que a avaliação escolar é dimensionada por uma concepção de sociedade que se traduz por meio de uma concepção teórica de educação. Dessa forma, ou a avaliação escolar pode estar a serviço de um modelo conservador da sociedade e da educação, ou pode estar a serviço de um modelo pedagógico que entende e se preocupa com a educação como agente de transformação social.

Conforme colocamos no decorrer deste capítulo, no primeiro modelo a prática de avaliar é autoritária (característica pertencente à essência da perspectiva tradicional da sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos aos parâmetros socialmente estabelecidos), utilizando de coações, explícitas ou não. É, ainda, um instrumento disciplinador de condutas cognitivas e sociais.

Para que os caminhos da avaliação da aprendizagem sejam transformados, Luckesi (2008) recomenda que a teoria educacional que embasa a prática escolar deve estar a favor da transformação social, da modificação na distribuição social das pessoas. O educador deverá assumir seu posicionamento de forma clara e explícita, convertendo a teoria transformadora em sua prática no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a avaliação deve assumir seu verdadeiro papel, de instrumento dialético e diagnóstico para o crescimento do educando. Para isso, é fundamental identificar caminhos percorridos e lacunas que permaneceram, bem como traçar caminhos. O ato de avaliar deverá, assim, proporcionar uma pausa para pensar a prática e retomar a ela.

Para o resgate dessa função diagnóstica da avaliação, o professor deverá ser companheiro de jornada de cada aluno, buscando a superação do autoritarismo e estabelecendo a autonomia do educando, pois o novo modelo de sociedade exige a participação de todos. Nesse contexto, Luckesi (2008, p.44) conclui que “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade”, característica essencial para participação de uma sociedade democrática.

Por fim, destacamos o necessário rigor técnico e científico com que a prática avaliativa deverá ser conduzida, tendo em vista o padrão mínimo necessário estabelecido previamente a ser efetivamente aprendido pelo aluno, para cada unidade de ensino. Sendo assim, “o rigor técnico e científico no exercício de avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão” (LUCKESI, 2008, p. 44).

Não pretendemos, aqui, esgotar as possibilidades de mudanças para que a avaliação da aprendizagem seja diagnóstica e inclusiva, oferecendo condições para que os alunos obtenham melhores resultados na aprendizagem.

Sabemos que essa prática é difícil de ser mudada, devido ao fato de que a avaliação faz parte de um sistema de ensino, que por sua vez é parte de um modelo de sociedade com contradições e interesses peculiares. Porém, tendo uma instituição apresentado altos índices de evasão e repetência, é inconcebível mascarar a responsabilidade do sistema de ensino nesse movimento de abandono. É preciso repensar seu papel e suas práticas, e a avaliação da aprendizagem está aqui inserida.

Geralmente, as questões que justificam a reprovação ou evasão na escola são: problema de comportamento do aluno, déficit cognitivo da criança/jovem ou as relações que o aluno estabelece fora da escola, com sua família, sua classe social.

Ao se falar em problemas de comportamento do aluno, usualmente a escola o encaminha para profissionais na busca de um diagnóstico, visando dirimir o “problema”, como se a criança ou jovem fosse apenas um “caso” clínico e não “um estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica integrante de uma classe social, cidadão de um país” (AQUINO, 2000, p. 139).

Neste caso, Aquino (2000) destaca que o foco em um pedido de tratamento para uma criança/jovem deveriam ser as “matrizes institucionais do distúrbio” e não o “aluno-problema”. Segundo ele, mais correto seria que se colocassem em análise todas as instituições com as quais essa criança/jovem está envolvida e não apenas a escola, a sala de aula.

Nesse sentido, o autor destaca que se pode supor que “o *phatos* do fracasso tão disseminado no cotidiano escolar constituiria a mais perfeita tradução de uma espécie de embotamento institucional da escola contemporânea.” (AQUINO, 2000, p.139)

Ao justificar a reprovação ou evasão escolar devido a déficit cognitivo do aluno, atribui-se o fracasso, exclusivamente, a características biológicas inerentes a ele, e novamente a responsabilidade pelos índices de reprovação e desistência recai sobre o aluno. Aquino (2000) afirma que a escola aparece, nesse caso, como vítima de uma clientela inadequada.

Como mostra essa breve revisão conceitual, existe um consenso entre os autores sobre a responsabilidade do sistema de ensino frente às questões de evasão e repetência escolar. Nesse contexto, vale dizer que tal consenso está longe das discussões das escolas, que acabam por justificar fatores inerentes ao sistema educacional, responsabilizando os sujeitos envolvidos - no caso, os alunos.

A sociologia dos anos 60 e 70⁶ analisou o fracasso escolar em torno das diferenças entre posições sociais. Conforme aponta Charlot (2000), essa sociologia produziu resultados que estão longe de dar conta dos fenômenos evocados através da expressão “fracasso escolar”. Segundo o autor, “o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar.” (CHARLOT, 2000, p.24)

O autor deixa claro que, mesmo que o índice de insucesso escolar de estudantes da camada popular seja maior que o daqueles da classe média, esse fator não é suficiente para explicar o fracasso na escola, isso porque se constata casos de sucesso entre alunos da classe popular e insucesso entre as classes médias.

Charlot (2000) aponta que os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais. A diferença não pode ser pensada como deficiência, como uma falta imputável

⁶ Os autores que se destacam neste momento são: C. Baudelot e R. Establet (1971), com a teoria da escola dualista, apresentando a escola dividida em duas grandes redes, correspondendo à divisão da sociedade em duas classes principais: burguesa e proletária; P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975), com a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; e, por fim, Bowles e Gintis (1976), chamados “radicais americanos” com o livro “*Schooling in Capitalist America*”.

ao aluno. Dessa forma, a origem social do estudante, sua origem familiar apresentam-se como uma leitura negativa (da deficiência e da falta) da realidade social, e não levam em conta o sentido da escola (principalmente, o sentido da escola para aqueles provenientes de famílias populares) e nem mesmo as práticas empreendidas pelas instituições e docentes ante esses estudantes.

Nesse sentido, Charlot (2000) aponta que é preciso fazer uma leitura positiva da realidade social, que se liga à experiência dos alunos e ao que eles fazem. O autor propõe um novo olhar para a sociologia, a sociologia do sujeito. Segundo ele, estudar a relação com o saber é estudar o sujeito, confrontado com a necessidade de aprender, e a experiência escolar é dada como uma relação consigo, uma relação com os outros (colegas, professores) e uma relação com o saber.

Tomando uma perspectiva antropológica, Charlot (2000) aponta que o homem, ao nascer, penetra na condição humana e para se tornar o que deve ser, necessita ser educado.

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em triplo processo: de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000, p.53)

A educação, nesse sentido, é o movimento através do qual o sujeito se constrói e é construído pelos outros, porém ninguém poderá educar o sujeito caso ele não consinta, caso ele não colabore de alguma forma. Charlot (2000, p.54) assinala que uma educação é impossível

se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que educa. Inversamente porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força pulsionadora que alimenta o processo.

O trabalho docente e a forma como o currículo da escola está organizado desempenham um importante papel para que o estudante apresente o desejo de educar-se. Para que o aluno aprenda, é preciso que a situação signifique algo para ele. Conforme coloca Charlot (2000), toda relação com o saber é uma relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender, aquele que eu admiro ou detesto. Dessa forma, o autor conclui que a relação com o saber não deixa de ser uma relação social entre “o mundo”, “o eu” e “o outro”.

O “mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são os pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. (CHARLOT, 2000, p.73)

Nessa relação social, destacamos a relação que Charlot (2000) apresenta entre significado, movimento, tarefa e mobilização. Segundo o autor, para que o aluno perceba que o que está sendo ensinado tem relação com ele e com suas ideias, é preciso que o docente negocie significados com ele, abrindo espaço para que o educando considere o novo saber como algo precioso, através de diferentes tarefas e possibilidades de expressão. Esse trabalho é denominado pelo autor de mobilização. A mobilização, segundo ele, implica mobilizar-se (“de dentro”), e isso implica movimento. Assim, apontamos que essa dinâmica do movimento

incide sobre o aprender, já que para haver atividades significativas para o aluno deve mobilizar-se e, para que ele se mobilize, a situação deve significar algo para ele.

Conforme Charlot (2000), o sujeito aprende porque se tem oportunidades de aprender, em determinado momento em que se está disponível para aproveitar essa oportunidade que pode não mais voltar.

Concordamos que a forma como educando e educador entendem essa relação com o saber e com o aprender pode ser fundamental para reverter a situação de fracasso escolar daquele aluno que não teria sucesso em sua trajetória de escolarização. E, neste contexto, enfatizamos o papel do currículo desenvolvido pelas escolas, pois sabemos ser impossível falar de evasão escolar sem associá-la à noção de currículo.

Silva (2005) aponta que o pano de fundo para qualquer teoria do currículo, independentemente de quando foi estabelecida, será assinalar qual conhecimento deverá ser ensinado, o que será válido e merecerá ser parte do currículo. Nas teorias do currículo, está presente o tipo de pessoa considerada ideal para determinada sociedade, ou seja, o currículo apresenta-se como lugar de conhecimento e também de poder. Com isso, constata-se que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. (SILVA, 2005, p.15)

Segundo o autor, as teorias do currículo podem ser classificadas em: tradicionais, críticas ou pós-críticas. É justamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das duas últimas. Conforme Silva (2005, p.16),

as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de saber.

Porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, a escola precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais importante para a formação dos cidadãos. Quando a escola escolhe o que vai ser trabalhado, ela se posiciona politicamente, e é neste momento que responde a questionamentos como: que escola queremos? Que cidadão pretendemos formar? Para qual sociedade? Conforme aponta Paro (1999), tratando-se de uma escola pública, é preciso estabelecer um debate diferente do mundo do trabalho; é necessário que os princípios gerais da formação humana guiem o currículo e as ações, porém essa não é uma tarefa simples.

Segundo Paro (1999), quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação é com a preparação para o trabalho. Ao se definir a função da escola, essa sempre se relaciona com a questão do trabalho. Nesse sentido,

fala-se, muitas vezes, que se estuda "para ter um vida melhor", mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que "ter sucesso" ou "ser alguém na vida" é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois. (PARO, 1999, p.6)

Sabendo-se que o tipo de trabalho aqui apresentado refere-se àquele preconizado pela lógica neoliberal, "cuja principal característica é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral", e que

“quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele está-se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu natural desenvolvimento” (PARO, 1999, p.2), é importante questionar o papel da escola nessa questão.

Paro (1999) afirma que uma escola comprometida com valores como os de democracia, liberdade e homem histórico, não pode passivamente encharcar-se por uma ideologia antagônica, nada fazendo para que seus alunos, pela mediação da educação, apropriem-se de uma visão de mundo consentida com esses valores. A democracia, como valor que é, deve ser passada permanentemente às novas gerações. A via para isso é a educação. Por isso, a democracia, como também o trabalho, devem ser propositadamente incluídos como objeto de estudo, por parte de todo educador comprometido com a superação da injustiça social.

O autor observa que, para se constatar o atraso de nossa realidade escolar tendo em vista os moldes democráticos, basta verificar o quanto conceitos como “democracia”, “liberdade”, “trabalho”, a partir de uma visão progressista de educação, estão pouco presentes explicitamente nos conteúdos curriculares de nossas escolas. Ao contrário, nos moldes da concepção conservadora de educação, o importante é apenas que os alunos apreendam o máximo de conteúdos, preparando-se para viver “de acordo” com a ordem vigente e para desempenhar uma função no mercado de trabalho.

É nesse contexto que destacamos o papel do currículo na escola. Ao estabelecer a visão tradicional como pano de fundo da organização curricular, as discussões na instituição restringem-se às questões técnicas e de organização do ensino, preocupando-se em como o conhecimento será transmitido. Tendo a visão crítica, ou progressista, como embasamento ao pensar o currículo, é imperativo questionar a seleção dos conteúdos em detrimento de outros, questionar a função da escola frente à sociedade e as ideologias presentes nos modelos existentes.

Silva (2005, p. 78) apresenta o conceito de currículo oculto, que é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Segundo ele, na perspectiva crítica, o currículo oculto ensina atitudes, comportamentos, valores e orientações para que estudantes se ajustem à sociedade que se deseja manter. Ou seja, utiliza de elementos do ambiente escolar como a organização do tempo e espaço escolar para ensinar regras e normas aceitas socialmente.

Silva (2005, p.80) aponta que “tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma desarmá-lo”, e é essa consciência que permite alguma possibilidade de mudança no interior da escola. O autor, porém, deixa claro que, esse conceito, muito utilizado nas primeiras teorias críticas do currículo, está enfraquecido, vez que com a ascensão neoliberal o currículo deixa de ser oculto e torna-se, assumidamente, capitalista.

Tendo como objeto de estudo uma escola técnica profissional, é preciso que se coloque no centro das discussões a função educativa desempenhada pela EAFB, sabendo que a formação para o trabalho ou para o mercado está intrinsecamente ligada ao currículo utilizado na escola. Como Paro (1999, p.10), entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos, o lugar em que se aprende, em que se tem acesso ao saber. É preciso, então, que a escola

concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade.

Cabe-nos aqui reforçar a necessidade de que os profissionais ligados ao ensino e os docentes que se ligam às práticas na sala de aula desenvolvam o hábito de refletir sobre seus

atos e sobre a realidade escolar, tendo em vista a intencionalidade que está oculta na ação pedagógica e assim, possivelmente, estariam colaborando para a democratização no interior da escola e para que menos alunos fracassassem em sua trajetória escolar.

3. MATERIAL E MÉTODOS

As questões norteadoras deste estudo o definem como uma pesquisa qualitativa, centrada na produção do discurso dos sujeitos pesquisados. Esse tipo de pesquisa, conforme descreve Martins (2004), é definido como aquele que privilegia a análise de microprocessos, considerando ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados. Esta pesquisa considera ainda abordagens quantitativas para análise dos dados.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a pesquisa qualitativa pode apresentar uma metodologia adequada e específica para tratar de um determinado problema. Devido à sua flexibilidade e diversidade, esse tipo de pesquisa não admite regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos.

Dessa forma, pretende-se, neste espaço, justificar o paradigma adotado ao estudo dos altos índices de evasão no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da EAFB.

Em seu trabalho sobre a perspectiva histórica da pesquisa educacional, Barbosa (2008) faz um levantamento do surgimento do “paradigma qualitativo” que ganhou força na década de 1970 (séc. XX), caracterizando-se principalmente pela oposição ao chamado “paradigma positivista”, que fazia uso, fundamentalmente, de técnicas quantitativas. Segundo o autor, é cada vez mais evidente o domínio do paradigma qualitativo nos dias atuais, principalmente no campo da pesquisa educacional.

O “paradigma qualitativo” apresenta diferentes características julgadas essenciais ao processo de investigação. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) a principal característica, que capta o que há de incomum entre as diversas modalidades, é o fato de seguirem uma tradição compreensiva ou interpretativa. Para os autores, a essa tradição interpretativa aliam-se três outras características fundamentais aos estudos qualitativos: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido ao mínimo. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

A partir da discussão sobre a abordagem qualitativa de Ludke e André (1986), e de considerações feitas por Barbosa (2008), cinco apontamentos que caracterizam esse tipo de pesquisa podem ser apresentados:

1) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Trata-se de uma pesquisa realizada “no campo”, onde ao pesquisador cabe observar os acontecimentos, suas conseqüências e relacioná-los. Neste modelo, também denominado “naturalístico” devido ao fato do pesquisador estar inserido na fonte da pesquisa sem influenciar o ambiente, deve-se referenciar qualquer situação, verbal ou não, que contribua com as conclusões do pesquisador.

2) “Os dados são predominantemente descritivos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). O material obtido neste tipo de pesquisa deve ser rico em detalhes, o que inclui descrição de pessoas, situações e acontecimentos.

3) “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Percebe-se o interesse do pesquisador em estudar um determinado fator-problema e relacioná-lo com as interações cotidianas. No ambiente natural, foco da pesquisa, o pesquisador pode acompanhar aqueles fatos identificados no dia-a-dia do local pesquisado, a fim de observar suas conseqüências para o contexto, estabelecendo assim a necessidade de mudar ou não.

4) “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Na pesquisa qualitativa, é importante observar os “pontos de vista”, ou seja, várias pessoas pesquisando um mesmo ambiente com olhares diferentes. Dessa forma, pode-se ver a credibilidade ou não do fato observado.

5) “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13). Os pesquisadores não utilizam fatos ocorridos antes do início de suas pesquisa, considerando como ponto de partida o momento em que se deu o início do seu trabalho. Mesmo que a pesquisa seja estimulada por fatos observados antes do início da pesquisa, durante sua execução não se leva em conta o passado.

A partir das características mencionadas acima, podemos inferir que a abordagem qualitativa ocupa-se principalmente da compreensão da realidade vivida socialmente. Tendo o pesquisador como principal instrumento de investigação, e conforme recomendação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), é válido apresentar as possíveis implicações em assumir um duplo papel neste estudo, de investigadora e funcionária da instituição.

Primeiramente, podemos dizer que a “neutralidade” da pesquisa já está comprometida, uma vez que a pesquisadora é integrante do local investigado. Com isso, certos conceitos ou pré conceitos já estão estabelecidos, o que poderá levar a análises tendenciosas, não respeitando a princípios da imparcialidade.

Em segundo lugar, destaca-se que certos aspectos do cotidiano, que talvez serão dados importantes na pesquisa, podem passar despercebidos, já que esses possivelmente tenham se tornado comuns. Porém, esta implicação pode também ser positiva, já que a investigadora conhece o local pesquisado e com esse tem certa familiaridade.

Por último, vale ressaltar que os sujeitos investigados, professores e alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, podem se sentir obrigados a “dar respostas” positivas à pesquisadora (que é funcionária da instituição), quando, na verdade, essas podem não corresponder à realidade local. Porém, destaca-se que os instrumentos escolhidos para a coleta de dados, questionário sem identificação e análise documental, favorecem a realização da pesquisa com redução de possíveis respostas com “enviesamento”.

Tendo apresentado tais implicações, é importante ressaltar que na condução desta pesquisa buscaremos o maior nível possível de imparcialidade, compatível à condução de pesquisas qualitativas. Para tal, os seguintes critérios estabelecidos por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) serão adotados.

- 1) “Checagem” pelos participantes. Considerando-se que a abordagem qualitativa procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes, torna-se necessário verificar as interpretações do pesquisador fazem sentido para aqueles que forneceremos dados no quais essas interpretações se baseiam; [...] 2) Questionamento por pares. Este procedimento consiste em solicitar a colegas não envolvidos na pesquisa, mas que trabalhem no mesmo paradigma e conheçam o tema pesquisado, que funcionem com “advogados do diabo”. A função do “advogado do diabo” é apontar falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identificar evidências não exploradas e oferecer explicações ou interpretações alternativas àquelas elaboradas pelo pesquisador. [...] 3) Análise de hipóteses alternativas. Tendo analisado seus dados e formulado suas hipóteses o pesquisador deve procurar interpretações ou explicações rivais de suas hipóteses.

Isso implica em tentar outras maneiras de organizar os dados, buscar outras formas de pensar sobre eles que possam levar a diferentes conclusões. Não se trata aí de derrubar as hipóteses rivais e sim tentar confirmá-las, pois, caso o pesquisador tenha se esforçado por confirmá-las sem obter sucesso, a confiabilidade de suas hipóteses iniciais aumentam. [...] 4) Análise de casos negativos. O fato de que é possível identificar padrões e tendências de comportamento não significa que todos os sujeitos sigam o padrão identificado. A análise dos casos que se afastam do padrão pode trazer esclarecimentos importantes e ajudar a refinar explicações e interpretações. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 172-173).

A fim de analisar as causas dos altos índices de evasão no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, serão priorizados os fatores intraescolares, aqueles engendrados no próprio sistema de ensino, como: organização curricular; relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem; métodos de ensino; questões relacionadas à avaliação escolar; significado dado a educação pelos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa e percepção dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem e às condições educativas.

Evidencia-se que os fatores extraescolares que se referem às condições sócio-econômicas e às características culturais apresentadas pelos alunos podem influenciar positiva ou negativamente o seu desempenho escolar. No entanto, esses fatores não serão analisados em profundidade, devido à proporção que a pesquisa tomaria e por sabermos que pouco a escola pode fazer para mudar essa realidade.

Para que se possa delimitar a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, dividimos este capítulo em dois itens: 3.1-Delimitação e 3.2-Instrumentos de Coleta de dados.

3.1. Delimitação

Para abordar adequadamente a questão da evasão no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, não podemos negligenciar a percepção que os próprios alunos têm do curso em que estão matriculados e da escola como um todo. Justifica-se esse cuidado na medida em que os alunos, “embora não alcancem um entendimento nem amplo nem aprofundado desse processo (de evasão, de repetência etc), revelam em suas falas oscilação que varia desde a inconformidade quanto as suas limitações até a introjeção de uma identidade que os caracteriza como incapazes” (BRUNO; ABREU, 2006, p.100).

Segundo Franco (1994), é importante que seja feita uma análise das representações que os alunos elaboram diante das suas escolas, seja de relato de dificuldades vivenciadas, seja de propostas para melhoria do ambiente escolar. Sendo assim, algumas questões devem ser levantadas: qual o grau de satisfação do aluno com relação ao curso? As aulas práticas correspondem à realidade para a qual desejam atuar/retornar? Qual o motivo que levou aquele aluno a cursar o técnico em agropecuária? Quais são as suas expectativas?

Partindo desses pressupostos, buscamos os sujeitos de nossa pesquisa entre os alunos que ingressaram no curso, no ano de 2008. Essa escolha se justifica por conta da proximidade temporal que facilitou nosso acesso ao aluno evadido, já que os colegas de turma ainda puderam se lembrar “deles”, dando algumas “pistas” sobre o motivo da evasão.

Do total de 194 alunos⁷ que em 2008 estavam matriculados no 1º ano no referido curso, 47% continuam regularmente matriculados no 2º ano em 2009; 36% não renovaram a matrícula para o ano letivo de 2009; e 16% compõem o número de alunos que renovaram suas matrículas para em 2009 cursarem novamente o 1º ano. Dentre os alunos que não renovaram matrícula, quatro alunos cancelaram suas matrículas no decorrer do ano, 43 alunos pediram

⁷ Em 2008, o 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio era composto de: 149 alunos ingressantes a partir de processo seletivo e 45 alunos repetentes que ingressaram em 2007.

transferência de escola ou do curso, e os outros 23 alunos foram considerados desistentes, pois não deram satisfação alguma à escola em relação ao caminho que seguiram.

Tomando como objeto central do nosso estudo os alunos que foram considerados evadidos (alunos que não renovaram sua matrícula em 2009), buscamos possíveis respostas às negligências da escola para com esse público. Como já vimos, fazem parte desse contexto de evadidos 70 alunos. Desse total, conseguimos contato via correspondência com 56 alunos⁸. Enviamos o questionário (anexo 1) acompanhado de um envelope selado e endereçado, evitando que o aluno tivesse dificuldade para devolver o material à pesquisadora. Mesmo assim, apenas oito alunos devolveram o questionário.

Com o intuito de obtermos informações que nos ajudassem a identificar o possível contexto gerador da evasão escolar, buscamos cruzar as informações obtidas junto aos evadidos com as informações fornecidas por alunos que permanecem na EAFB desde o ingresso em 2008 no mesmo curso. Dessa forma, aplicamos questionários com questões idênticas tanto aos evadidos quanto aos alunos que em 2009 cursaram novamente o 1º ano (21 alunos responderam de um total de 31 alunos - anexo 2) e também aos alunos do 2º ano do mesmo curso (70 alunos responderam de em um total de 91 alunos – anexo 3).

Por último, foram aplicados questionários (anexo 4) aos docentes que, no ano de 2008, lecionaram para o 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Nesse período, 28 professores (da educação profissional e do ensino médio) - 13 professores efetivos, oito professores substitutos e sete professores horistas – lecionaram para as quatro turmas de 1º ano da instituição. Desse total, conseguimos contato com 23 professores.

Cabe observar que a aplicação dos questionários ocorreu durante o 2º semestre letivo de 2009. Entretanto, antes da aplicação definitiva do mesmo, aplicamos um pré-questionário a um grupo de pessoas com características semelhantes aos sujeitos de nossa pesquisa, mas que não fariam parte do estudo definitivo. A aplicação desse pré-questionário serviu para aperfeiçoarmos nossos instrumento de coleta de dados.

3.2. Instrumentos de Coleta de Dados

Para constatar as causas dos altos índices de evasão no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, priorizando os fatores internos da EAFB, foram empregados, como já vimos anteriormente, métodos da pesquisa qualitativa como: análise documental e questionário.

A justificativa de emprego destes instrumentos, suas vantagens, desvantagens e limitações serão apresentadas a seguir, pautando-se nas considerações de Ludke e André (1986), Laville e Dionne (1999) e Richardson (1999).

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa importante técnica de abordagem de dados qualitativos, tanto para complementar as informações obtidas por outras técnicas - como questionário, entrevista ou observação - como desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Com a análise documental, busca-se estudar e compilar informações e dados coletados em fontes seguras. Entendem-se como documentos, históricos ou quaisquer outros que compõem a trajetória do objeto estudado. De acordo com o tipo de documento analisado, podem-se ter vários níveis de complexidade e a necessidade do emprego de diversas ferramentas de análise.

⁸ Destaca-se que o envio das correspondências foi comprometido pela incompreensão da grafia utilizada por aqueles que informaram o endereço à Seção de Registros Escolares da EAFB, ou devido à informação de endereços incompletos.

Ludke e André (1986 apud GUBA; LINCOLN, 1981) apresentam algumas vantagens principais para o uso de documentos na pesquisa: destacam o fato de que os documentos são fontes estáveis e ricas, já que surgem de um contexto específico apresentando características próprias, o que os torna valiosos para realização de pesquisas e apuração dos fatos; outro benefício deste tipo de análise é o baixo custo, já que os documentos já estão prontos, sendo o único custo o tempo despendido para a pesquisa – o que pode ser convertido em investimento caso haja sucesso da obtenção dos dados; pode-se, ainda, perceber os documentos como fontes não reativas, uma vez que não sofrem qualquer modificação.

Tomando como pressupostos essas vantagens, acreditamos na contribuição da análise documental, valendo-se dos documentos escolares da EAFB para o bom resultado desta pesquisa. No que tange ao nosso objeto de estudo, foram analisados: atas de conselho de classe, histórico escolar e ficha individual do aluno, referentes ao corpo discente que ingressou no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio – turma 2008. Com esses instrumentos, buscaram-se dados que ratificassem os resultados obtidos com os questionários, a fim de tentar entender as possíveis causas do alto índice de evasão no curso.

Laville e Dionne (1999) apresentam, ainda, como vantagem da pesquisa com base documental, o uso de anuários como os da UNESCO ou do IBGE, já que com esses pode-se seguir a evolução dos fenômenos e das situações em determinado tempo. Com o mesmo objetivo, podemos dizer que, com a utilização de atas de conselho de classe bimestrais, será possível acompanhar a situação dos alunos citados do ano de 2008, bem como a percepção dos professores com relação a esses alunos.

Ludke e André (1986 apud GUBA; LINCOLN, 1981) apresentam algumas desvantagens e limitações na utilização da pesquisa documental. Primeiramente, destacam o fato dos documentos não serem amostras representativas dos fenômenos estudados. Em segundo lugar, os autores apontam a possibilidade dos documentos não apresentarem objetividade necessária para a realização da pesquisa. E, por último, apresentam o risco que o pesquisador corre em realizar escolhas arbitrárias durante a seleção e apreciação dos documentos.

Mediante as observações acima, e tendo em vista o objetivo pretendido com a pesquisa documental, tais problemas poderão ser irrelevantes, levando-se em conta que este instrumento não será o único utilizado para coleta de dados, e sim, complementar o uso de outro instrumento.

Mesmo com o emprego da análise documental, não podemos descartar o contato com as pessoas diretamente envolvidas com a situação a ser pesquisada. Dessa forma, o instrumento utilizado para desvendar questões do cotidiano da instituição que possam responder às questões levantadas será o questionário. Esse é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas.

A utilização do questionário, conforme já vimos no item anterior (delimitação), aconteceu em três momentos distintos: em primeiro lugar, com alunos que ingressaram em 2008 no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e que foram considerados evadidos; em segundo lugar, com alunos que se encontravam regularmente matriculados no 2º ano do mesmo curso; em terceiro lugar, com aqueles que continuaram na EAFB mas cursavam novamente o 1º ano, em 2009, após reprovação. Por fim, docentes que no ano 2008 lecionaram para o 1º ano do curso foram questionados.

Como um ponto comum aos quatro questionários, as perguntas foram construídas levando-se em consideração o referencial teórico e a hipótese de que a causa da evasão escolar possa estar relacionado a fatores intraescolares. O questionário continha uma questão aberta; o restante das questões era do tipo fechada. As questões fechadas são aquelas em que o informante recebe opções de resposta definidas a partir de indicadores e deve assinalar a que corresponde melhor à sua opinião.

Algumas vantagens quanto ao uso desse tipo de questão são apresentadas por Laville e Dionne (1999). Destaca-se o fato de que as respostas podem ajudar a esclarecer o sentido das perguntas, o que garante ao pesquisador que as respostas “serão da ordem das respostas esperadas”, que irão corresponder aos indicadores estabelecidos. Nesse sentido, será desnecessário o pesquisador interpretar as respostas dadas pelos informantes, o que evita conflitos com respostas ambíguas.

Alguns inconvenientes também são apontados pelos autores, levando em conta a franqueza e a boa vontade dos informantes. A opção escolhida para determinada questão não assegura, firmemente, ser aquela a concepção do respondente. Dessa forma,

um interrogado pode escolher uma resposta sem realmente ter opinião, simplesmente porque ele sente-se compelido a fazê-lo ou não quer confessar sua ignorância. Ou então, tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos fornecerá respostas bastante afastadas da realidade. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.185)

Os autores sugerem o acréscimo de questões como “não pode responder” ou “nenhuma dessas respostas”, a fim de atenuar os inconvenientes mencionados. Destacamos ainda que, se essas opções forem frequentemente selecionadas pelos interrogados, será necessária a ampliação do campo de indicadores, para poder refletir melhor sobre a opinião das pessoas.

Conforme descrevem Laville e Dionne (1999, p.183), poderão ser propostos, também, enunciados

acompanhados de uma escala (frequentemente dita Escala de Likert), série de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo ou totalmente de acordo com o enunciado considerado.

As escalas podem ser utilizadas como instrumentos de medição. Segundo Ricardson (1999 apud UPSHAW, 1968, p. 266-267), as variáveis atitudinais podem ser cognitivas, condutuais e afetivas.

As escalas cognitivas referem-se à informação ou conhecimento que uma pessoa possui de um objeto atitudinal. Uma característica determinante de uma variável cognitiva é o fato de ser uma propriedade de uma crença. [...] As escalas condutuais referem-se aos atos que uma pessoa executa, defende ou facilita em relação a um objeto. As variáveis atitudinais condutuais não têm nada que ver com os atos involuntários e se referem, fundamentalmente, a decisões que as pessoas fazem frente a alternativas de ação em um problema que envolve o objeto atitudinal. Em outras palavras, a variável condutual refere-se ao desejo de uma pessoa de realizar, permitir ou facilitar um ato. [...] As escalas afetivas referem-se aos sentimentos das pessoas associados a um objeto atitudinal. Frequentemente, estes sentimentos são analisados em termos de grau de favorabilidade ou desfavorabilidade em relação ao objeto.

O método de Likert, mencionado anteriormente, é empregado para elaborar escalas afetivas, que serão utilizadas nos questionários a fim de considerar a manifestação dos respondentes a favor ou contra o objeto analisado.

De acordo com Richardson (1999), o método Likert começa com a coleta de itens que indicam atitudes negativas e positivas sobre um objeto, instituição ou tipos de pessoa. “O conjunto de itens é administrado a um grupo de sujeitos. Cada item se classifica ao longo de um contínuo de cinco pontos que varia entre muito de acordo e muito em desacordo” (RICHARDSON, 1999, p. 271).

Uma característica importante apontada pelo autor relaciona-se com a validade da escala. “Se se pretende que uma escala seja considerada uma medida de certas atitudes, esta escala deve medir na melhor forma possível a atitude que se deseja medir.” (RICHARDSON, 1999, p. 274). Ou seja, deve-se ter o cuidado na seleção dos itens, fazendo-se a tentativa de considerar o maior número destes, referindo à atitude em questão, evitando-se itens estranhos às atitudes medidas.

A escala de Likert foi utilizada nos três questionários para identificar as tendências pedagógicas que embasam a prática docente, conforme classificação proposta por Libâneo (1985). Para os alunos, foram organizadas 32 proposições, em seis grupos; para os docentes, 25 proposições em cinco grupos, para avaliarmos a função que a escola desempenha na formação dos alunos, os métodos de ensino utilizados, como se dá a relação professor-aluno nas aulas, quais os pressupostos de aprendizagem e o lugar da avaliação no cotidiano escolar.

Para valoração das afirmativas propostas, utilizamos um conjunto de respostas diante do qual os docentes e discentes puderam indicar o grau de concordância ou discordância, o que se verifica na 3ª parte dos questionários (anexos 1-2-3-4).

Partindo para a questão aberta, essa permitiu ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. De acordo com Laville e Dionne (1999, p.186), o uso da questão aberta suprime a impositividade do questionário fechado. Neste caso, o respondente

tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referência. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido.

Entretanto, alguns inconvenientes se destacam no uso de questões abertas. O processo de tabulação é lento; a interpretação pode ser ambígua; e a resposta ao informante é dificultada, já que ele deverá redigi-la.

Nos quatro questionários, procuramos, com a questão aberta, destacar a responsabilidade da EAFB frente os alunos evadidos, desvendando o que, na opinião dos sujeitos envolvidos, a escola deveria ter feito para que os alunos não tivessem abandonado o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Ainda segundo Laville e Dionne (1999), uma série de vantagens referentes ao uso do questionário pode ser destacada: o uso é econômico, já que não é preciso o envio de um entrevistador para que se consiga as respostas; alcança rápido e simultaneamente um grande número de pessoas e ainda facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, já que os informantes verão as questões formuladas da mesma maneira e na mesma ordem.

Com relação ao uso de questionários, além dos inconvenientes apresentados que podem surgir com o uso de questões fechadas ou abertas, destaca-se como limitação a baixa taxa de retorno dos mesmos, que podem até ficar sem resposta. Porém, os autores alertam que é possível estimular o interesse em responder o instrumento através de uma carta de apresentação bem formulada, com um questionário curto tendo questões simples e claras, bem como o uso de um envelope-resposta franqueado, em caso de distribuição postal.

Seguindo estas orientações para envio de questionário para aqueles sujeitos que não fazem mais parte da comunidade EAFB, obtivemos retorno de 75% dos questionários de docentes contratados e 11,5% dos alunos evadidos (transferidos, desistentes, cancelados ou reprovados que abandonaram a escola) do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Daqueles que, no ano de 2009, continuavam na EAFB, responderam ao questionário: 79% dos docentes efetivos; 68% dos alunos repetentes que compunham a turma 1º (2008-2010); e 75% dos alunos regularmente matriculados no 2º ano.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos após o tratamento dos dados originados pela pesquisa anteriormente delineada. Os dados foram examinados em três momentos distintos, que podem ser descritos da seguinte maneira: num primeiro momento, buscamos traçar um perfil dos professores e alunos, participantes da pesquisa; em um segundo momento, apresentamos elementos diretamente ligados ao acontecer educativo no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, como expectativas e impressões dos alunos e professores com relação ao curso e ao alto índice de abandono, ocorrido no ano de 2008; por fim, trazemos análise de questões que nos ajudaram a revelar as tendências pedagógicas presentes na prática docente.

Com os três momentos descritos, são apresentadas considerações sobre as causas que favoreceram o movimento de evasão escolar no ano de 2008 no curso, levando em conta os fatores intraescolares.

4.1. Perfil dos Respondentes

4.1.1. Alunos ingressantes no ano de 2008

No ano de 2008, 149 alunos⁹ ingressaram na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, através de processo seletivo, para comporem a 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Formaram-se quatro turmas, sendo duas com 48 alunos e duas com 49 alunos, totalizando 194 alunos - o excedente corresponde a 45 alunos reprovados no ano 2007. As turmas eram denominadas 1ºA, 1ºB, 1ºC e 1ºD e foram organizadas seguindo a ordem de classificação dos alunos no Processo Seletivo.

Do total apresentado, 101 alunos, ou seja, 53% do total, não conseguiram chegar ao 2º ano em 2009, sendo que quatro alunos (3,9%) cancelaram o curso, 23 alunos (22,7%) desistiram do curso, 43 alunos (42,6%) solicitaram transferência no decorrer do ano e 31 alunos (30,7%) foram reprovados na 1ª série em 2008. Esses últimos continuaram regularmente matriculados na turma denominada “1º ano (2008-2010)”, criada especialmente para aqueles discentes reprovados¹⁰.

Conforme indicamos no capítulo anterior, referente a metodologia, desse total apresentado oito alunos evadidos (transferidos, cancelados, desistentes e reprovados que abandonaram a escola), 21 alunos repetentes que compunham a turma 1º ano (2008-2010) e 70 alunos regularmente matriculados no 2º ano responderam ao questionário empregado como instrumento desta pesquisa. Nesse ponto, justificamos que, quando no transcorrer deste trabalho discutirmos sobre os discentes da EAFB, estamos nos referindo a esses alunos.

⁹ No ano de 2008, foram abertas 160 vagas para o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Segundo dados da Seção de Registros Escolares, as 11 vagas restantes devem-se a alunos que não efetivaram sua matrícula ou desistiram do curso antes da confecção dos diários de classe em que consta a relação de alunos matriculados.

¹⁰ No ano de 2009, a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio sofreu alterações. O curso, que tinha duração de três anos, passou a ter duração de três anos e meio, e as disciplinas foram distribuídas no decorrer desse período. Como os alunos reprovados haviam ingressado no ano de 2008, em que o curso tinha duração de três anos, criou-se a turma 1º ano (2008-2010) em que os discentes acabaram sendo estigmatizados como “repetentes” ou “bi-novatos”.

a) Alunos do 1º ano - turma 1º (2008-2010) - e 2º ano - turmas A, B e C

Do total de 91 alunos¹¹ que continuaram na EAFB no ano de 2009, 40% eram do sexo feminino e 60% do sexo masculino. Podemos dizer que este dado demonstra a mudança que vem ocorrendo no perfil dos alunos ingressantes no curso da EAFB. Conforme se verifica em documentos da instituição, até meados da década de 1990 a maioria dos alunos ingressantes para esse curso era do sexo masculino.

Quanto à idade, os alunos estão distribuídos no intervalo de 15 a 20 anos, sendo que a maioria enquadra-se na faixa etária de 16 anos, conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 1: Caracterização da faixa etária dos alunos por série

| Etapa | Idade | Total | % |
|--------------|--------------|--------------|----------|
| 1º ano | 15 anos | 1 | 1,1% |
| 2º ano | | 2 | 2,2% |
| 1º ano | 16 anos | 9 | 9,9% |
| 2º ano | | 39 | 42,9% |
| 1º ano | 17 anos | 5 | 5,5% |
| 2º ano | | 16 | 17,6% |
| 1º ano | 18 anos | 4 | 4,4% |
| 2º ano | | 12 | 13,2% |
| 1º ano | 19 anos | 2 | 2,2% |
| 2º ano | | 0 | - |
| 1º ano | 20 anos | 0 | - |
| 2º ano | | 1 | 1,1% |

Percebemos que, dos alunos que permaneceram na escola em 2009, 51 estavam com idade regular (15 ou 16 anos) no 1º ano, em 2008; dentre eles, porém, dez repetiram a 1ª série, o que indica que ficarão com um ano de atraso, levando em conta a faixa etária prevista para séries do ensino médio. É importante ressaltar que esses alunos endossarão o total de 40 alunos, relativo a alunos com idade de 17 a 20 anos, apresentada acima, fora da faixa etária esperada para o 1º ano do ensino médio.

Apesar de estarmos tratando apenas de fatores intraescolares, para entender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio consideramos válido levantar as questões apresentadas a seguir, para compor o perfil dos alunos estudados.

Primeiramente, verificamos o número de irmãos que compõem o grupo familiar dos alunos estudados. Romanelli (2003, p.252) chama a atenção para a relevância de se considerar “a presença dos irmãos que constituem a fratria e sua atuação no processo de escolarização”. Verificamos que 83% dos alunos que possuem irmãos, têm um ou dois irmãos, quase 11% têm três irmãos e 6% possuem quatro ou mais irmãos, conforme tabela.

¹¹ Total de alunos que responderam ao questionário: 70 alunos regularmente matriculados no 2º ano e 21 alunos regularmente matriculados na turma 1º ano (2008-2010).

Tabela 2: Quantidade de irmãos dos alunos, por série

| Série | Nº de irmãos | Total | % |
|--------|--------------|-------|-------|
| 1º ano | 1 | 10 | 11,9% |
| 2º ano | | 27 | 32,1% |
| 1º ano | 2 | 6 | 7,1% |
| 2º ano | | 27 | 32,1% |
| 1º ano | 3 | 2 | 2,4% |
| 2º ano | | 7 | 8,3% |
| 1º ano | 4 | 1 | 1,2% |
| 2º ano | | 2 | 2,4% |
| 1º ano | 5 | 1 | 1,2% |
| 2º ano | | 0 | - |
| 1º ano | 7 | 0 | - |
| 2º ano | | 1 | 1,2% |

Alguns autores entendem que a presença de irmãos pode interferir no processo de escolarização dos alunos. Conforme aponta Romanelli (2003), no Brasil, muitas vezes os mais beneficiados em sua escolaridade são os caçulas, já que podem conviver com pais mais experientes; os primogênitos precedentes de camadas populares geralmente ingressam precocemente no mercado de trabalho, o que dificulta o acesso a escolarização, enquanto as filhas geralmente assumem o trabalho doméstico e o cuidado aos irmãos mais novos.

Não pretendemos aqui trazer uma análise aprofundada; apenas apontamos que 84 alunos ingressantes em 2008, ou 92% do total, têm irmãos, o que na concepção de Romanelli (2003) pode influenciar positiva ou negativamente no processo de escolarização dos alunos.

Além da influência da família, não se pode desprezar o caso especial dos alunos que utilizam o regime de internato da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena. Conforme coloca Charlot (2001, p.20), “sob o ponto de vista dos jovens e adolescentes além das famílias e da mídia a denominada força da cultura de rua, derivada das relações de amizade, passa também a ser considerada”. Dessa forma, é importante desvendar a cultura do alojamento, privilegiando os costumes, a rotina dos internos e as relações de amizade empreendidas ali. No caso da EAFB, é sabido que muitos dos alunos que ingressam no curso analisado permanecem alojados internamente na escola.

Para buscar elementos que pudessem responder a algumas dessas questões apresentadas acima, incluímos no questionário dos discentes três questões referentes ao alojamento. Registramos que, entre os alunos pesquisados, 26 (26%) residiam no alojamento da EAFB no ano de 2008, sendo 19 alunos do 2º ano, seis alunos do 1º ano e um aluno evadido. Sabendo que os alunos internos costumam permanecer muito tempo no alojamento enquanto são residentes, procuraram-se elementos que pudessem definir como era a condição de estudos naquele lugar.

Do total de 26 alunos, 14 informaram ser péssima a condição de estudos no alojamento, cinco disseram ser regular, três informaram que era boa e quatro alunos disseram que não costumavam estudar no alojamento. Quando questionados sobre as regras do alojamento 15 alunos afirmaram que nem todas as respeitavam, mesmo as conhecendo, e dez alunos informaram não conhecer regras para o alojamento.

Quanto à relação com os colegas de quarto, 13 alunos disseram ter ótima relação com os colegas, cinco informaram ser boa, sete informaram ser regular e um aluno informou que não tinha colegas de quarto.

Os dados acima sugerem que as relações estabelecidas no alojamento devem ser consideradas ao tratar-se das práticas empreendidas pela EAFB tendo em vista os alunos que ali permanecem durante grande parte de sua formação.

Há, ainda, o caso dos jovens que além de estudar, trabalham para ajudar a compor a renda familiar. Frigotto (2004), alerta para o crescimento do número de jovens nessa situação. Verificamos quais alunos contribuía de alguma forma com a renda familiar em 2008. Dos 91 alunos respondentes, 12 estudantes, ou seja, 13% do total, afirmaram ter ajudado de alguma forma com a renda de sua família. Verificamos que a maioria destes alunos possui 18 anos, está cursando a 2ª série no ano de 2009 e é do sexo masculino, conforme a tabela 3.

Tabela 3: Alunos que participaram da renda familiar em 2008

| Idade | Sexo | Série | Total | % |
|---------|-----------|----------|-------|-----|
| 16 anos | Masculino | 2ª série | 02 | 17% |
| 17 anos | Feminino | 2ª série | 01 | 8% |
| | Masculino | 1ª série | 02 | 17% |
| 18 anos | Masculino | 1ª série | 02 | 17% |
| | | 2ª série | 05 | 42% |

Por fim, detectamos de qual escola vieram os alunos que ingressaram no ano de 2008, no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Percebemos que 87% dos alunos são oriundos de escola pública - rede estadual (46%) ou municipal (41%) - e o restante, rede particular, o que se verifica na tabela 4.

Tabela 4: Escola progressa frequentada pelos alunos

| Rede de ensino | Série | Total | % |
|----------------|----------|-------|-------|
| Estadual | 1ª série | 09 | 9,9% |
| | 2ª série | 33 | 36,3% |
| Municipal | 1ª série | 10 | 11% |
| | 2ª série | 27 | 29,7% |
| Particular | 1ª série | 02 | 2,2% |
| | 2ª série | 10 | 11% |

Do total de 91 escolas informadas, 57 (62,6%) estavam localizadas na zona urbana, sete (7,7%) na zona rural e 27 (29,7%) na zona de expansão urbana¹². Constatamos que a maioria das escolas faz parte do município de Barbacena – MG e entorno, conforme tabela abaixo.

Tabela 5: Localização das escolas progressas

| Cidade | UF | Área | Rede de Ensino | Total | % |
|--------------------------|----|-----------------|----------------|-------|--------|
| Andrelândia | MG | Expansão urbana | Municipal | 01 | 1,10% |
| Antônio Carlos | MG | Expansão urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| | | | Estadual | 14 | 15,38% |
| Barbacena | MG | Zona Urbana | Municipal | 17 | 18,68% |
| | | | Particular | 06 | 6,59% |
| | | | Municipal | 03 | 3,30% |
| Barroso | MG | Zona Urbana | Estadual | 02 | 2,20% |
| Belo Horizonte | MG | Zona Urbana | Particular | 01 | 1,10% |
| Carandaí | MG | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| | | | Municipal | 03 | 3,30% |
| Conselheiro Lafaiete | MG | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| | | | Particular | 01 | 1,10% |
| Correia de Almeida | MG | Expansão urbana | Municipal | 04 | 4,40% |
| Costas da Mantiqueira | MG | Zona rural | Municipal | 01 | 1,10% |
| Juiz de Fora | MG | Zona Urbana | Particular | 01 | 1,10% |
| Ladainha | MG | Expansão urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Lagoa Dourada | MG | Expansão urbana | Municipal | 01 | 1,10% |
| Lima Duarte | MG | Zona Urbana | Estadual | 02 | 2,20% |
| Mantiqueiras do Palmital | MG | Zona Rural | Municipal | 01 | 1,10% |
| Nazareno | MG | Expansão urbana | Estadual | 02 | 2,20% |
| Oliveira Fortes | MG | Expansão urbana | Estadual | 02 | 2,20% |
| Padre Paraíso | MG | Expansão urbana | Estadual | 02 | 2,20% |

(continua)

¹² Considera-se zona de expansão urbana áreas contíguas às zonas urbanas e de baixa densidade populacional.

Tabela 5. Continuação

| | | | | | |
|-------------------------|----|-----------------|-----------|----|-------|
| Pedro Leopoldo | MG | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Prados | MG | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Presidente Bernardes | MG | Zona Urbana | Estadual | 03 | 3,30% |
| Queluzito | MG | Expansão urbana | Estadual | 02 | 2,20% |
| Resende Costa | MG | Expansão urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Ressaquinha | MG | Expansão urbana | Municipal | 03 | 3,30% |
| Santa Rita de Ibitipoca | MG | Expansão urbana | Estadual | 04 | 4,40% |
| Santana do Garambéu | MG | Expansão urbana | Municipal | 01 | 1,10% |
| Santos Dumont | MG | Zona Urbana | Municipal | 01 | 1,10% |
| São Bernardo | SP | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Senhora das Dores | MG | Zona Rural | Municipal | 03 | 3,30% |
| Senhora dos Remédios | MG | Zona Urbana | Estadual | 01 | 1,10% |
| Silverânia | MG | Expansão urbana | Estadual | 01 | 1,10% |

b) Alunos evadidos

Do total de oito alunos evadidos, com os quais conseguimos contato, quatro compunham a turma 1ªA em 2008, dois a turma 1ºB, e os dois restantes faziam parte das turmas 1ºC e 1ºD, respectivamente; 50% são do gênero feminino e 50% do gênero masculino.

Quanto à idade, em 2009 os discentes estavam distribuídos conforme indica a tabela 6.

Tabela 6: Idade de alunos evadidos

| Gênero | Idade | Total | % |
|-----------|---------|-------|-------|
| Masculino | 16 anos | 02 | 25% |
| | 19 anos | 01 | 12,5% |
| | 27 anos | 01 | 12,5% |
| Feminino | 15 anos | 02 | 25% |
| | 17 anos | 01 | 12,5% |
| | 18 anos | 01 | 12,5% |

Notamos que a faixa etária das alunas aproxima-se mais daquela esperada para alunos do ensino médio. É possível que esse fator esteja relacionado com o próximo item analisado, em que se verifica a participação dos alunos na renda familiar. Do total de respondentes, dois daqueles do gênero masculino participavam, de alguma forma, da renda familiar no ano de 2008, enquanto 100% das alunas do gênero feminino informaram que não participavam da renda familiar.

Do total de alunos que evadiram do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, sete possuíam um ou dois irmãos, e um informou ser o único filho da família.

Com relação à escola pregressa que frequentaram, constatamos que seis eram de escolas públicas, sendo um de escola municipal e cinco de escola estadual; o restante, frequentou escola particular. Em consonância com a análise dos alunos que permaneceram na EAFB, a maioria das escolas estava localizada em Barbacena-MG e seu entorno, conforme tabela 7.

Tabela 7: Localização das escolas pregressas (alunos evadidos)

| Cidade | UF | Área | Rede | Total | % |
|-------------------------------|----|-----------------|------------|-------|-------|
| Barbacena | MG | Urbana | Estadual | 04 | 50% |
| | | | Particular | 01 | 12,5% |
| Barroso | MG | Urbana | Estadual | 01 | 12,5% |
| Povoado Costas da Mantiqueira | MG | Rural | Municipal | 01 | 12,5% |
| Santa Rita de Ibitipoca | MG | Extensão Urbana | Municipal | 01 | 12,5% |

4.1.2. Docentes

Dos 23 professores que responderam ao questionário 43,5% são do gênero feminino e 56,5%, do gênero masculino. Verificamos que a docência no ensino médio da EAFB é balanceada, apresentando 13 professores do sexo masculino e dez professores do sexo feminino.

Quanto à idade, os professores (gênero masculino) estão distribuídos de forma homogênea no intervalo de 26 a 60 anos e as professoras (gênero feminino), no intervalo de 27 a 50 anos. A faixa etária predominante é de professores do gênero masculino entre 26 e 43 anos e, do gênero feminino entre 43 e 50 anos, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 8: Caracterização da Faixa Etária Docente por Gênero

| Idade | Gênero | Total | % |
|-------------|-----------|-------|-------|
| 26 – 34 | Masculino | 4 | 30,7% |
| | Feminino | 3 | 30% |
| 35 – 43 | Masculino | 4 | 30,7% |
| | Feminino | 3 | 30% |
| 44 – 52 | Masculino | 1 | 7,7% |
| | Feminino | 4 | 40% |
| 53 – 60 | Masculino | 3 | 23% |
| | Feminino | 0 | - |
| Não Indicou | Masculino | 1 | 7,7% |
| | Feminino | 0 | - |

A maioria dos professores possui especialização concluída, num total de 11 docentes. O critério de formação superior para ingresso na carreira de docente da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena há muito foi estabelecido. Podemos dizer que, atualmente, os professores têm buscado se especializar, como se verifica com os dados a seguir: três docentes estavam, em 2009, cursando o Mestrado; oito tinham concluído o Mestrado e um docente tinha concluído o Doutorado. Esse dado relaciona-se, dentre outros fatores, com o plano de carreira dos professores da rede federal de educação tecnológica, que estabelece uma diferença salarial significativa para professores de nível superior e professores com especialização *stricto e latu sensu*. Nesse contexto, vale dizer que os professores que possuem maior nível de formação são docentes efetivos, conforme analisaremos no próximo tópico.

Verificamos que os cursos de graduação percorridos pelos professores relacionam-se com a área de atuação desses, no ano de 2008, na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena. Esses dados são apresentados na tabela 9. Das universidades em que os docentes estudaram, 11 eram públicas e 12 eram particulares.

Tabela 9: Cursos de Graduação

| Curso | Total |
|-----------------------|--------------|
| Biologia | 01 |
| Ciências Agrícolas | 01 |
| Educação Física | 01 |
| Engenharia Agrícola | 01 |
| Engenharia Agrônômica | 03 |
| Física | 01 |
| Geografia | 01 |
| História | 02 |
| Inglês | 02 |
| Língua Portuguesa | 03 |
| Matemática | 02 |
| Medicina Veterinária | 01 |
| Pedagogia | 01 |
| Química | 01 |
| Zootecnia | 02 |

Os docentes da EAFB estavam divididos em três segmentos, a saber: efetivo, com vínculo permanente e dedicação exclusiva; substituto, em que se enquadram professores que passaram por processo seletivo simplificado para suprir a necessidade da escola em determinadas áreas defasadas; e horista, que são aqueles docentes contratados de forma emergencial, sem processo seletivo.

No ano analisado, o quadro de docentes era composto da seguinte forma: mais de 50% dos docentes eram contratados, sendo oito professores substitutos e sete horistas, além de 13 professores efetivos. Os docentes se dividem em duas áreas de atuação: propedêutica e área técnica, sendo que os 23 respondentes se dividiam em 16 docentes (69,5%) da área propedêutica e sete (30,5%) da área técnica de agropecuária, conforme apresentamos na tabela 10.

Tabela 10: Caracterização do vínculo com EAFB e área de atuação

| Vínculo | Área Propedêutica | % | Área Técnica | % |
|----------------|--------------------------|----------|---------------------|----------|
| Efetivo | 4 | 17,4% | 6 | 26,1% |
| Substituto | 6 | 26,1% | - | - |
| Horista | 6 | 26,1% | 1 | 4,3% |
| Total | 16 | 69,6% | 7 | 30,4% |

É importante ressaltar que é um fator preocupante o número de professores contratados no ano de 2008, uma vez que os professores horistas e substitutos, na maioria das vezes, trabalhavam em outras escolas, municipais, estaduais ou particulares: nove docentes contratados trabalhavam em duas escolas; um em três ou mais escolas. Outra justificativa seria que eles costumam desconhecer o desenrolar do curso de agropecuária integrado. Muitos relataram não ter muito contato com professores da área técnica e nem mesmo ter conhecimento dos núcleos em que os alunos estudavam e faziam suas práticas.

Retomando a formação acadêmica dos docentes, verificamos que em 2008 a maior parte dos professores efetivos havia concluído o mestrado (seis docentes) ou estavam com mestrado em andamento (um docente). Em segundo lugar, estão os professores que haviam concluído a especialização, correspondendo a três docentes. Por fim, detectamos um docente com o doutorado concluído. Dos professores contratados, verificamos que oito docentes haviam concluído o curso de especialização; dois haviam concluído o mestrado e dois estavam com mestrado em andamento em 2008. Os dados estão representados na Tabela 11.

Tabela 11: Cursos de Pós Graduação por categoria

| Vínculo | Nível Pós Graduação | Curso | Total de docentes |
|-------------------------------------|--------------------------|--|-------------------|
| Efetivo | Especialização Concluída | Biologia Geral | 01 |
| | | Educação | 02 |
| | Mestrado em andamento | Educação Agrícola | 01 |
| | | Educação Agrícola | 01 |
| | Mestrado concluído | Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira | 01 |
| | | Educação e Sociedade | 01 |
| | | Agronomia | 02 |
| | | Zootecnia | 01 |
| | Doutorado concluído | Zootecnia | 01 |
| | Contratado | Especialização Concluída | Educação |
| Especialização em Língua Portuguesa | | | 01 |
| Mestrado em andamento | | Educação e Sociedade | 01 |
| | | Letras -Teoria Literária e Crítica da | 01 |
| Mestrado Concluído | | Física, Química e Neurociências | 01 |
| | | Letras – Estudos Literários | 01 |

Dentre os cursos de especialização na área de educação, destacam-se: Metodologia do Ensino e Didática do Ensino, marcando o interesse dos professores em aperfeiçoar em questões metodológicas e/ou didáticas do ensino. Os demais cursos de especialização, mestrado e doutorado são, em sua maioria, diversos e em áreas específicas.

Para finalizar este tópico, apresentamos na tabela 12 a titulação dos docentes relacionada com a faixa etária, gênero e vínculo empregatício no ano de 2008.

Tabela 12: Titulação, faixa etária, gênero e vínculo com EAFB

| Vínculo | Faixa etária | Gênero | Titulação | | | |
|------------|--------------|--------|--------------|-----------|--------------------|---------------------|
| | | | Especialista | Mestrando | Mestrado Concluído | Doutorado concluído |
| Efetivo | 26 – 34 | Masc. | | | 01 | |
| | 35 – 43 | Masc. | 01 | | 01 | 01 |
| | | Fem. | 01 | 01 | | |
| | 44 – 52 | Fem. | | 01 | | |
| | 53 – 60 | Masc. | | | 03 | |
| | Não Indicou | Masc. | | | 01 | |
| Contratado | 26 – 34 | Masc. | 01 | 02 | | |
| | | Fem. | 03 | | | |
| | 35 – 43 | Masc. | 01 | | | |
| | | Fem. | 01 | | 01 | |
| | 44 – 52 | Masc. | 01 | | | |
| | | Fem. | 01 | | 01 | |

Em síntese, podemos dizer que, entre os professores efetivos, 45% dos docentes com título de pós graduação, seja especialização, mestrado em andamento, mestrado concluído ou doutorado, estão compreendidos na faixa de 35 a 43 anos e são, em maior número, do sexo masculino (três docentes). Com relação aos contratados, 50% dos docentes com título de pós graduação, seja especialização ou mestrado em andamento, estão compreendidos entre 26 e 34 anos, sendo igualmente do gênero feminino e masculino.

4.2. Expectativas e Impressões Docente e Discente Frente a EAFB e o Curso

Neste tópico, apresentamos aquilo que os alunos que ingressaram no ano de 2008 esperavam do Curso Técnico em Agropecuária e da escola que frequentaram (*Parte 2 – questionário de alunos*). Paralelo a isso, trazemos a impressão dos docentes, tendo em vista as mesmas questões postas aos alunos, sobre o curso técnico em agropecuária (*Parte 2 – questionário de docentes*). Nesse ponto, iniciamos a busca por resposta a alguns dos questionamentos apresentados nesta pesquisa: a escola atende as expectativas dos alunos? Os alunos conseguem relacionar o conteúdo aprendido na escola com os fatos do dia-a-dia colocando seus conhecimentos em prática? Qual o grau de satisfação do aluno com relação ao curso? As aulas práticas correspondem à realidade para a qual desejam atuar/retornar? Qual o motivo que levou aquele aluno a cursar o técnico em agropecuária?

Ao questionarmos aos alunos o que os levou a escolher o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, constatamos que, nos três segmentos (alunos evadidos, alunos da turma 1º ano (2008/2010) e alunos do 2º ano), o motivo mais assinalado foi a escola oferecer o curso que eles pretendiam seguir; em segundo lugar, destaca-se a tradição da escola; as demais opções foram apontadas em menor escala.

Quanto aos docentes, verificamos que a maioria dos professores (65,2%), entende que os alunos escolhem a EAFB para estudar devido à sua tradição; 12 docentes (52%) acreditam que a escolha da Escola Agrotécnica se deu porque a mesma é pública, oferecendo ensino gratuito; quatro (17,2%), acreditam que os alunos fizeram sua escolha porque a Escola oferecia o curso pretendido; dois docentes (8,7%) acreditam que os alunos ingressaram na Instituição por influência de amigos que já estudavam nela.¹³

Com os dados informados, verificamos que apenas quatro docentes entendem que os alunos escolheram a EAFB devido ao Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, embora mais de 50% dos alunos tenham informado que esse foi o maior motivo de optar pela EAFB.

A segunda etapa de nossa análise, que visa entender o que levou os alunos a escolherem o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, mediante a visão dos docentes, obteve os seguintes resultados: 13% dos professores afirmaram que o motivo da escolha dos alunos pelo curso não foi relacionado entre as opções disponíveis no questionário aplicado; 21,7% dos docentes acreditam que os estudantes optaram pelo curso porque outros amigos já o frequentavam antes; 30,4% acreditam que os alunos que optaram por entrar no referido curso o fizeram por vocação. Temos, ainda, 34,8% dos respondentes acreditando que o que levou os alunos a optarem pelo curso foi a facilidade no processo seletivo, sendo que o mesmo percentual acredita que as condições favoráveis aos estudos, como alojamento, moradia e alimentação, influenciaram na escolha. Nesta análise, pudemos nos deparar com seis docentes (26%) que agruparam suas escolhas, apontando como motivo para opção pelo curso um conjunto de características. Podemos perceber que as maiores interações foram observadas entre questões relacionadas à facilidade na entrada e condições favoráveis para o estudo.

Com relação aos discentes do primeiro segmento, alunos evadidos, 50% informaram ter optado pelo curso por ter vocação para o Curso Técnico em Agropecuária e 50% devido à facilidade no processo seletivo. Entre os 91 alunos que permaneceram na instituição, quase

¹³ Observe que, se somarmos a porcentagem das quatro questões levantadas, ultrapassamos a barreira dos 100%, isto ocorre porque tivemos 33 argumentos, sendo que o número de professores participantes da pesquisa era 23, o que nos leva a concluir, depois de elaborar um conjunto de interseção numérica com os resultados da pesquisa, que cinco professores escolheram mais de uma opção. Pode-se observar que as opções que apareceram com mais frequência, relacionam-se à tradição da instituição e ensino gratuito.

60% também informaram ter optado pelo curso por vocação; 23% por facilidade no processo seletivo, 7,7% porque um amigo fazia o curso na escola; 3,3% por condições favoráveis ao estudo como alimentação, moradia e alojamento; e 6,6% por motivo não relacionado nas opções apresentadas.

Podemos dizer que este é um dado importante, visto que é consenso na comunidade EAFB que os alunos ingressam no Curso Técnico em Agropecuária apenas por facilidade no processo seletivo, opção indicada pela maioria dos docentes questionados, porém quase 60% dos alunos respondentes informaram que ingressaram no curso por acreditarem em sua vocação para aquela área.

Complementando os dados, podemos dizer que a maioria dos alunos (62,5% dos evadidos e 91% dos que permaneceram na escola) se interessava e conhecia o mercado de trabalho que emprega o profissional formado no Curso Técnico em Agropecuária, sendo que 60% desses já possuíam contato com profissionais; 15% conheceram através de pesquisas na internet; 9% conheceram através de leituras em jornal; 4,5% através de programas da TV e 19% por outros meios.

Quando questionados sobre a expectativa que traziam antes de ingressar no Curso Técnico em Agropecuária e aquilo que encontraram depois que se tornaram alunos, podemos dizer que o curso atende parcialmente ao esperado por eles. Todos os alunos esboçaram que esperavam muita qualidade no ensino ofertado, e aqueles que já conheciam atividades relacionadas à área agropecuária (73 alunos) ansiavam o aprendizado de novas técnicas e o aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas. Ao ingressar na escola, 47,5% dos alunos acharam mediana a qualidade do ensino, 43,5% encontraram muita qualidade no ensino e 8%, pouca qualidade no ensino oferecido pela EAFB. Quanto às técnicas da área agropecuária, 70% disseram ter aprendido novas técnicas e 30% disseram ter apenas aperfeiçoado técnicas já conhecidas.

A última etapa desta parte da análise busca identificar quais são os motivos que levaram o aluno a abandonar um curso oferecido por uma Instituição de ensino público da rede federal, que oferece condições favoráveis para que o mesmo possa concluir seus estudos em área que a maioria dos discentes entende ter vocação.

Para tal análise, os alunos evadidos foram questionados sobre o que os levou ao abandono do curso, e aqueles que permaneceram na escola (1º e 2º ano) sobre o que percebiam ter sido o motivo de abandono dos colegas. No primeiro segmento, temos: 50% abandonaram o curso devido à reprovação nas disciplinas do ensino médio; 37,5% por falta de vocação para aquele curso e 12,5% por motivo não apresentado. No segundo segmento: 56% dos alunos entendem que os alunos evadiram devido à reprovação (78% disciplinas do ensino médio e 22% disciplinas do ensino técnico); 35%, por falta de vocação para o curso técnico em agropecuária; 8,8% por falta de compromisso do aluno e 1,1% por questões financeiras ou familiares.

Constata-se que tanto alunos evadidos, quanto aqueles que permaneceram na EAFB entendem que a reprovação é a responsável pelo abandono dos alunos no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Analisaremos a seguir a resposta dos docentes.

Ao serem questionados sobre os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do curso técnico em agropecuária, 8,7% dos docentes afirmaram que questões financeiras ou familiares impediram que os alunos dessem continuidade aos estudos; 35% acreditam que os alunos saíram do curso devido à reprovação, sendo que 75% enfatizaram as disciplinas do ensino médio e 25% enfatizaram as disciplinas técnicas como aquelas que mais reprovam; 39% acreditam que os altos índices de evasão podem ser explicados pela falta de compromisso dos alunos e 69,5% dos docentes acreditam que os alunos evadem por falta de vocação para o curso.

Com esta análise, concluímos que a maior parte dos docentes inferiu que os alunos evadidos não tinham vocação para aquele curso (69,5%), ou que faltou compromisso do discente (39%), deixando de lado o papel que a escola desempenha frente aos alunos. Levando em conta a resposta dos alunos e a análise dos dados obtidos na Seção de Registros Escolares da EAFB, verificamos que, no ano de 2008, entre os alunos evadidos, 50% estavam reprovados, sendo as disciplinas do ensino médio responsáveis por quase a totalidade dos casos.

O diagnóstico desse grave quadro que se apresenta nos permite retomar as discussões propostas por Ferraro (2004) e Luz (2010). As altas taxas de repetência, que impediram a conclusão do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária, culminaram na evasão escolar de grande parte dos alunos ingressantes. Detectamos o que Ferraro (2004) denominou exclusão na escola, aquela operada dentro da escola, que culmina na reprovação e repetência.

Do total de 45 alunos que foram reprovados no 1º ano em 2007 e repetiram a série em 2008, apenas 14 (31% do total) conseguiram chegar ao 2º ano. O restante faz parte do indicativo de alunos desistentes, transferidos ou cancelados. Concordamos com Luz (2010), no que se refere à ineficiência da repetência no processo de ensino quando a escola não troca o material didático, não modifica os métodos de ensino utilizados e a forma de abordar o conteúdo – enfim, quando a estrutura da escola continua exatamente a mesma, tendo o aluno que se adaptar.

Tendo em vista a turma (2008-2010), podemos dizer que a situação dos alunos que a compunham em 2008 também é preocupante. Além do estigma de repetentes ou bi-novatos, o que pode ter causado prejuízo à autoestima dos alunos, do total de 31 alunos apenas 19 estão hoje matriculados no 2º ano, o que comprova que a reprovação não representou, para esses alunos, uma segunda chance de aprendizagem.

Constata-se que, quando perguntamos aos discentes quais medidas poderiam ter sido tomadas pela escola para que os alunos não abandonassem a escola, a maioria das respostas refere-se a mudanças estruturais da escola, alterações na metodologia de ensino, nos métodos utilizados para avaliar e à postura do professor, conforme os relatos abaixo.

A escola tem que motivar os alunos. Auxiliar nas questões de dúvida, acompanhar o processo ensino aprendizagem, despertar o interesse do aluno pelo curso. Promover pesquisa e bolsa de iniciação científica, viagens técnicas e auxiliar os alunos em projetos, ex: feira de ciência. *(Relato de aluno do 2º ano)*

Eu acho que a escola deveria ajudar na motivação dos alunos, porque nós chegamos aqui e nos decepcionamos ao chegar aqui e ver que a escola não é nada daquilo que falam. Melhorar as aulas práticas que não passam de rasas em que trabalhamos limpando baias o que não acrescenta nada em nosso aprendizado. *(Relato de aluno do 2º ano)*

Precisa de mais interesse da instituição com os alunos, procurar saber quais são os problemas que eles enfrentam ao fazer um curso em tempo integral... *(Relato de aluno do 2º ano)*

Acho que deveria ter tido o acompanhamento de um professor que me ajudasse em matemática e física que foram as causas do meu abandono do CTA, apesar de ter passado no curso e não no ensino médio. Eu fiz o 1º ano em outra escola e passei para o 2º ano, fiz a prova da EAFB e passei e, ao invés de ir para o 2º ano preferi “voltar” fazer o 1º ano novamente. Na EAFB, infelizmente não consegui passar devido a duas matérias e eu não podia repetir, pois já tinha voltado um ano. Fiquei muito triste em abandonar a escola. Alguns professores vivenciaram a minha dor, foi uma das melhores coisas que poderia acontecer entrar para EAFB. Eu amo essa escola, o curso, todos. *(Relato de aluno evadido no ano de 2008)*

Muitas pessoas desistiram no ano de 2008 porque no meio do ano já estavam reprovados. *(Relato de aluno do 1º ano)*

A seguir, apresentamos na tabela 13 o total de preposições apresentadas pelos discentes como propostas para redução do índice de abandono de alunos na EAFB.

Tabela 13: Medidas apresentadas pelos discentes para que os alunos não abandonassem a escola

| Resposta | N° alunos/Segmento | | | Total | % | |
|--|--|---|--------|-------|----|-------|
| | Evadidos | 1° (2008-2010) | 2° ano | | | |
| Avaliação | Prova bimestral sem texto | | 01 | | 01 | 1,01% |
| | Não ter provas, apenas trabalho | | 01 | | 01 | 1,01% |
| | Melhorar organização do calendário de provas | | | 03 | 03 | 3,03% |
| | Recuperação Paralela | 02 | 05 | 24 | 31 | 31,3% |
| | Facilitar avaliações | | | 02 | 02 | 2,02% |
| | Diminuir número de trabalhos | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Melhorar distribuição de pontos | | | 02 | 02 | 2,02% |
| | Média de aprovação 50% | | | 04 | 04 | 4,04% |
| | Não reprovar os alunos | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Criar sistema de dependência para alunos | 01 | 02 | | 03 | 3,03% |
| Métodos de ensino | Mais atividades extraclasse | | 01 | | 01 | 1,01% |
| | Mais aulas práticas na parte técnica | | | 02 | 02 | 2,02% |
| | Aulas práticas com instruções adequadas | 02 | | | 02 | 2,02% |
| | Mais ênfase nas disciplinas técnicas | | 07 | 01 | 08 | 8,08% |
| | Melhorar o ensino | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Aulas práticas ligadas ao ensino da sala de aula | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Aulas com liberdade para aluno expressar o que pensa | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Grupo de estudo para auxiliar os alunos | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Menos aula prática no campo | 01 | | | 01 | 1,01% |
| Prática Docente | Verificar desempenho do professor | | 01 | | 01 | 1,01% |
| | Compreensão dos professores | | | 02 | 02 | 2,02% |
| | Encontrar professores que dessem pelo menos incentivo para que os alunos não desistissem | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Menos pressão psicológica dos professores | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Reunião com professores para saber formas de avaliar e trabalhos | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Punir professores carrascos que cobram as coisas do jeito deles | | | 02 | 02 | 2,02% |
| | Concordância entre professores: diálogo entre matérias técnicas e ensino médio | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Professor deve acreditar mais nos alunos | 01 | | | 01 | 1,01% |
| | Ter maior acompanhamento do professor | 01 | | | 01 | 1,01% |
| | Estrutura Institucional | Ter uma pessoa para conversar com os alunos | | 01 | | 01 |
| Dias de folga no ensino médio e técnico | | | | 02 | 02 | 2,02% |
| Mais viagens técnicas | | | | 02 | 02 | 2,02% |
| Diminuir carga horária do curso | | | 03 | 03 | 05 | 5,05% |
| Mais motivação para os alunos | | | | 09 | 09 | 9,09% |
| Facilitar comunicação entre coordenação e alunos | | | | 02 | 02 | 2,02% |
| Responder indagações dos alunos | | | | 02 | 02 | 2,02% |
| Eventos culturais | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Promover atividades de integração entre os alunos | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Reuniões bimestrais com os pais para que pudessem orientar seus filhos | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Mais interesse da instituição pelos alunos | | | | 05 | 05 | 5,05% |
| Melhorar o alojamento | | | | 02 | 02 | 2,02% |
| Melhorar a refeição | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Diminuir rigidez de regras | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Reunião com alunos para que os mesmos dêem opinião sobre a relação aluno/professor | | | | 01 | 01 | 1,01% |
| Curso deixasse de ser integrado/trabalho com módulos | | 01 | | 02 | 03 | 3,03% |

| | | | | | | |
|-------------------|---|----|----|----|-------|-------|
| | Proporcionar aos alunos mais tempo para estudo fora da sala de aula | 01 | | 01 | 1,01% | |
| | Controlar trotes | 01 | | 01 | 1,01% | |
| Processo Seletivo | Informar ao aluno, antes de iniciar o curso, a realidade do curso e mercado de trabalho | | | 06 | 06 | 6,06% |
| | Entrevista no processo seletivo para selecionar quem realmente se interessa pelo curso | | 04 | 05 | 09 | 9,09% |
| | Mais exigência no processo seletivo, para que os alunos sejam técnicos competentes | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Semana de experiência para novatos | | | 01 | 01 | 1,01% |
| | Mais cursos, para que o aluno tenha opção | 01 | | 01 | 02 | 2,02% |
| | Mais vagas no Ensino Médio | | | 04 | 04 | 4,04% |

As medidas apresentadas são importantes, na medida em que servem como referência para pensarmos o que falta para que a escola possa manter os alunos, na visão daqueles que participam do processo educativo.

Analisando as medidas que a escola poderia tomar para que o aluno não abandonasse o Curso Técnico em Agropecuária, desta vez na percepção dos docentes, verificamos que, entre as 28 colocações apresentadas, apenas 15% relacionavam-se à prática docente: quatro professores (17%), entre os 23, sugeriram a maior integração dos conteúdos; um professor (4,5%) sugeriu a renovação dos métodos na sala de aula; e dois professores (8,5%) sugeriram o trabalho com projetos visando à interdisciplinaridade. O maior número de colocações relaciona-se com questões estruturais da escola, processo seletivo, entre outras, que constam na tabela 14.

Tabela 14: Medidas apresentadas pelos docentes para que os alunos não abandonassem o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

| Resposta | Total de Docentes Área Propedêutica | Total de Docentes Área Técnica |
|---|--|-----------------------------------|
| Classificação mais rigorosa no Processo Seletivo | 07 | |
| Maior integração dos conteúdos | 04 | 01 |
| Reduzir número de disciplinas e/ou carga horária | 01 | 02 |
| Atendimento a alunos com dificuldades | 04 | |
| Flexibilidade quanto à carga horária das disciplinas | 01 | |
| Incentivo aos alunos para estudarem em conjunto | 01 | |
| Deixar claro aos alunos a importância e função do técnico | 01 | 01 |
| Teste vocacional antes de iniciar os estudos | 01 | |
| Maior rigidez com alunos do 1º ano que ficam muito soltos | 01 | |
| Renovação dos métodos em sala de aula | 01 | |
| Curso de aperfeiçoamento para professores | 01 | |
| Acompanhar e ouvir os alunos | 02 | |
| Diminuir carga horária de aulas práticas para que os alunos não ficassem cansados | 02 | |

(continua)

Tabela 14. Continuação

| | | |
|---|----|----|
| Apresentar o curso de agropecuária, bem como os outros cursos da escola, antes que o aluno opte por um dos cursos | 01 | |
| Diminuir o número de alunos por turma | 01 | |
| Trabalho com projetos visando a interdisciplinaridade | 01 | 01 |
| Viabilizar ações de lazer, cultura e esportes para que alunos desenvolvam respeito e confiança na escola | 01 | |
| Nivelamento dos alunos quando chegassem a escola | 01 | |
| Adaptação para alunos conhecerem a dinâmica da escola | 01 | |
| Monitoria voluntária | | 01 |
| Acompanhamento psicológico | | 01 |
| Acompanhamento do rendimento escolar | | 01 |
| Escola deixar claro que não prepara para vestibular apenas para curso técnico | | 01 |
| Melhorar relacionamento entre professores alunos e técnicos | | 02 |
| Aumentar o número de aulas práticas | | 02 |
| Oferecer melhores condições para aulas práticas em laboratórios | | 01 |
| Facilitar o acesso dos filhos de agricultores familiares da região | | 01 |

Constata-se que as indicações foram variadas e que perpassaram por muitos campos. Destaca-se, como recomendação para redução da evasão, a classificação mais rigorosa no Processo Seletivo – medida sugerida por 30% dos docentes. Conforme se constata na tabela 14, os professores da área propedêutica acreditam que os alunos devam passar por um processo rígido e, assim, estando somente com aqueles chamados “bons alunos”, o sistema trabalharia melhor. Ora, estamos tratando de uma escola pública e gratuita, em que o acesso deveria ser para todos e não apenas para uma minoria, muito menos uma minoria que, possivelmente, terá chance de prosseguir em outras escolas.

Dessa forma, concordamos com Bruno e Abreu (2006, p.99), que diz ser imprescindível

colocar o fracasso escolar numa perspectiva a partir da qual a escola – como local privilegiado de formação – seja criticamente repensada e reconhecida como agência social produtora e reprodutora de uma sociedade excludente, mas com possibilidades de transformar essa realidade a depender das ações e dos compromissos firmados pela e com a comunidade que a constitui.

É nesse contexto que faremos a análise das tendências pedagógicas presentes no cotidiano da EAFB, para entendermos essas ações e compromissos firmados pela comunidade da escola, revelando as práticas pedagógicas empreendidas pelos docentes que lecionaram no 1º ano no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

4.3. Tendências Pedagógicas Presentes na Prática Docente

A prática pedagógica dos professores em sala de aula é assinalada de várias formas. O modo de repassar o conteúdo, a aplicação de métodos de ensino, a maneira de avaliar os alunos e a percepção docente a respeito da função da escola são fatos importantes no cotidiano escolar.

Essa seção apresenta os resultados obtidos na terceira parte do questionário aplicado aos alunos e docentes da EAFB. Nesta, buscamos a identificação das tendências pedagógicas presentes na prática docente. Para tal, são propostas 25 questões aos docentes e 32 questões aos alunos (o maior número de questões para esses últimos justifica-se, já que discriminamos as práticas dos professores de disciplinas propedêuticas daquelas dos professores de disciplinas técnicas), com cinco alternativas de resposta, sendo que cada alternativa, na verdade, representa uma tendência pedagógica, conforme distribuição na tabela abaixo.

Tabela 15: Tendências pedagógicas por bloco de questões

| Tendência Pedagógica | Segmento | Questões |
|---|-----------------|------------------------|
| Liberal Tradicional | Docente | 1, 8, 14, 20 |
| | Discente | 1, 8, 14, 26 |
| Liberal Renovada | Docente | 2, 7, 12, 19 |
| | Discente | 2, 7, 12, 25 |
| Liberal Tecnicista | Docente | 3, 10, 11, 17 |
| | Discente | 3, 10, 11, 23 |
| Progressista Libertadora/Libertária ¹⁴ | Docente | 4, 6, 13, 18 |
| | Discente | 4, 6, 13, 24 |
| Progressista Crítico Social dos Conteúdos | Docente | 5, 9, 15, 16 |
| | Discente | 5, 9, 15, 22 |
| Considerações sobre avaliação utilizadas por docentes do Ensino Técnico | Discentes | 16, 17, 18, 19, 20, 21 |
| Considerações sobre avaliação utilizadas por docentes do Ensino Médio | | 27, 28, 29, 30, 31, 32 |
| Considerações sobre avaliação na percepção docente | Docente | 21, 22, 23, 24, 25 |

Em primeiro lugar, apresentamos a média das questões que se referem a cada tendência pedagógica¹⁵. Conforme se observa no gráfico 01, entre os alunos evadidos nenhuma tendência foi evidenciada com índice de concordância elevado (mínimo 0,53 e máximo 2,66). Entre as tendências classificadas na perspectiva liberal temos: tradicional com média 2, renovada com média 1,7 e tecnicista com média 1,88. Entre aquelas classificadas na perspectiva progressista temos: libertadora/libertária com média 1,53 e crítico social dos conteúdos, 1,98.

Entre os alunos regularmente matriculados no 1º ano (2008-2010), temos fortes indícios das tendências crítico social dos conteúdos, média 5,8 (mínimo 1,4 e máximo 7); tradicional, média 5,75 e tecnicista, média 5,68. As tendências classificadas como liberal

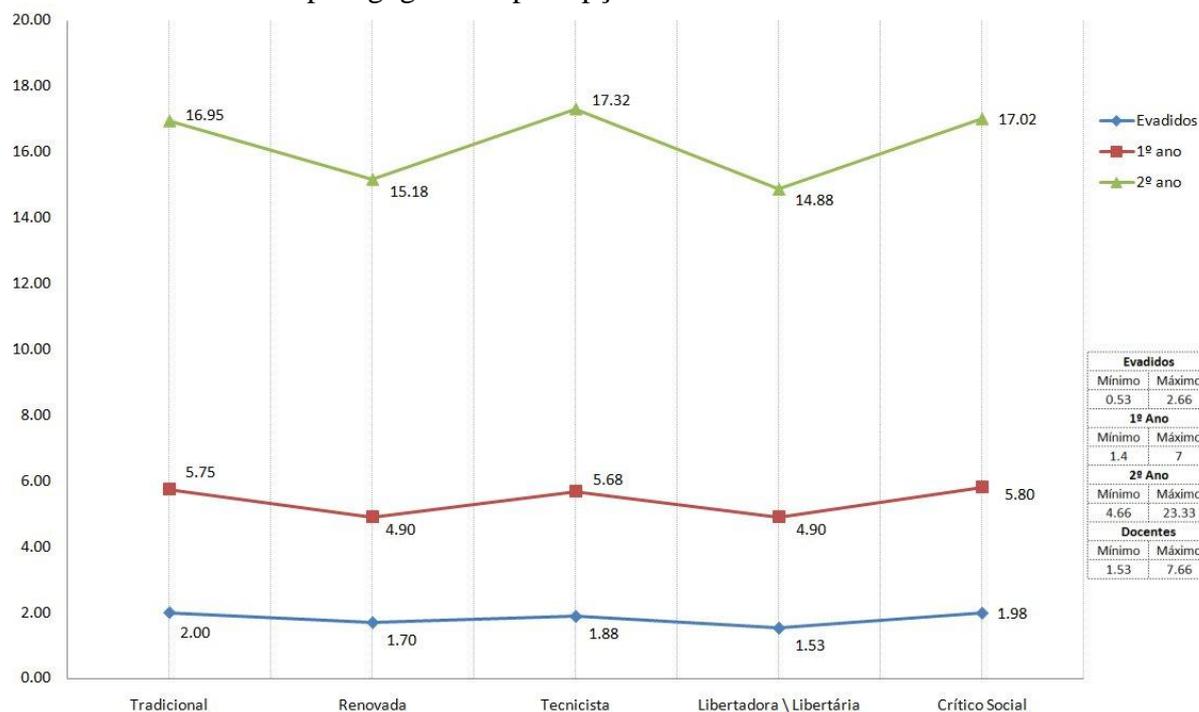
¹⁴ Dadas as características das duas tendências, que têm a marca da atuação não-formal sem práticas “domesticadoras”, as respostas referentes a essas foram agrupadas.

¹⁵ Como já vimos no capítulo anterior, referente à metodologia, utilizamos a escala de Likert como instrumento de medida de atitudes dos sujeitos pesquisados, frente as tendências pedagógicas presentes na prática docente. Os escores de valor 4 e 5 recomendaram concordância e satisfação com a afirmativa; os escores de valor 1 e 2 advertiram fragilidades com relação àquela prática; o escore de valor 3 sugeriu neutralidade frente a proposição. É importante destacar que para análise dos Gráficos 01, 02 e 03 deve-se observar a tabela de valores mínimo e máximo para cada segmento.

renovada e progressista libertadora/libertária apresentaram média 4,9, o que não indica nível de concordância ou discordância dos respondentes.

Com relação aos alunos matriculados no 2º ano, podemos dizer que entre as tendências pedagógicas a que mais se aproxima do nível de concordância (mínimo 4,66 e máximo 23,33) é a tendência liberal tecnicista, que apresentou média 17,32; em segundo lugar, destacamos a tendência crítico social dos conteúdos, com média 17,02; em terceiro lugar, liberal tradicional, com média 16,95 e por último as tendências renovada e libertadora/libertária com média 15,18 e 14,88, respectivamente.

Gráfico 01. Tendências pedagógicas na percepção discente



Origem dos dados: Questionário de alunos evadidos, alunos 1º ano e 2º ano.

Pelos quadros, verificamos que, na percepção dos alunos, a prática dos docentes do curso técnico em agropecuária se identifica com as tendências: crítico social dos conteúdos, tradicional e tecnicista.

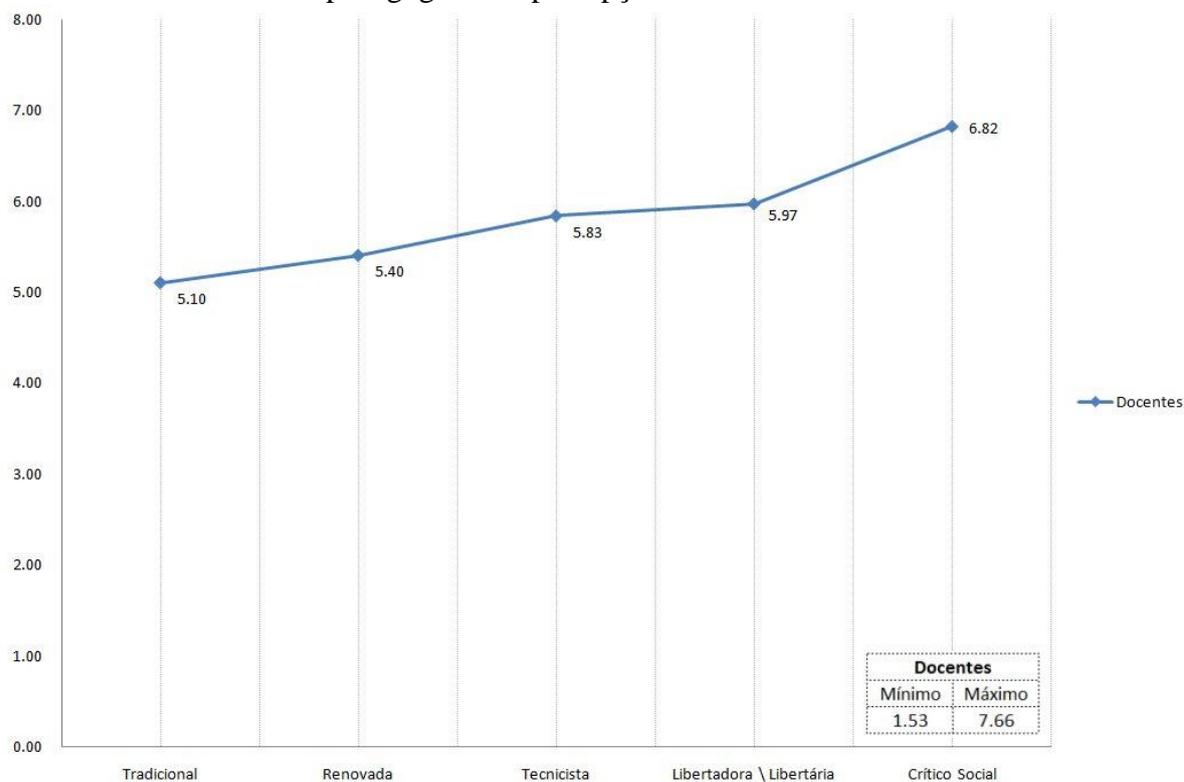
Na primeira, verificamos que, para os três grupos de alunos estudados, a maior média está na questão 15, que trata da relação professor-aluno nas aulas de disciplinas técnicas do curso. Ressaltamos que, nas tendências, tradicional e tecnicista, detectam-se as maiores médias nas questões 1 e 3, que abordam a função da escola na formação do aluno. Tal função coincide com aquela que qualifica a pedagogia liberal, que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. Na tendência tradicional destacamos, também, a média obtida na questão 8, que aborda os métodos de ensino utilizados nas aulas (conforme análise a seguir).

Observamos, ainda, que a tendência pedagógica com menor média entre os alunos é a tendência libertadora/libertária. Nota-se que essa tendência progressista vai de encontro com uma postura mais crítica e questionadora que se choca com a visão liberal, com a qual os discentes se identificaram.

Conforme se verifica no gráfico 02, entre os docentes a tendência crítico social dos conteúdos foi predominantemente apresentada, com média 6,82 (mínimo 1,53 e máximo 7,66). A seguir, temos: tendência libertadora/libertária, com média 5,97; tendência tecnicista,

com média 5,83; tendência renovada, com média 5,4 e, por último, tendência tradicional, com média 5,1.

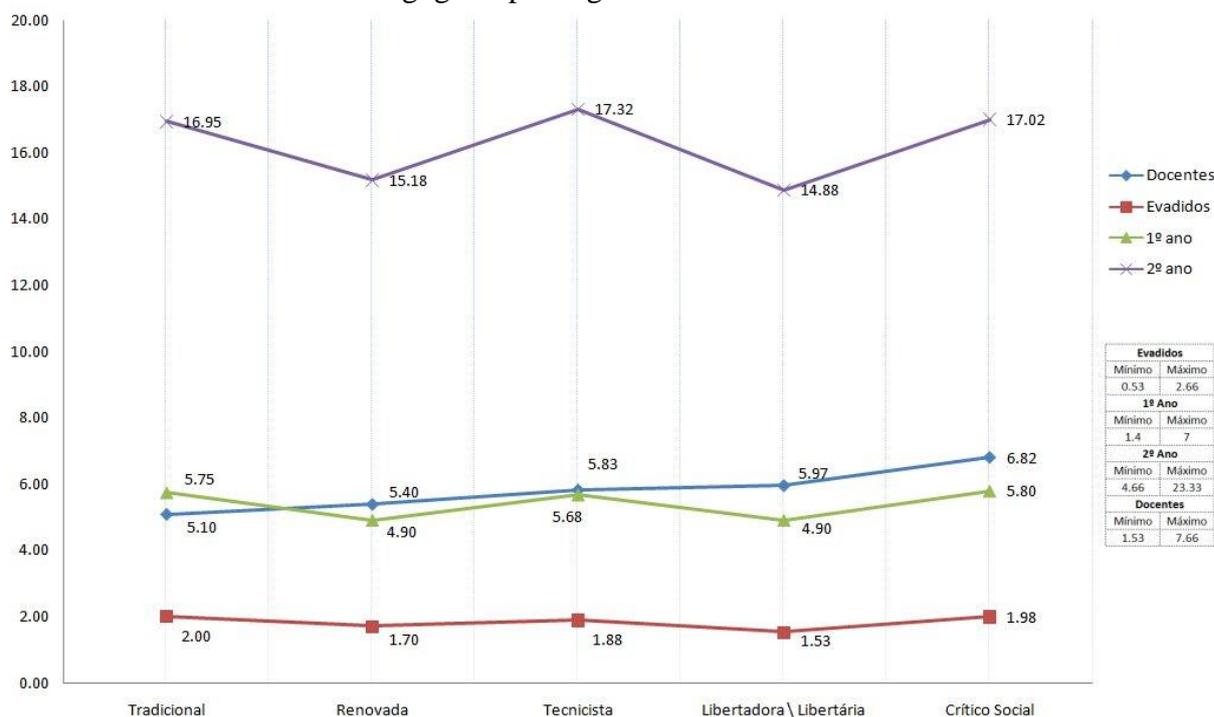
Gráfico 02. Tendências pedagógicas na percepção docente



Origem dos dados: Questionário de docentes

No gráfico 03, podemos constatar a síntese da análise dos dados obtidos com a Escala de Likert, tendo em vista o segmento discente e docente.

Gráfico 03. Tendências Pedagógicas por segmento



Origem dos dados: Questionário de docentes, alunos evadidos, alunos 1º ano e 2º ano.

Notamos na primeira parte desta análise que alguns pontos divergem da opinião docente e discente. Mesmo tendo como ponto comum a tendência crítico social dos conteúdos, os alunos entendem que a escola é também tradicional e tecnicista, destacando a função desempenhada pela escola. Já os docentes atribuíram uma média alta para a tendência libertadora/libertária, enfatizando os métodos de ensino, a forma de abordar o conteúdo e os pressupostos de aprendizagem desta tendência. Conforme colocamos anteriormente, essa tendência caracteriza-se pela não formalidade, buscando a transformação da personalidade dos alunos, num sentido libertador e autogestionário, sendo que os conteúdos a serem transmitidos estão disponíveis, mas não são exigidos. Estariam os docentes agindo desta forma? Caso estivessem, os alunos não deveriam ter atribuído maior média às questões relativas a tal tendência?

A seguir, faremos a análise das questões de acordo com os segmentos propostos no questionário: a) Função da escola; b) Métodos de ensino; c) Relação professor-aluno; d) Conteúdo e pressupostos de aprendizagem, podendo-se esclarecer alguns dos conflitos e divergências apontados.

a) Função da Escola na formação do aluno

Conforme revelamos na análise anterior, a função da escola, na percepção dos alunos, é preparar o estudante intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade junto aos mais capazes, o que define a tendência tradicional, e ainda modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando ao mercado de trabalho, o que define a tendência tecnicista. Verificamos nos gráficos 04, 05 e 06 que o nível de concordância com estas tendências é alto tanto entre alunos evadidos quanto entre alunos que permaneceram na EAFB.

Gráfico 04. Função da Escola – Alunos Evadidos

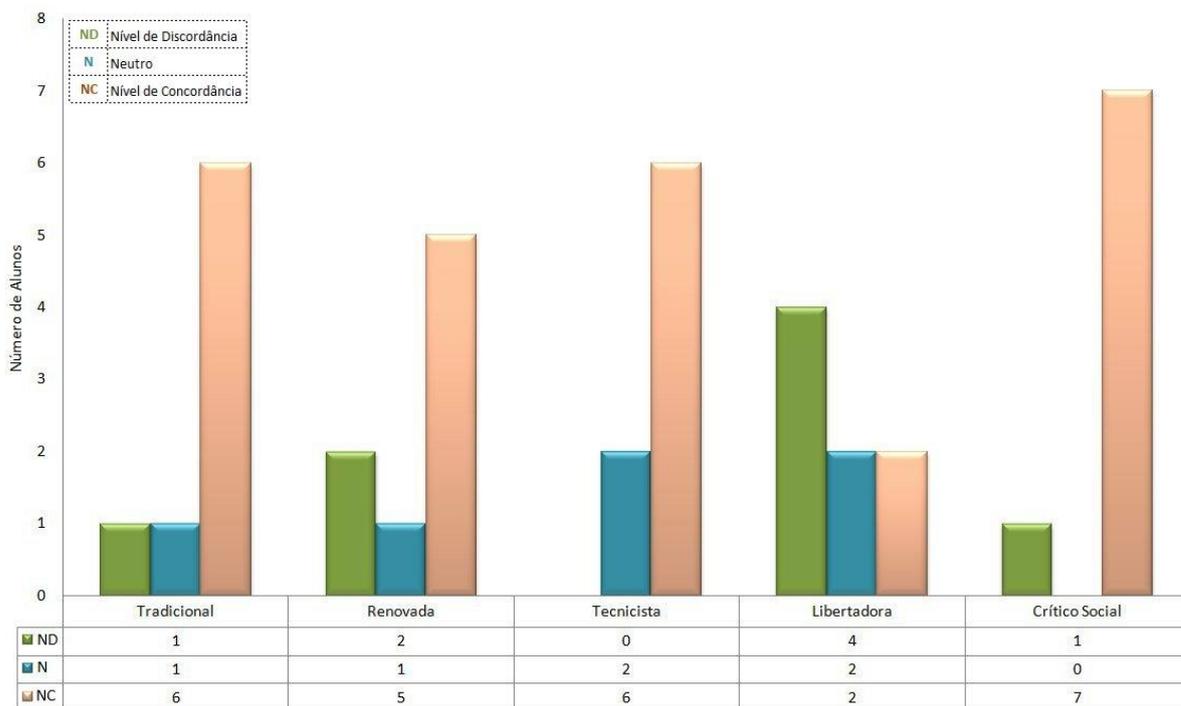


Gráfico 05. Função da Escola – Alunos 1º ano

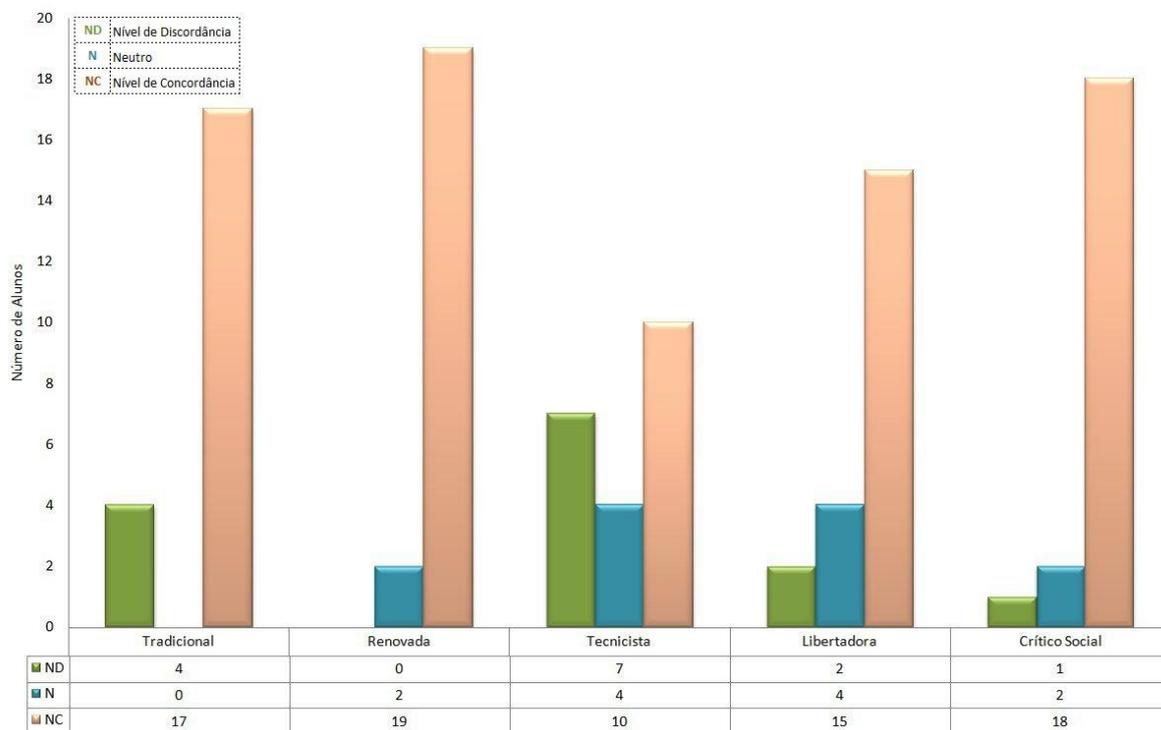
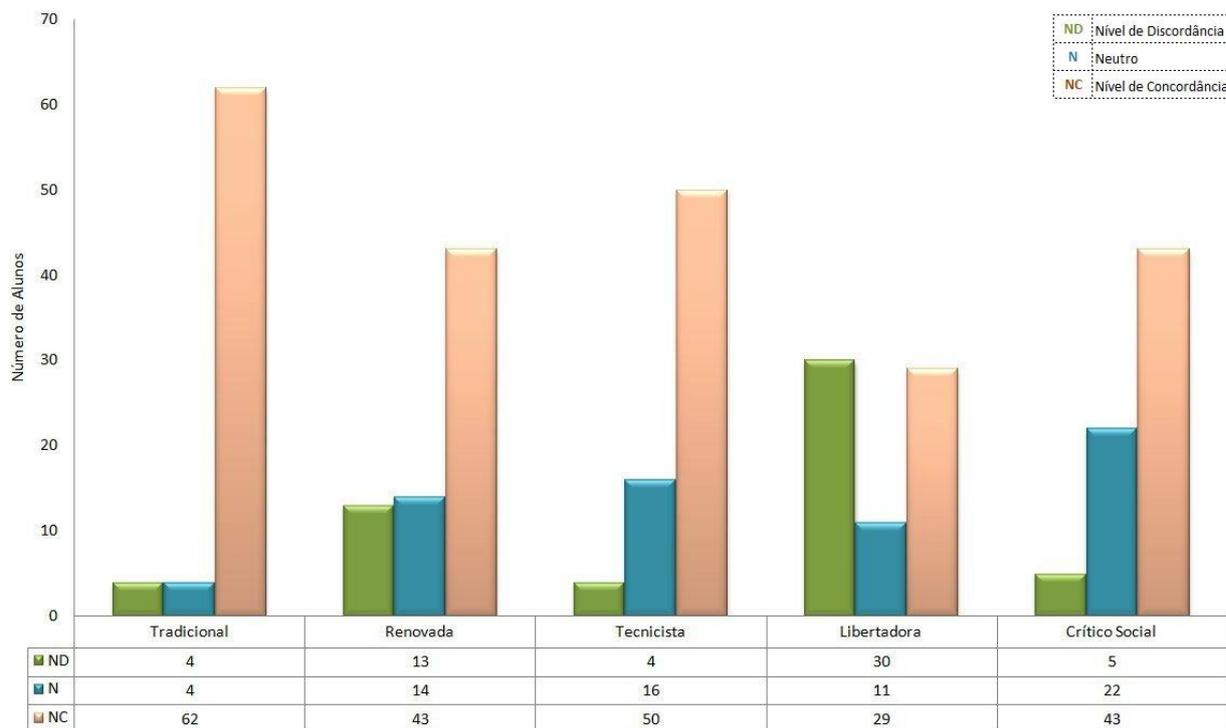


Gráfico 06. Função da Escola – Alunos 2º ano



Origem dos dados: Gráfico 04 a 06 - Questionário de alunos evadidos, alunos 1º ano e 2º ano.

Surpreende-nos que sete dos oito alunos evadidos concordaram com a função da escola definida pela tendência crítico social dos conteúdos. Essa tendência acentua o papel da escola na preparação do aluno para enfrentar os problemas que surgirão na vida adulta, tendo como base a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos alunos que reelaboram criticamente os saberes. Libâneo (2008, p. 39) aponta que está intrínseco à função da escola definida pela pedagogia crítico social dos conteúdos garantir a todos um bom ensino, isto é “a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos.”

Tendo em vista os motivos que levaram esses alunos a evadirem da escola, com a reprovação responsável por quase todos os casos, podemos dizer que a escolha dos alunos, nesta questão, choca-se com aquilo que foi revelado por eles e que esperavam da EAFB. Talvez não tenha ficado claro para os alunos o que definimos como função da escola nas questões de 1 a 5.

Com relação àqueles que permaneceram na instituição, nota-se que a função social da escola definida aqui se assemelha com o posicionamento de alguns alunos, ao expressar as medidas que a escola deveria tomar para diminuir o abandono de alunos, conforme descrito nos relatos abaixo.

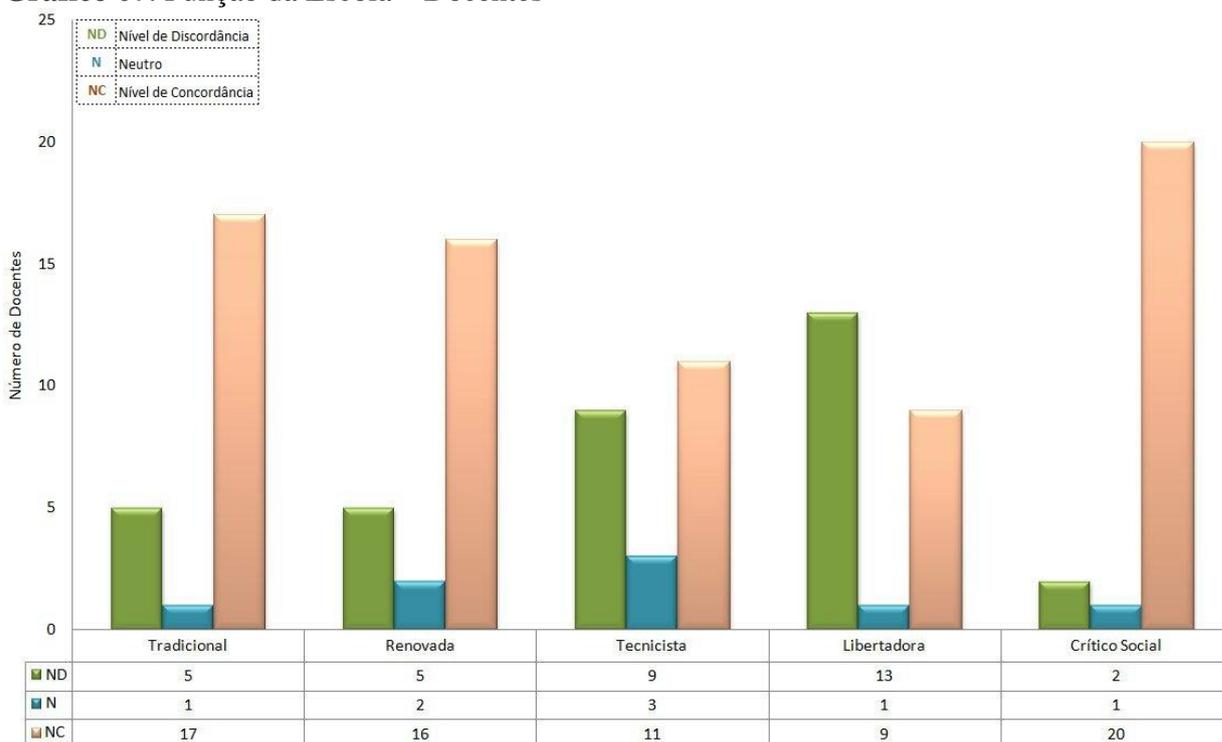
Em minha opinião, a maioria dos alunos que abandonam o curso, são alunos que estavam acostumados a estudar apenas em um turno e ficam desanimados de estudar o dia todo. Também aparecem alunos “relaxados” que chegam aqui e vem que é mais “apertado” e vão embora. Assim, acredito que os alunos verdadeiramente empenhados, por mais que fiquem “apertados” com notas, fazem de tudo para continuar, sendo assim a escola não pode fazer nada para aqueles alunos que querem abandonar o curso. *(Relato de aluna do 2º ano)*

Não tem que fazer nada. Quando um aluno escolhe Agropecuária ele tem pelo menos noção do que esperava pelo curso. E quando desistirem por reprovação, muito menos, pois se a escola reprova, significa ensino rígido (pelo menos de alguns professores) e então isso é bom para nossa formação, pois no vestibular não é fácil de se passar, então desde então, não deve ser fácil de se passar em uma escola de ensino reconhecido como essa. *(Relato de aluno do 2º ano)*

Com os relatos, fica clara a função social desempenhada pela escola frente aos alunos, destacando aquela ideia de que a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais e, aqueles que não tiveram êxito, significa que não estavam preparados ou que não se empenharam o bastante para o alcançarem. Segundo Libâneo (2008), é função da escola, na tendência liberal tradicional, direcionar o mesmo saber a todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar juntos aos mais capazes.

Quando consideramos a função da escola na formação dos alunos, na percepção docente, constata-se no gráfico 07 que a tendência crítico social dos conteúdos aparece com aceitação de 20 docentes pesquisados (quase 90% do total). Porém, chama a atenção o modo tradicional de perceber a mesma questão, ao passo que 17 docentes (74%) foram favoráveis à questão de número 01, que indicava a tendência liberal tradicional.

Gráfico 07. Função da Escola – Docentes



Origem dos dados: Questionário de docente.

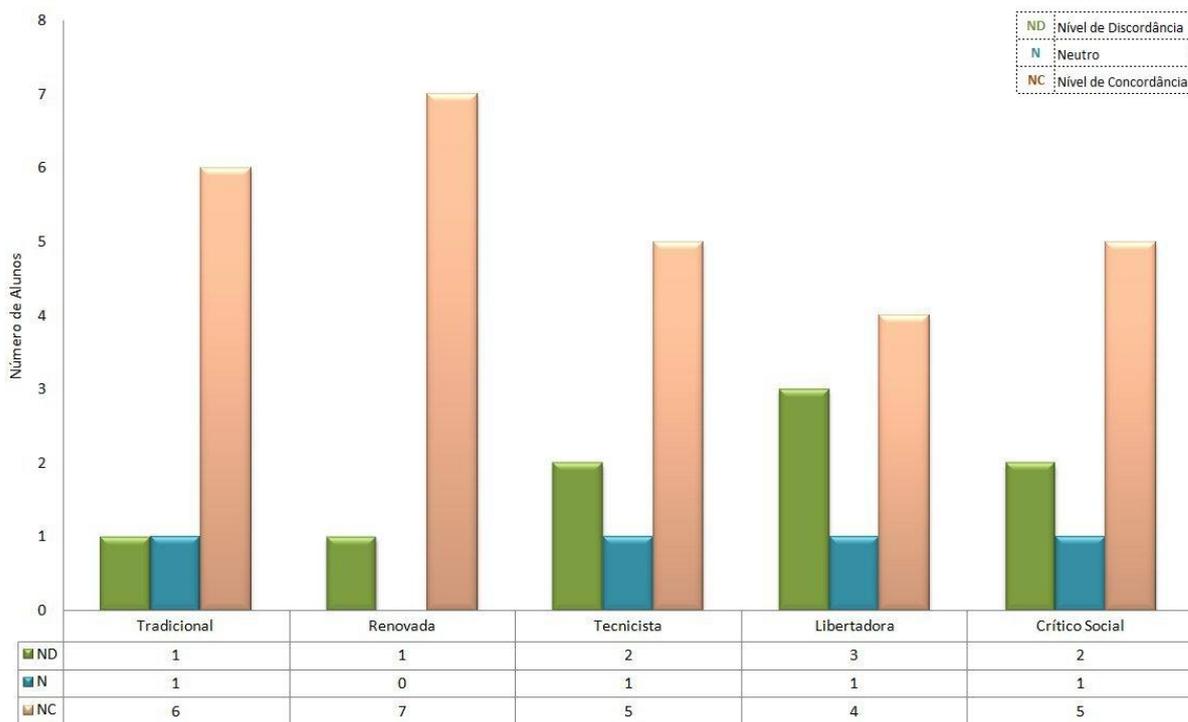
Detectamos que 13 professores entenderam como negativa a questão de número 04, demonstrando que o nível de discordância da tendência libertadora/libertária chega a 56,5%, o que colabora no entendimento da visão liberal apresentada pelos docentes. Neste ponto, fica claro que a função de questionar a realidade social, a concepção do caráter político na formação dos alunos está adormecida, enquanto a postura da tendência renovada, de adequar as necessidades do aluno ao meio social, sem repensá-lo, apresenta aceitação de 16 docentes, ou seja, quase 70% do total.

b) Métodos de ensino aplicados nas aulas

Iniciando a análise dos métodos de ensino aplicados na sala de aula, segundo a percepção docente e discente, verificamos nos gráficos 8, 9, 10 e 11 que a exposição e demonstração da matéria, atributo da tendência tradicional, foi, nos quatro segmentos, um dos métodos mais apontados.

Libâneo (2008) aponta que é através dos métodos definidos na tendência tradicional, como a repetição e memorização de conceitos, que o professor disciplina a mente dos alunos e forma hábitos esperados socialmente.

Gráfico 08. Métodos de ensino – Alunos Evadidos



Origem dos dados: Questionário de alunos evadidos

Observamos no gráfico 08 alto nível de concordância para a tendência renovada, aquela em que o ensino valoriza a autoeducação, o ensino centrado no aluno e no grupo, o “aprender-fazendo”, buscando adaptação dos alunos ao meio, o que vem de encontro com aquela função liberal definida no item anterior.

Gráfico 09. Métodos de ensino - Alunos 1º ano

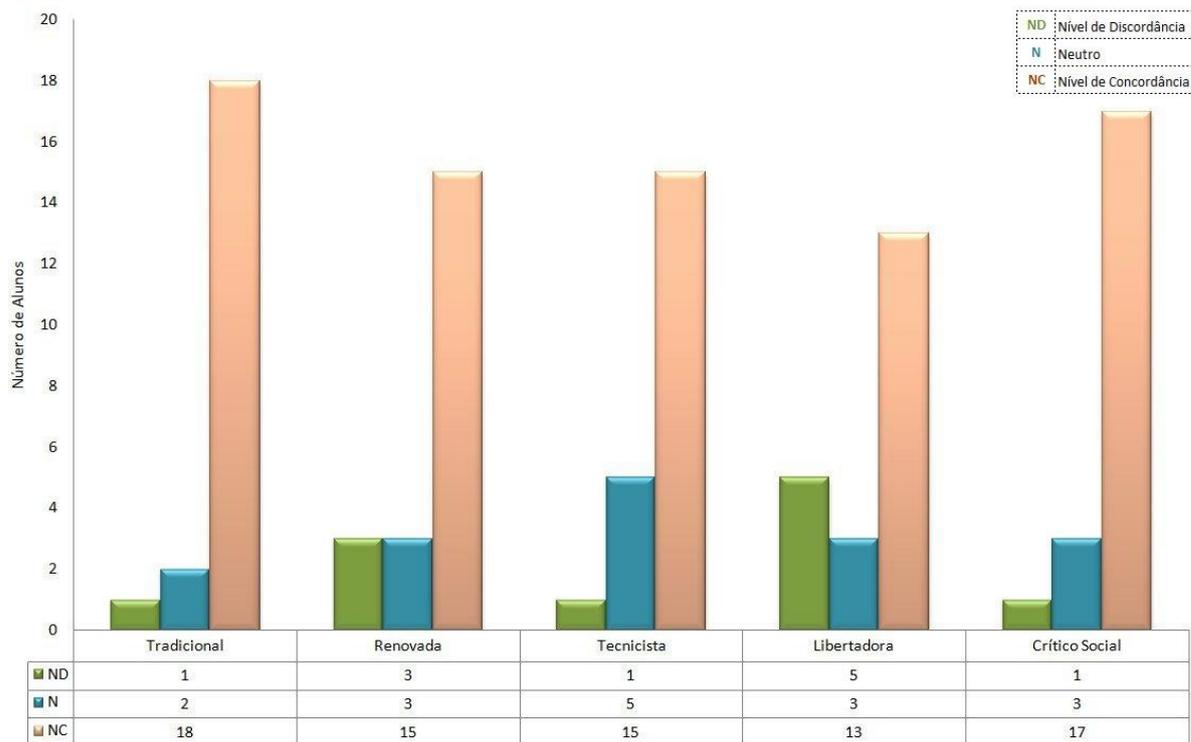
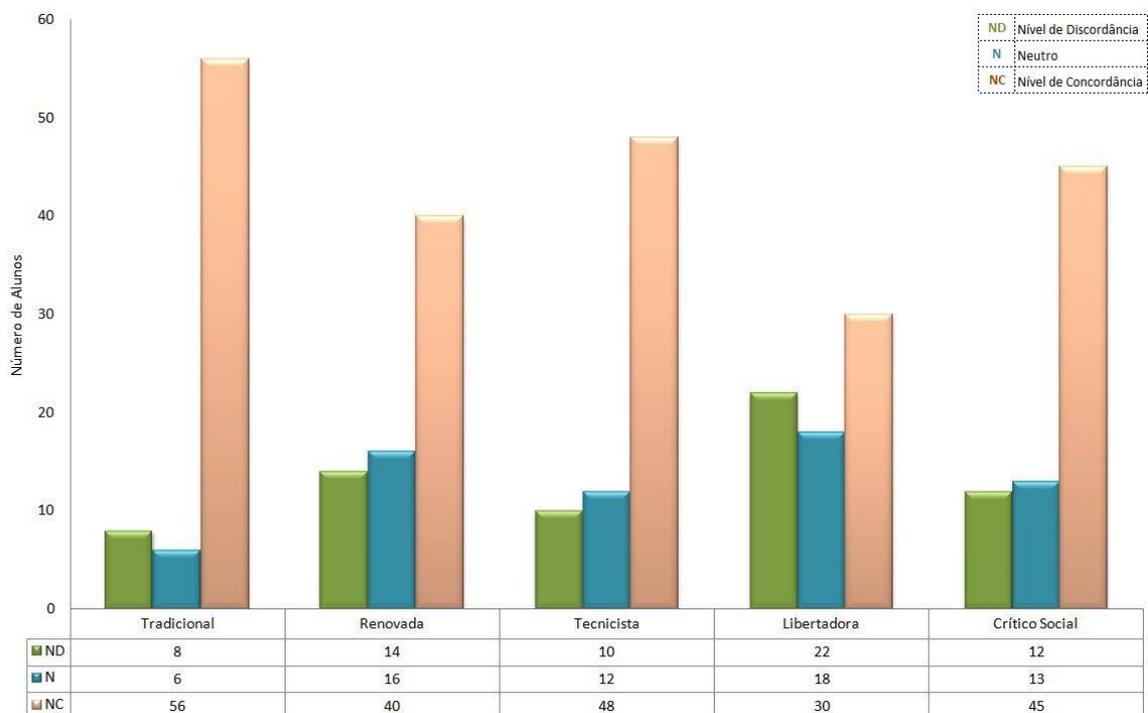
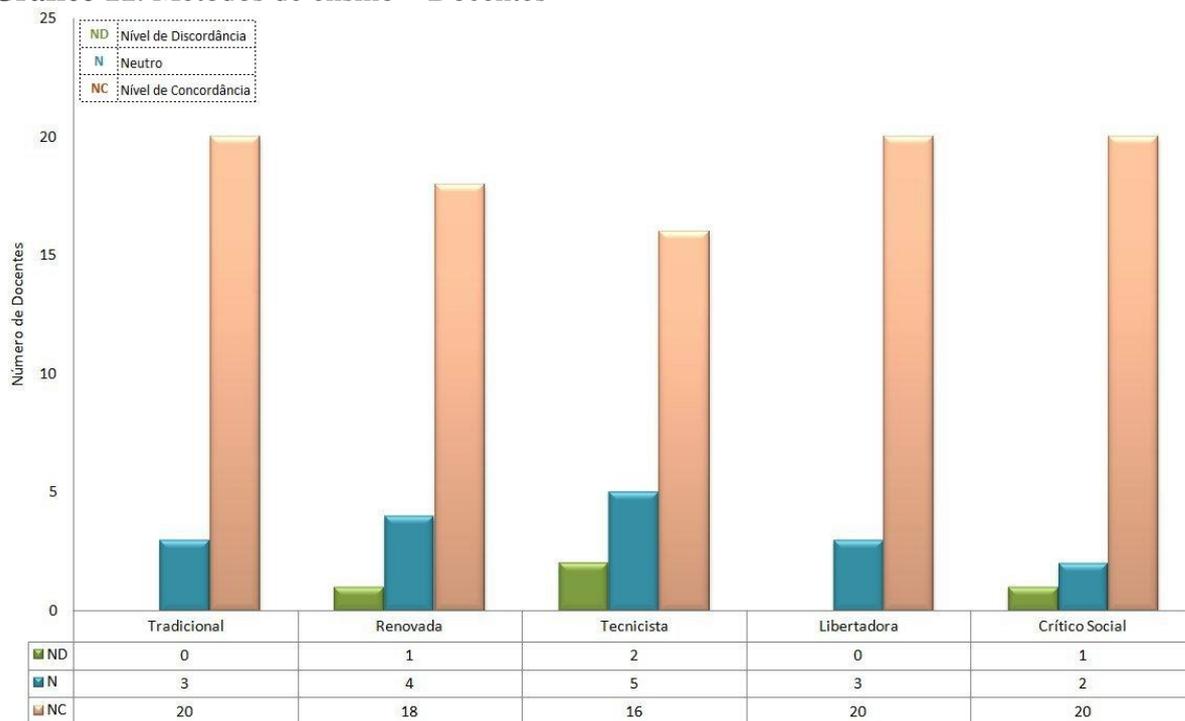


Gráfico 10. Métodos de ensino - Alunos 2º ano



Origem dos dados: Gráfico 09 e 10 - Questionário de alunos 1º ano e 2º ano.

Gráfico 11. Métodos de ensino – Docentes



Origem dos dados: Questionário de docentes

No gráfico 11, registramos que os docentes apresentaram consentimento igual para métodos de ensino tradicional, crítico social dos conteúdos e libertadora/libertária. Desses, verificamos divergência com a resposta dos alunos no que diz respeito ao trabalho com grupos de discussão, predicado próprio da tendência libertadora/libertária. Levando em conta que 20 docentes (87%) denotam atitude favorável à questão número 06, que indica essa tendência, podemos dizer que não foi expressiva a concordância dos alunos: apenas 30 discentes do 2º ano, o que não chega a 50% do total, concordaram com a afirmativa; daqueles evadidos, quatro alunos (50%) concordaram com a questão, e entre os alunos do 1º ano, 13 (62%) assentiram com a questão, mas ainda fica longe daquele índice apresentado pelos docentes.

Nas próximas questões, buscam-se elementos para definir as tendências pedagógicas que embasam a prática docente, diferenciando as práticas de aulas técnicas e aulas de disciplinas propedêuticas.

c) Relação professor-aluno nas aulas técnicas do CTA

Verificamos, com a análise dos gráficos 12, 13, 14 e 15, que os quatro segmentos estudados concordaram que na relação professor-aluno os docentes da área técnica procuram auxiliar no desenvolvimento dos discentes, garantindo um relacionamento de respeito com eles, característica própria da tendência pedagógica denominada crítico social dos conteúdos.

Gráfico 12. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos evadidos

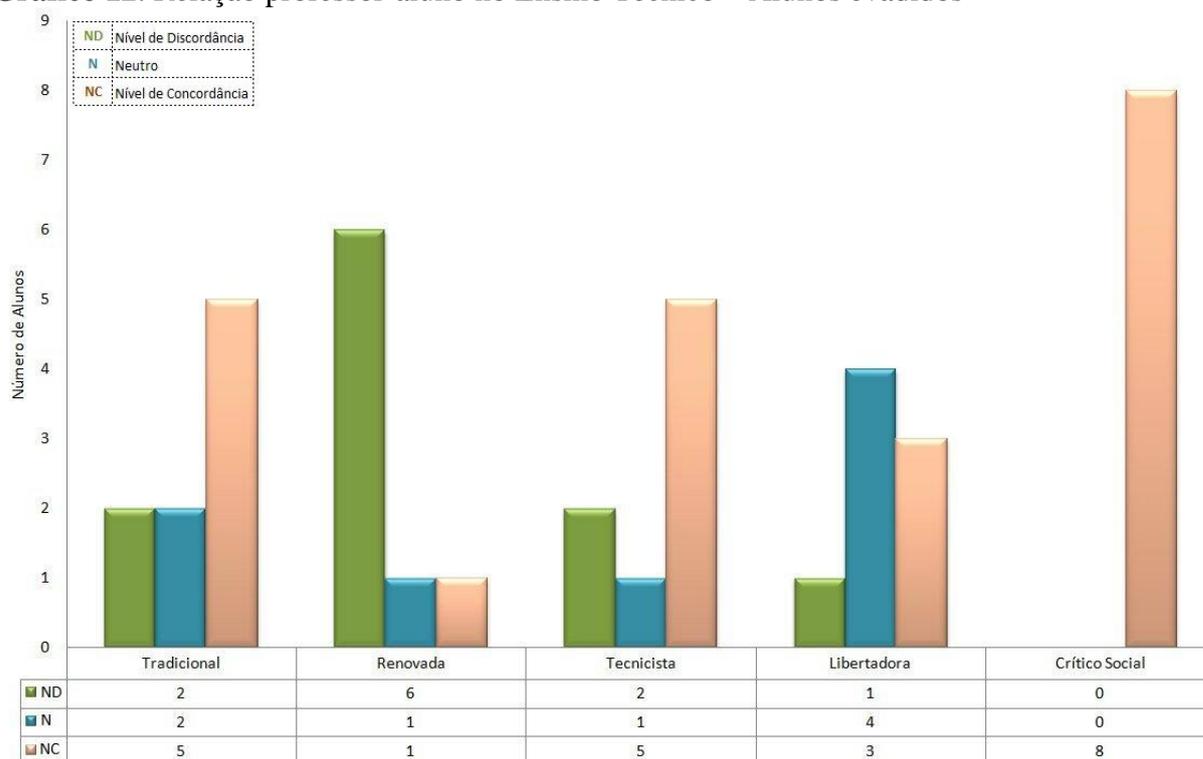
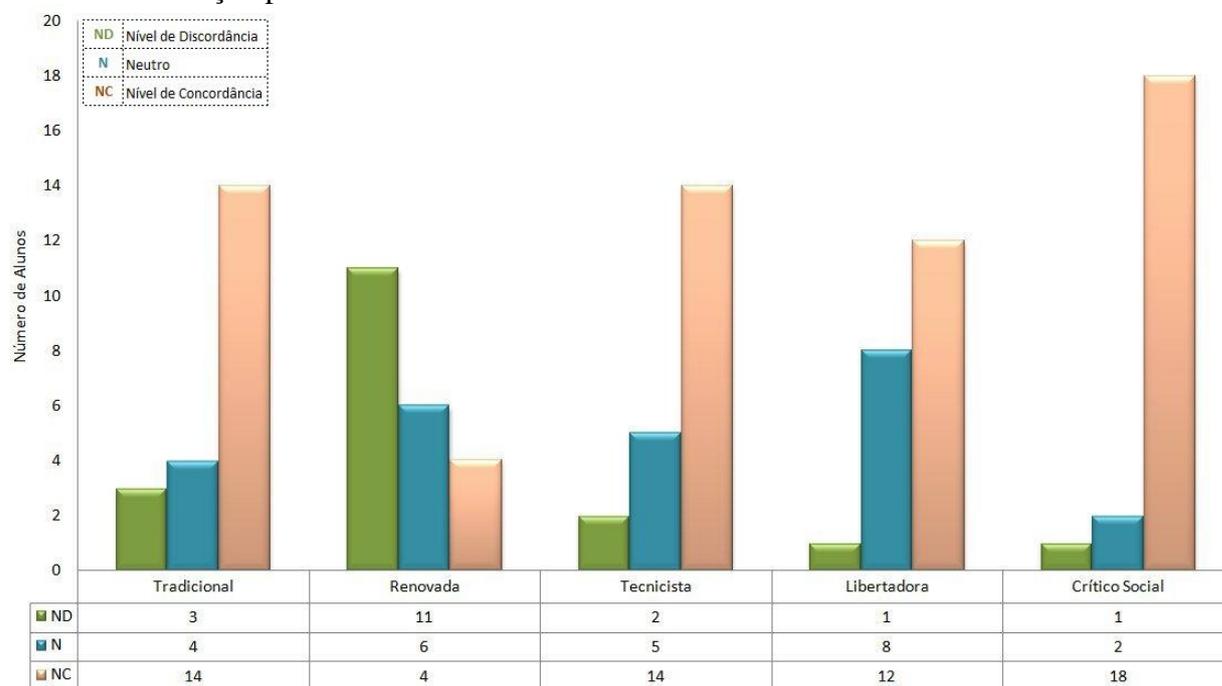
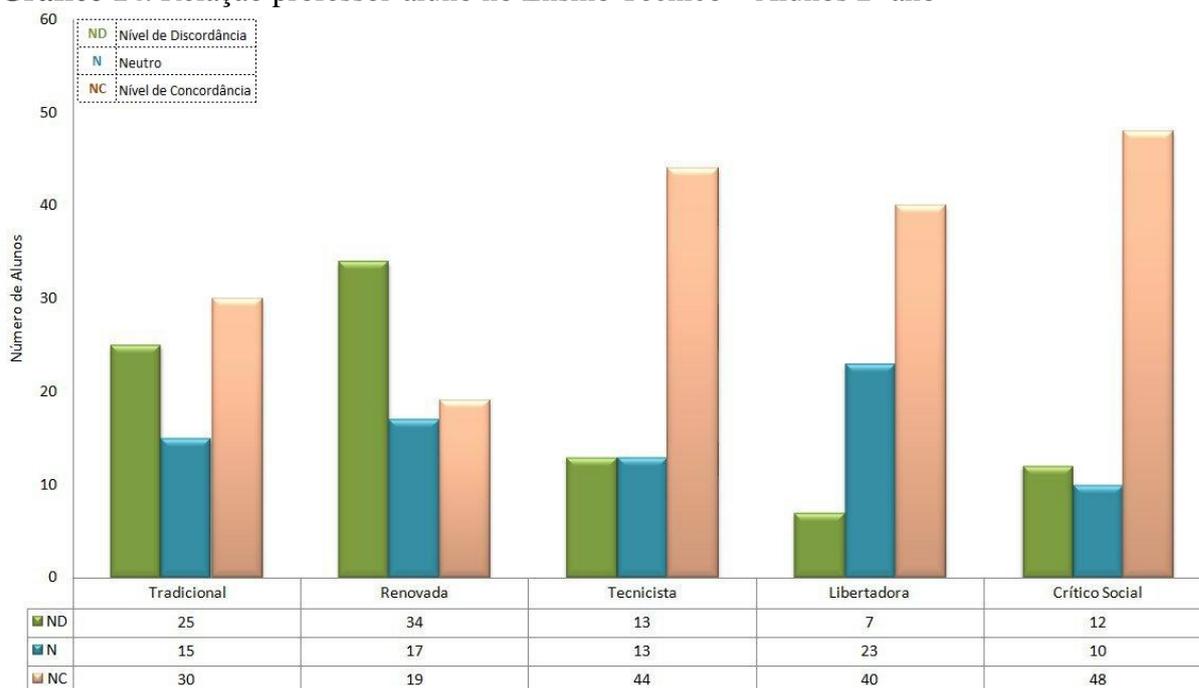


Gráfico 13. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos 1º ano



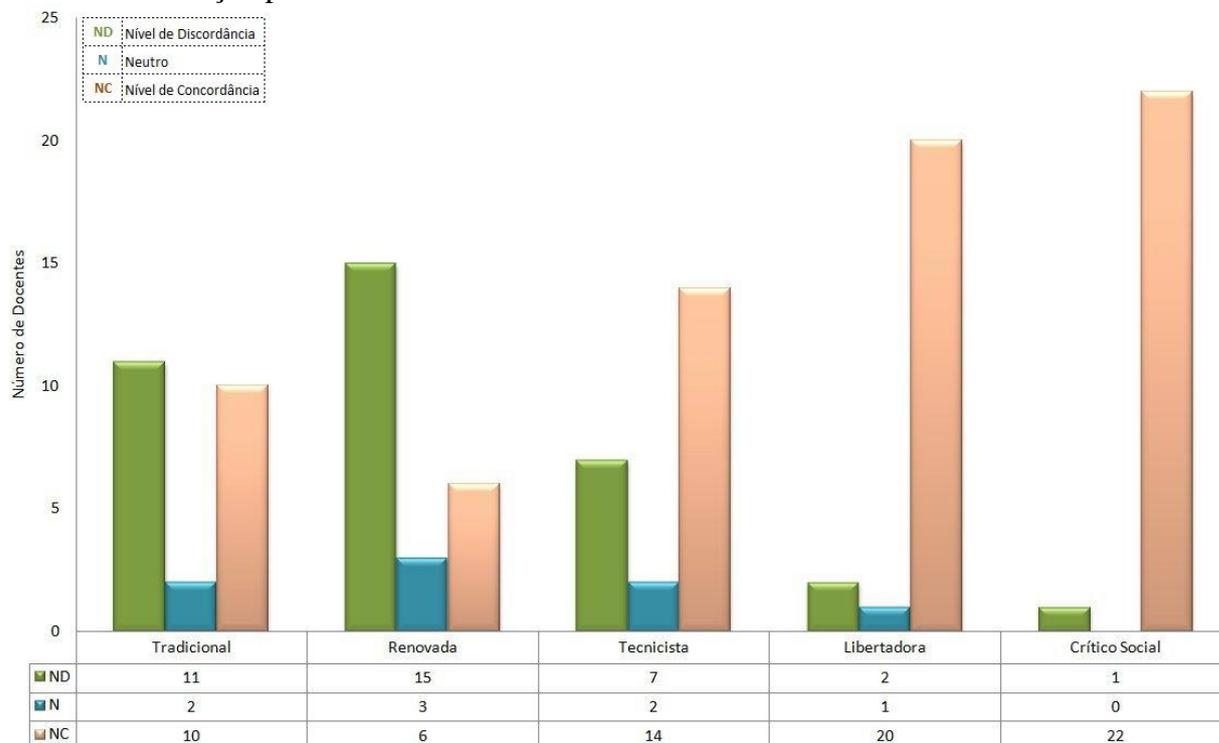
Origem dos dados: Gráfico 12 e 13 - Questionário de alunos evadidos e 1º ano.

Gráfico 14. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Alunos 2º ano



Origem dos dados: Questionário de alunos 2º ano

Gráfico 15. Relação professor-aluno no Ensino Técnico – Docentes



Origem dos dados: Questionário docentes.

Podemos inferir que o alto nível de discordância apresentado nos quatro segmentos, relacionado àquela questão relativa à tendência renovada, em que o professor se encontra no mesmo nível que o aluno, coincide com a função liberal tradicional definida no início desta análise. Para que a escola possa preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais de

acordo com as aptidões individuais o docente está em um nível acima do aluno. É ele a autoridade e o detentor do saber.

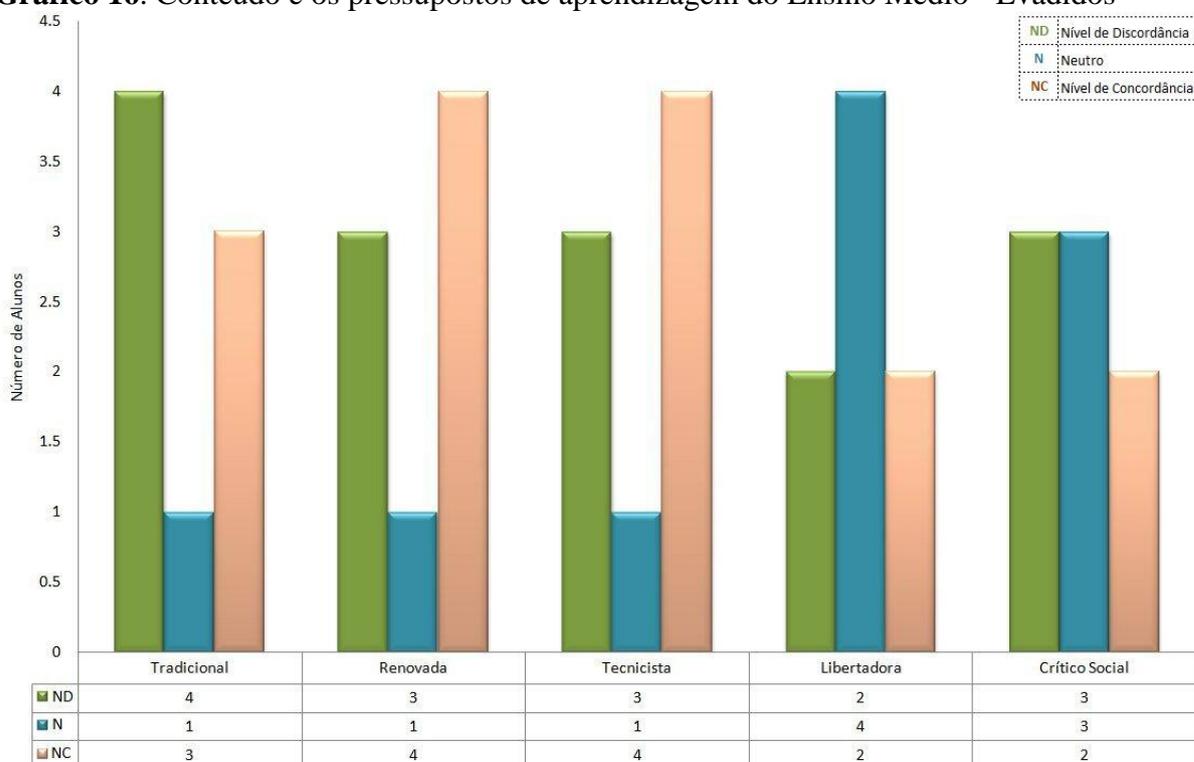
Verificamos que os quatro segmentos apresentaram aceitação entre 60 e 66% com a definição da relação professor-aluno em que o professor transmite as informações e o aluno irá fixá-la, característica da tendência tradicional tecnicista.

Por fim, constata-se que 20 docentes (87%) concordaram com a tendência libertadora/libertária, entendendo atuar como mediador entre o saber e o aluno. Observando, porém, os gráficos referentes às respostas dos alunos, constata-se que o nível de concordância desses não chega a 60%. Entre os alunos do 1º ano, 12 (57%) concordaram com a questão; entre os alunos do 2º ano, 40 (57%) aprovaram a afirmação, e entre os evadidos, apenas três (37,5%) concordaram. Talvez essa diferença apareça porque, na relação professor-aluno das tendências libertadora/libertária, não existe qualquer relação de poder entre aluno e professor, e, certamente, para os alunos essa não é a realidade vivida em sala de aula.

d) Conteúdo e pressupostos de aprendizagem nas aulas do ensino médio

Conforme apontam os gráficos 16, 17 e 18, os discentes entendem que os conteúdos trabalhados nas aulas do ensino médio e os pressupostos de aprendizagem ocorrem, principalmente, visando ao bom desempenho de alunos, atributo da tendência liberal tecnicista. Entre aqueles evadidos no ano de 2008, quatro alunos (50%) concordaram com a questão número 23; 17 alunos (80,9%) do 1º ano e 38 alunos (54,29%) do 2º ano também foram favoráveis à questão.

Gráfico 16. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio - Evadidos



Origem dos dados: Questionário de alunos evadidos.

Gráfico 17. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – 1º ano

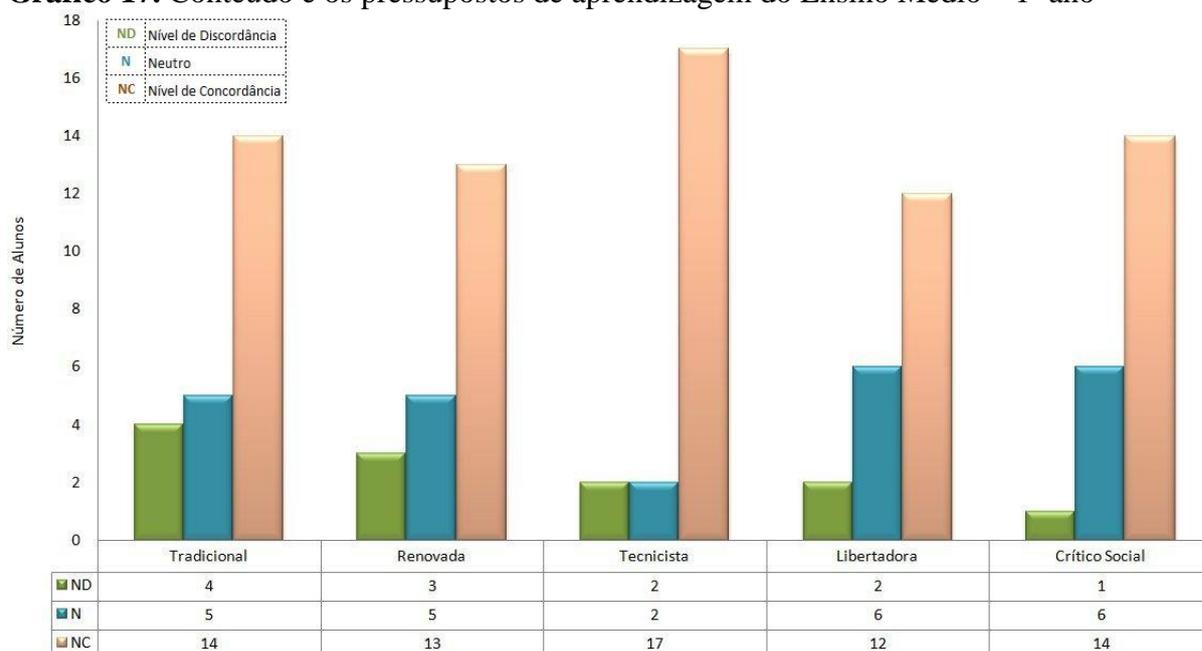
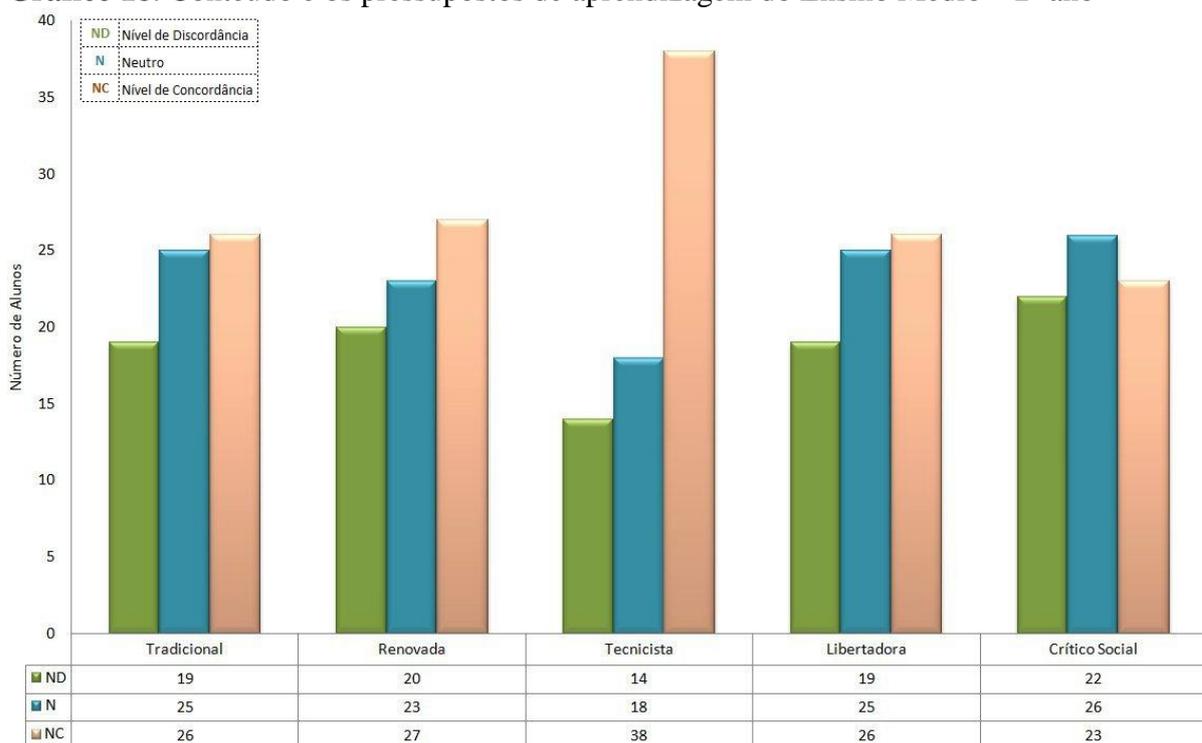


Gráfico 18. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – 2º ano



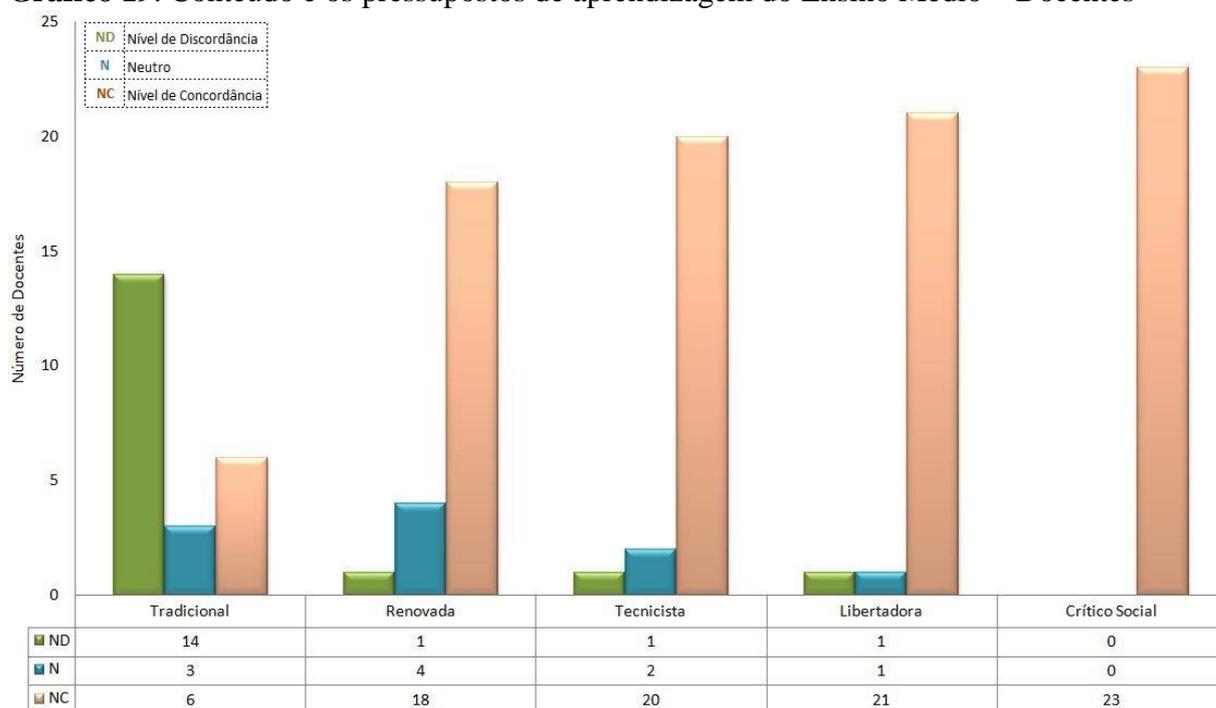
Origem dos dados: Gráfico 17 e 18 - Questionário de alunos 1º ano e alunos 2º ano.

Nesta questão, podemos inferir que o destaque dessa tendência relaciona-se novamente com a função escolar esperada pelos alunos. Segundo a tendência tecnicista, a escola atua no aperfeiçoamento do comportamento humano, visando ao bom desempenho dos alunos para o desempenho de papéis na sociedade.

Registramos que a visão tecnicista apontada pelos alunos assemelha-se à visão docente. Conforme se constata no gráfico 19, vinte docentes foram favoráveis à questão número 17, e apesar de não ser a tendência de maior nível de concordância, verificamos que 87% do total de docentes concordam com esta visão. Libâneo (2008) assinala que não há indícios de que os docentes tenham assimilado os ideais da pedagogia tecnicista, porém alguns traços dessa tendência são observados na prática docente, como acontece aqui.

Vê-se que o total de docentes concorda com a tendência crítico social dos conteúdos, no que se refere aos pressupostos de aprendizagem e conteúdos trabalhados. Nessa tendência, o primordial é a difusão dos conteúdos baseando-se na motivação e estimulação de problemas para que os alunos possam aprender a modificar a realidade em que estão inseridos.

Gráfico 19. Conteúdo e os pressupostos de aprendizagem do Ensino Médio – Docentes



Origem dos dados: Questionário de Docentes

Constata-se, ainda, que 21 docentes (91,5%) foram favoráveis à tendência libertadora/libertária, visto que, segundo eles, os pressupostos de aprendizagem ocorrem por meio da resolução em grupo da situação problemática. Essa posição diverge daquela esperada pela tendência crítico social dos conteúdos, já que nessa tendência os conteúdos são essenciais, enquanto na libertadora/libertária os conteúdos não são exigidos apesar de estarem à disposição dos alunos.

Examinamos que o nível de concordância docente mais uma vez apresenta discordância daquele apresentado pelos alunos, já que apenas dois alunos (25%) evadidos, 12 alunos do 1º ano (57%) e 25 alunos (37%) do 2º ano concordaram com a questão número 24, relativa a tendência libertadora/ libertária.

Dentro das tendências pedagógicas apresentadas aqui, nas diversas formas que aparecem na prática docente, podemos concluir que professores e alunos discordam da maior parte das questões apresentadas, conforme verificamos na tabela 16.

Tabela 16: Resumo de Tendências Pedagógicas identificadas

| Segmentos propostos no questionário | Tendência Pedagógica com maior Nível de Concordância | | | |
|--|--|------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| | Evadidos | 1º ano | 2º ano | Professores |
| Função da escola | Crítico Social dos Conteúdos | Tradicional | Tradicional | Crítico Social dos Conteúdos |
| Métodos de Ensino | Renovada | Tradicional | Tradicional | Tradicional/ Tecnicista/ Crítico |
| Relação Professor-aluno aulas técnicas | Crítico Social dos Conteúdos | Crítico Social dos Conteúdos | Crítico Social dos Conteúdos | Crítico Social dos Conteúdos |
| Conteúdo e pressupostos de aprendizagem aulas EM | Renovada/ Tecnicista | Tecnicista | Tecnicista | Crítico Social dos Conteúdos |

A diversidade de tendências apresentadas era, de certa forma, esperada. Segundo Libâneo (2008, p.20), ao classificar e descrever as tendências pedagógicas “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta.”

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, empreendidas pelos docentes na sala de aula, foram identificadas algumas práticas centradas no professor que acabam levando à submissão do aluno. Essas práticas estão presentes no autoritarismo dos docentes, na forma como a avaliação escolar é entendida e na função que a escola desempenha, que, conforme as tendências indicadas, é antidemocrática, na medida em que exclui os alunos “menos preparados”.

Podemos dizer, portanto, que as tendências pedagógicas devem funcionar como instrumento de análise e avaliação da prática docente, daqueles que lecionaram na EAFB no ano de 2008. Aquelas práticas identificadas podem ter favorecido o movimento de evasão escolar ocorrido no referido ano.

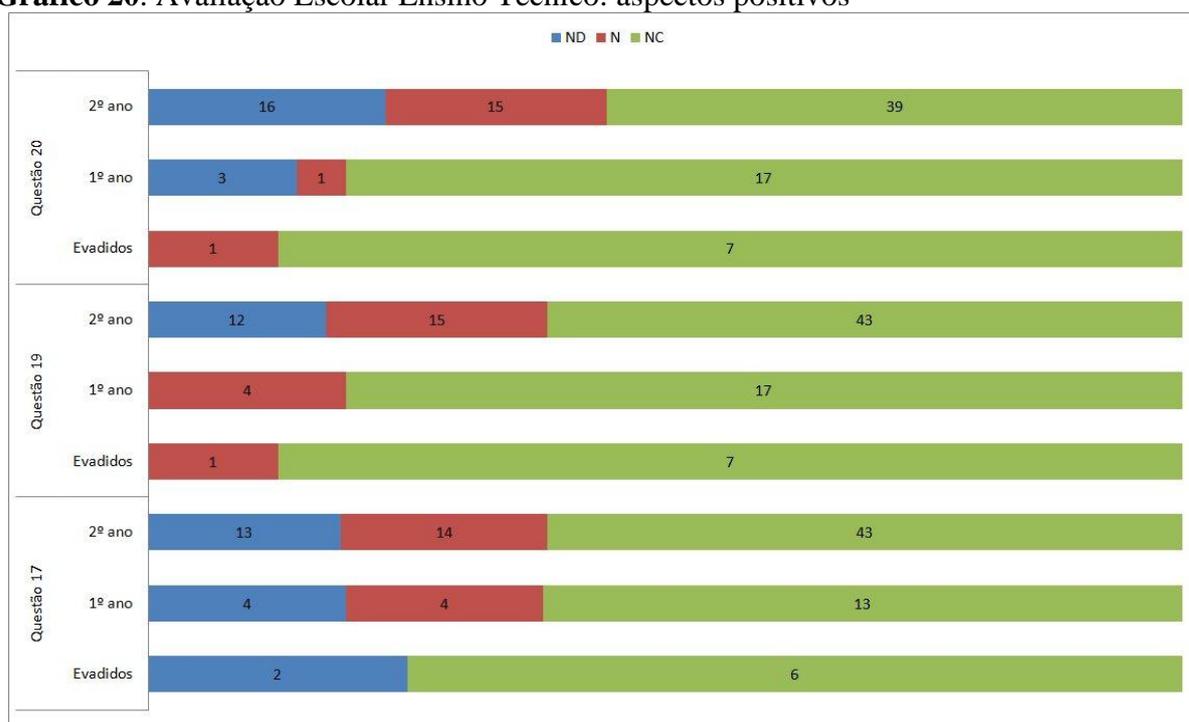
4.3.1. Avaliação escolar: percepção docente e discente

Conforme apontamos na revisão de literatura desta pesquisa, percebemos uma estreita relação entre a maneira como o professor entende o papel da avaliação escolar e a forma como o fracasso escolar é legitimado no interior das escolas. Por isso, perguntou-se aos alunos e professores como se processou a prática avaliativa no decorrer do ano de 2008, e estes dados, que serão aqui analisados, servirão como importante referência na reflexão das práticas pedagógicas empreendidas pelos docentes.

A fim de verificar a percepção discente com relação à avaliação empregada pelos docentes, das disciplinas técnicas e do ensino médio, foram apresentadas, na terceira parte do questionário de alunos (anexos 1, 2 e 3), três afirmativas positivas referentes à prática de avaliar (questões 17, 19, 20, 28, 30 e 31) e três negativas (questões 16, 18, 21, 27, 29 e 32). Para cada proposição, os alunos apontaram o nível de concordância ou discordância.

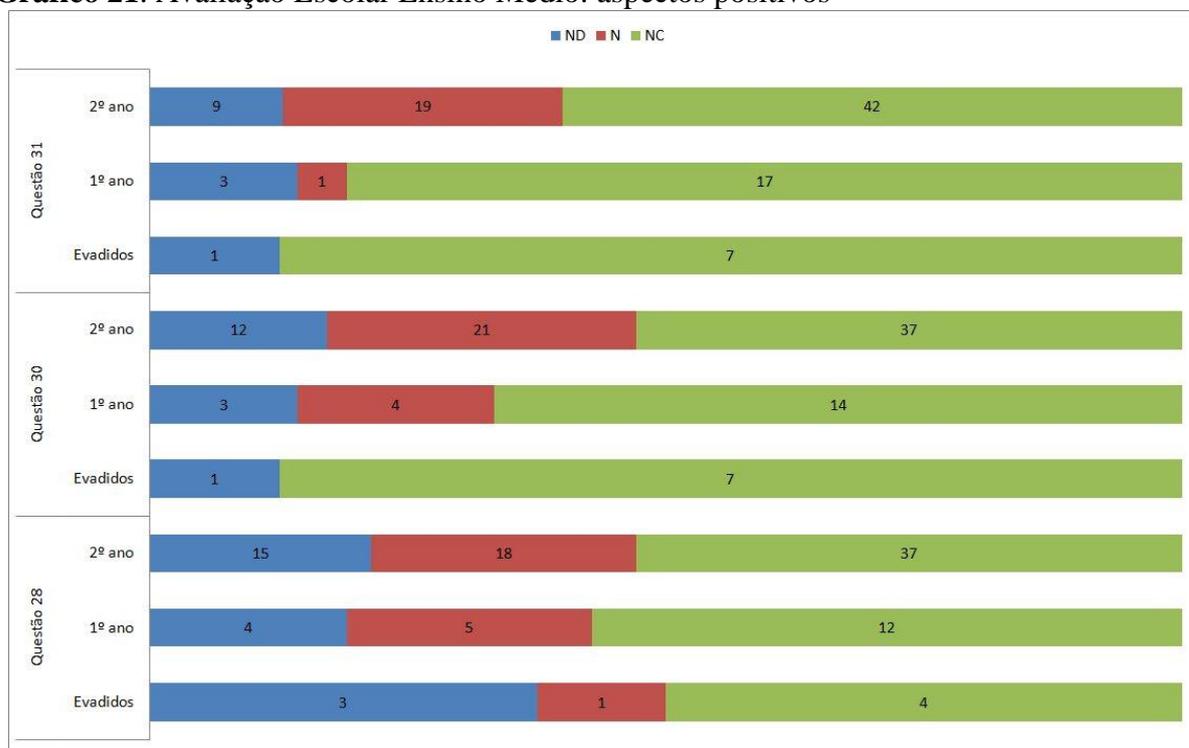
Primeiramente, apresenta-se a percepção dos alunos com relação aos aspectos positivos da avaliação utilizada pelos professores do ensino técnico e médio. Conforme notamos nos gráficos 20 e 21, a maioria dos alunos, evadidos e que permaneceram na EAFB, concordaram com as ações positivas da prática avaliativa, como: apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado (questões 17 e 28); ajuda no crescimento do aluno (questões 19 e 30); é composta de instrumentos variados que possibilitem a avaliação da teoria e da prática (questões 20 e 31).

Gráfico 20. Avaliação Escolar Ensino Técnico: aspectos positivos



Origem dos dados: Questionário de Discentes

Gráfico 21. Avaliação Escolar Ensino Médio: aspectos positivos



Origem dos dados: Questionário de Discentes

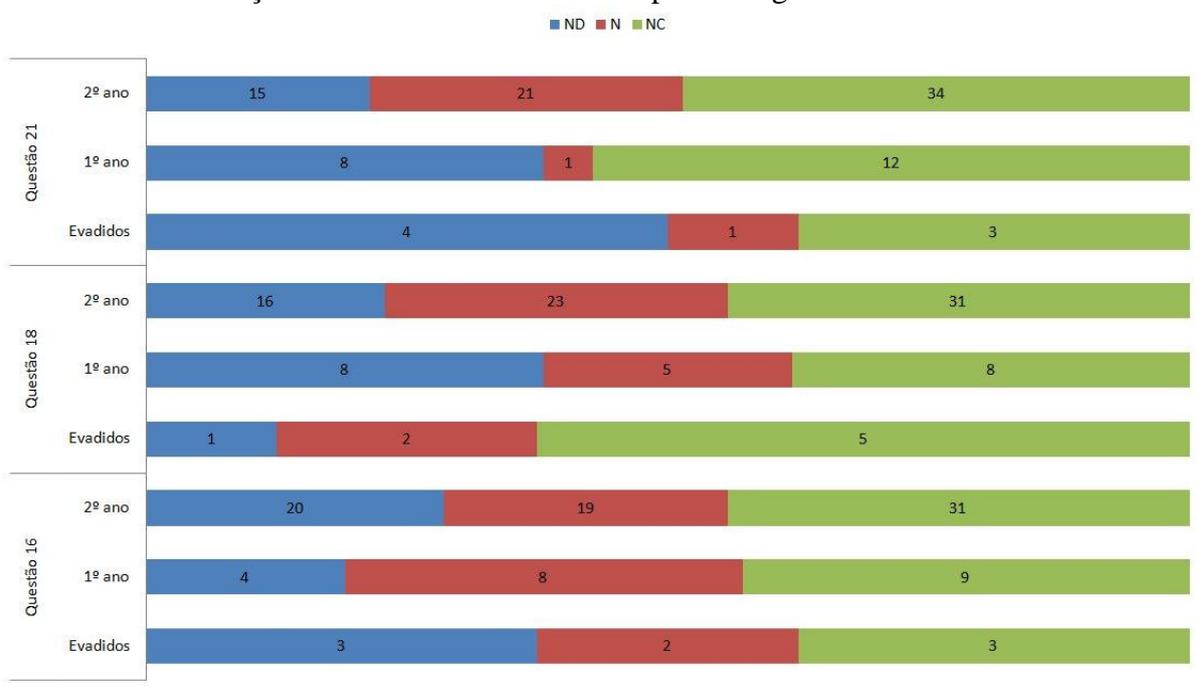
É importante destacar que as questões positivas aqui apresentadas, que foram identificadas pelos alunos na prática docente, vêm de encontro com aquela avaliação formativa em que o estudante pode identificar suas possíveis dificuldades, visando melhorias na sua aprendizagem. Neste processo, torna-se essencial que a avaliação ajude no crescimento do aluno, pois é a partir dela que o professor compreende como o aluno elabora e constrói o

conhecimento, e pode dar pistas para que o estudante tenha autonomia para refletir, buscar e conhecer.

Quanto à variedade dos instrumentos utilizados na avaliação, podemos dizer que esta medida torna a prática de avaliar mais democrática vez que, quanto mais indicadores tragam dados sobre a aprendizagem dos alunos, mais eles serão confiáveis e poderão constatar o que está sendo aprendido. Esse ponto relaciona-se com a importância da clareza de objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado.

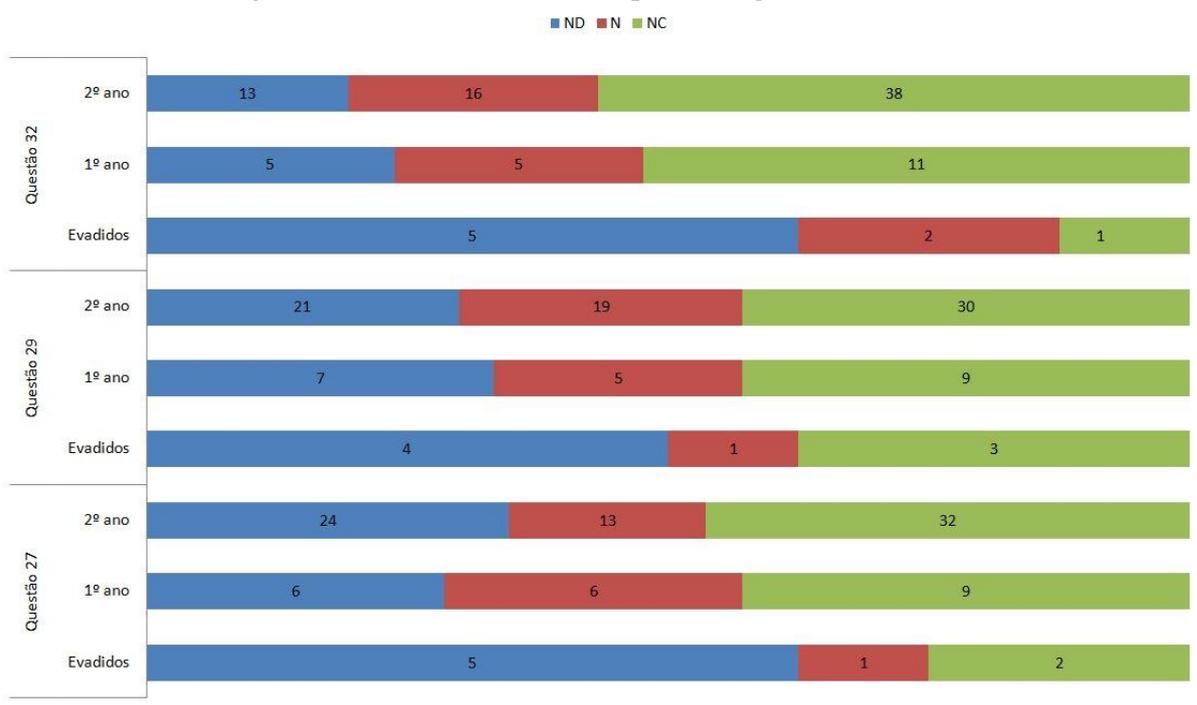
Tendo em vista os aspectos negativos ponderados pelos discentes, constata-se nos gráficos 22 e 23 que o elevado nível de discordância se destaca em quase todas as questões. Porém, observamos nos resultados que, para todas as questões entendidas aqui como práticas negativas utilizadas ao avaliar, o nível de concordância é detectado e, por isso, os números devem ser analisados com cuidado. 43 alunos (43%) concordaram que a avaliação está sendo utilizada como etapa isolada ao final do bimestre; 44 alunos (44%) entendem que a avaliação é utilizada pelo professor como instrumento de poder; e, ainda, 50 alunos (51%) afirmaram que a avaliação tem como referência apenas o livro didático.

Gráfico 22. Avaliação Escolar Ensino Técnico: aspectos negativos



Origem dos dados: Questionário de Discentes

Gráfico 23. Avaliação Escolar Ensino Médio: aspectos negativos



Origem dos dados: Questionário de Discentes

Com relação aos aspectos negativos, preocupa-nos que alguns alunos os identificaram na avaliação utilizada pelos docentes da EAFB. Conforme vimos anteriormente, para que a avaliação possa ajudar no crescimento do aluno é preciso que ela seja contínua e que faça parte do cotidiano da sala de aula. Dessa forma, ela deve ser realizada em situações normais, levando em conta o conteúdo trabalhado e o ritmo de aprendizagem dos alunos, e não exclusivamente ao final do bimestre, reduzindo-se, na maioria das vezes, à prova bimestral, como alertaram os alunos. Conforme coloca Luckesi (2008), o ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem.

A questão analisada acima se relaciona com a preocupação levantada, já que 51% dos alunos concordaram que a avaliação tem como referência apenas o livro didático. Ora, concordamos que o docente deve avaliar apenas aquilo que foi ensinado, porém o livro didático não deve ser apresentado como verdade absoluta e incontestável. Neste sentido, é importante que o professor utilize outras ferramentas disponíveis para avaliar, que crie espaços para debates e proponha problemas reais para que os alunos sejam desafiados a aprender.

Quanto ao uso da avaliação como instrumento de poder, para coagir os alunos em questões disciplinares e de frequência, esse não condiz com a prática de avaliar formativa e diagnóstica, apontada neste trabalho. A avaliação não pode ser um instrumento para controlar a turma, mas sim, um meio pedagógico para ajudar os alunos no processo educativo.

Os discentes participantes desta pesquisa levantaram questões fortemente ligadas à avaliação, como se constata nos relatos abaixo, quando questionados sobre as medidas que a escola poderia tomar para que os alunos não abandonassem a escola.

Vocês deveriam observar alguns professores que estão dando muita reprovação, às vezes não é o aluno que não conseguiu nota e sim o professor que tirou, tem aluno que foi reprovado por meio ponto, e o professor havia dado um trabalho valendo 8 pontos e o trabalho do aluno estava ótimo, mas tirou 4,5. Será que foi o aluno que não fez a pontuação ou o professor que negou a dar a nota? (*Relato de aluno do 1º ano*)

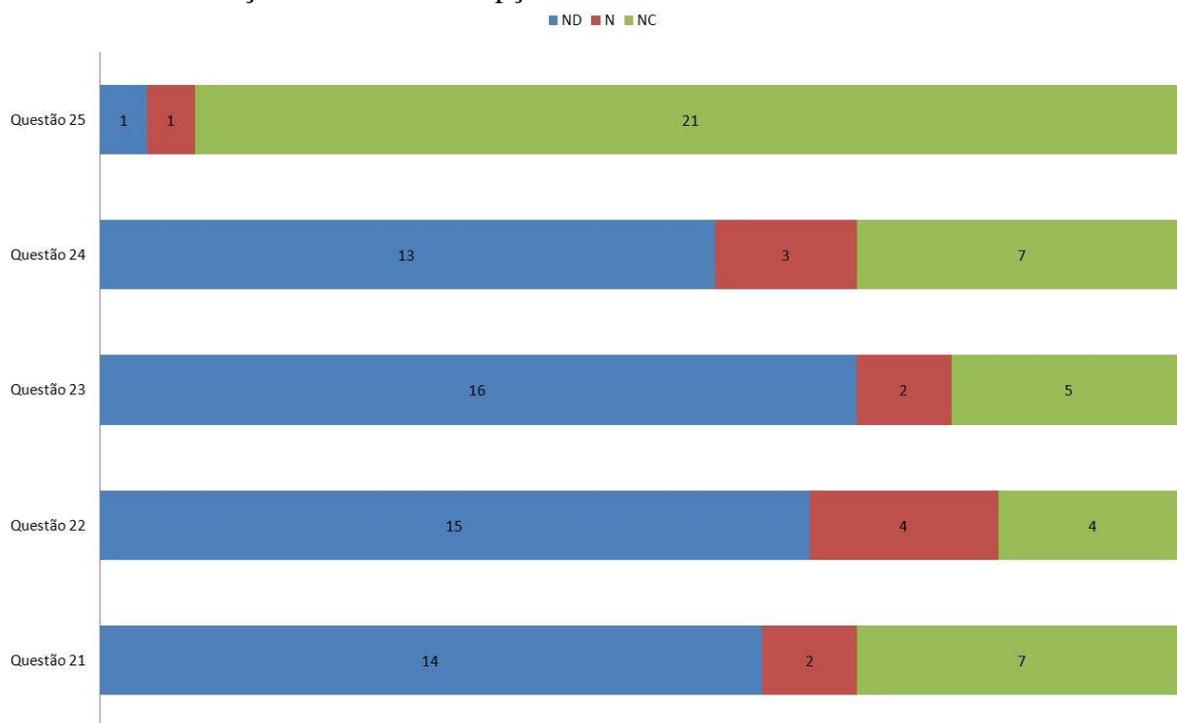
A escola deveria retirar os professores que são carrascos para corrigir avaliações e trabalhos, pois eles querem que nós alunos respondemos as questões do jeito deles, como nós temos apostila para estudar, nós respondemos do jeito que tá na apostila ou do jeito que achamos mais fácil de responder. *(Relato de aluno do 2º ano)*

Os relatos anteriores permitem dizer que existe na EAFB o uso da avaliação como instrumento de poder do professor, coagindo os alunos em questões disciplinares. Conforme vimos anteriormente, neste tipo de avaliação não está em jogo a aferição do conhecimento adquirido pelo aluno em determinada etapa, mas sim a verificação e classificação dos discentes, sem se preocupar com os resultados do processo ensino-aprendizagem.

No intuito de verificar qual o sentido que os docentes atribuíam à prática de avaliar, foram apresentadas, na terceira parte do questionário de docentes (anexo 4), cinco afirmativas (questões 21 a 25) relativas à avaliação. Para cada proposição, os docentes apontaram o nível de concordância ou discordância.

Conforme se examina no gráfico 24, a maioria dos docentes discordou das questões 21, 22, 23 e 24. Como consta no anexo IV, estes enunciados verificam, respectivamente, se os docentes empregam a avaliação para classificar os alunos; se a avaliação é utilizada para constatar se o ensino é bom quando poucos alunos conseguem aprovação; se a avaliação é utilizada como recompensa ou punição aos alunos e, ainda, se a avaliação pode ser dispensada a partir do “olho clínico” do professor.

Gráfico 24. Avaliação Escolar – Percepção Docente



Origem dos dados: Questionário de Docentes

Com relação à questão 25, notamos que 21 docentes (91%) entendem que a avaliação deve levar em conta condições de ensino, dos alunos e dos fatores externos e internos que interferem no rendimento escolar.

Neste quadro, também destacamos que os dados apresentados no gráfico anterior devem ser analisados cuidadosamente: nove (39%), oito (35%), sete (30%) e dez (43,5%) docentes, respectivamente, permaneceram neutros ou concordaram com o enunciado das

questões 21, 22, 23 e 24. Esses enunciados caracterizam a avaliação como um instrumento disciplinador, empregado apenas para classificar os alunos, utilizado como recompensa aos “bons alunos”.

Como síntese desta discussão, podemos dizer que estes são índices preocupantes e que comprovam o que detectamos na análise dos alunos. Existem professores da EAFB que utilizam o processo de aferição de forma negativa, desenvolvendo medo nos estudantes, classificando-os e rotulando-os, pela constante ameaça da reprovação, pouco se preocupando com o processo ensino-aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa procurou compreender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, priorizando os fatores concebidos na própria instituição de ensino. Pretende-se, na conclusão desta dissertação, apresentar sucintamente os principais motivos apontados pelos alunos e professores como causa do abandono, bem como indicar elementos da organização escolar que podem ter contribuído para a evasão no curso citado. Também é objetivo deste tópico apresentar possíveis desdobramentos da pesquisa para a prática pedagógica da EAFB, apontar limites da pesquisa e possíveis continuidades.

A análise dos instrumentos metodológicos empregados nesta pesquisa permitiu constatar que os principais motivos que levaram os alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária, no ano de 2008, foram a reprovação e o desamparo da instituição para que o aluno tivesse condições de permanecer na escola.

Sobre o primeiro motivo, a reprovação, detectou-se que 50% dos alunos que evadiram no ano de 2008 estavam reprovados e, ainda, essa foi a explicação dada ao abandono pela maioria dos alunos que fazem parte desta pesquisa e que vivenciaram o processo educativo. Quanto ao segundo, desamparo da instituição, constatou-se, ainda na visão discente, que não houve a preocupação da escola frente a questões como: motivação dos alunos para que permanecessem na escola, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e das práticas utilizadas pelos docentes, indicação de alternativas para que o aluno pudesse ter outra chance de aprendizagem, como a recuperação paralela do conteúdo. Desse modo, a hipótese levantada no início deste trabalho, de que a EAFB tem responsabilidade frente ao aluno evadido, foi evidenciada.

Considerando-se o posicionamento dos docentes, verificou-se que os principais motivos entendidos por eles como a causa do abandono relacionavam-se à falta de vocação do aluno para o curso ou à falta de compromisso do estudante, deixando de lado o papel que a escola desempenhou na trajetória dos alunos.

Nesse sentido, merece ênfase a indicação de sete professores para que a escola tivesse mais rigor ao classificar os alunos no processo seletivo, como medida para que os alunos não abandonassem o Curso Técnico em Agropecuária. Os docentes negligenciaram a função social da escola ao sugerir esta prática excludente, em que os jovens deixariam de ter acesso à escola e ao conhecimento e, assim, à instituição não acarretaria o risco de abandoná-los.

Esse ponto também foi evidenciado na análise das tendências pedagógicas presentes na prática dos docentes da EAFB. Os alunos pesquisados definiram a função da escola seguindo a tendência tradicional e tecnicista, destacando aquela ideia de que a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, e aqueles menos capazes deveriam se empenhar para conquistar seu lugar junto aos mais preparados. É interessante observar que, nas três instâncias utilizadas para definir as tendências pedagógicas que embasavam a prática docente (métodos de ensino, relação professor-aluno e pressupostos de aprendizagem), esta postura liberal, tradicional e tecnicista, foi consideravelmente marcada.

O uso das tendências pedagógicas para investigar a natureza das relações estabelecidas no cotidiano escolar revelou que existe divergência entre o posicionamento docente e discente quando a prática docente é analisada. Enquanto os discentes pontuaram as práticas empreendidas dentro da perspectiva liberal, constatou-se que os professores indicaram os enunciados que caracterizavam a tendência crítico social dos conteúdos como aqueles que melhor apreendiam o acontecer educativo em suas aulas.

Vale ressaltar que a diversidade das tendências pedagógicas era esperada, já que o acontecer educativo não é vivenciado da mesma maneira pelos sujeitos pesquisados. Porém, certas práticas mostradas pelas tendências não poderiam deixar de ser advertidas, já que podem ter favorecido o movimento de evasão escolar ocorrido no ano de 2008, levando em conta os fatores intraescolares.

Sobre essas práticas, foi possível perceber que as relações estabelecidas no interior da escola estão centradas no professor, levando à submissão do aluno. O autoritarismo detectado na tendência liberal, a forma como a avaliação é executada são exemplos de práticas antidemocráticas que podem excluir os alunos “menos preparados”.

Da mesma maneira, podemos dizer que, tendo como objeto de estudo uma escola técnica profissionalizante, identificamos um laço forte entre a prática docente e a visão tradicional tecnicista, de adequação e controle. Consideramos, então, que esta instituição ainda apresenta traços daquele papel definido às escolas de ensino técnico na década de 1960, em que o estado buscava adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar, inserindo a escola no modelo capitalista de produção.

Portanto, a partir da análise delineada acima, percebemos alguns desdobramentos para a prática pedagógica da EAFB. Não é possível negar a responsabilidade da escola frente aos alunos que fracassam e não conseguem ali permanecer. Se o estudante não aprendeu durante o ano escolar, isso não se deu exclusivamente por responsabilidade dele. Neste sentido, confere-se a urgência de rever o sistema de avaliação empregado, que baseado na classificação, deixa de lado a importância do aprender. É nítida a necessidade do constante zelo, por parte da escola, para com os estudantes que ali ingressam e pretendem concluir seus estudos. E, por fim, destacamos que é preciso que o professor possa repensar o fazer docente, utilizando as tendências pedagógicas como instrumento de análise e avaliação de sua prática e atuação.

Finalmente, vale a pena indicar algumas limitações da pesquisa e possíveis continuidades. O principal limite encontrado na realização deste trabalho refere-se ao instrumento metodológico da análise documental. Não foram encontrados na escola documentos que pudessem trazer elementos da trajetória escolar dos alunos no ano de 2008. Na análise das atas de conselho de classe pouco se fala de avanços, dificuldades e/ou limites dos alunos no processo ensino-aprendizagem; os relatos eram restritos ao comportamento dos alunos.

Por fim, a partir das constatações aqui apresentadas, apontamos algumas questões que podem suscitar futuras pesquisas. A primeira delas refere-se à forma como o currículo escolar é organizado. Que conteúdos são privilegiados? Por quê? Quais as expectativas em torno da formação dos alunos que ingressam no Curso Técnico em Agropecuária? A segunda refere-se à avaliação escolar. A partir dos dados apresentados, é importante aprofundar os estudos sobre as práticas de avaliar presentes na instituição. A pesquisa também traz a tona questionamentos sobre a influência dos fatores extraescolares no processo de evasão escolar. Como se dá a relação entre a família e a escola? Quais as práticas empreendidas pelas famílias? Qual a influência da cultura do alojamento na trajetória dos alunos internos? Por fim, remete-nos à questão: por que alunos permanecem no curso Técnico em Agropecuária da EAFB? Quais são os fatores positivos que interferem na trajetória de escolarização desses jovens?

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Simão de; et al. *Retrospectiva Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena - MG - Diaulas Abreu*. Barbacena: EAFB-MG, 1992. 41 p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. Rio de Janeiro: Pioneira, 1998.

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar da escola contemporânea: o fracasso em questão. In: _____. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

BARBOSA, Claudio Luis de Oliveira. Perspectiva histórica da pesquisa educacional: do saber “desinteressado” aos estudos de representação social. *Educação*, Santa Maria: UFSM, v.33, n.2, p.337-352, mai/ago. 2008.

BIAGINI, J. Revisitando momentos da história do ensino técnico. In: Humanidade, Universidade e democracia, 2001, Ouro Preto. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2001.

BRASIL. Decreto nº. 7566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829>. Acesso em 10 fev. 2010.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRUNO, Eliane; ABREU, Luci. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

CASTRO, Claudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, Colin; SCHWARTMAN, Simon (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-179.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Os jovens e o saber*. Perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. Fatores possibilitadores para a autonomia no exercício da profissão. 2006. 126 p. Dissertação (mestrado Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ.

EAFB-MG. *Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena 2007/2011*. Barbacena: EAFB-MG, 2007. 55 p.

_____. *Plano de Curso área de agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena*. Barbacena: EAFB-MG, 1999. 38 p.

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, Artmed, 2004. p.48-65

FRANCO, Maria Laura P. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G. . Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Org.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999, v. 1, p. 121-140.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. p.93-111.

LODI, L. H. Ensino Médio Integrado: uma alternativa de Educação Inclusiva. In: *Ensino Médio Integrado à educação profissional: integrar para quê?* Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A.D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Luciana Soares. *O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado

em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GOMES, Elenilce; MENDONÇA, Fernanda Lopes. *Políticas para a educação profissional média nos anos de 1997-2007*. Trabalho & Educação (UFMG), Belo Horizonte - MG, v. 17, n. 1, p. 109-120, jan./abr. 2008.

MOURA, Dante H. *A Função social da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na Educação Brasileira*. Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável, Ano 1, 2007. p.3-23.

PARO, Vitor Henrique. Porque os professores reprovam: Resultados preliminares de uma pesquisa. In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. IN: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R.N.S. (orgs). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p.101-120.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.245-264.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, (2005).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXO



QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Prezado aluno,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo principal é entender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, no ano de 2008.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Por isso, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Estou enviando um **envelope selado** para que você devolva o questionário respondido. Basta levá-lo até a agência de correios mais próxima de sua residência.

Desde já agradeço sua contribuição.

Ana Carolina de Almeida
Mestranda em Educação Agrícola da UFRRJ

1. IDENTIFICAÇÃO

Série /Turma em 2008: 1A 1B 1C 1D

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Possui irmãos: Não Sim Quantos? _____

Antes de ingressar na EAFB você contribuía de alguma forma com a renda familiar de sua família? Não Sim

Escola que você estudou antes de ingressar na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena:

2. QUESTÕES RELACIONADAS AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Orientações para preenchimento das questões 2.1 a 2.4:

Assinale apenas uma das alternativas para cada uma das questões abaixo.

2.1) O que levou você a escolher a EAFB para estudar?

- a) Um amigo meu estudava lá
- b) Tradição da Escola
- c) Ensino Gratuito
- d) Oferece o curso que eu pretendia fazer
- e) Outro motivo: _____

2.2) Por que optou por fazer o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Porque meu amigo fazia o curso
- b) Facilidade no Processo Seletivo
- c) Condições favoráveis aos estudos: alojamento, moradia, alimentação
- d) Vocação para o curso
- e) Outro motivo: _____

2.3) Porque você abandonou o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em 2008?

- a) Falta de compromisso
- b) Questões financeiras ou familiares
- c) Falta de vocação para o curso técnico em Agropecuária
- d) Reprovação

Caso sua resposta tenha sido a letra "D" aponte o número de disciplinas responsáveis pela reprovação

| | | | |
|--|-----------------------------|--|-------------------------------|
| | Disciplinas do Ensino Médio | | Disciplinas do Ensino Técnico |
|--|-----------------------------|--|-------------------------------|

e) Outro motivo: _____

2.4) Você conhece o mercado de trabalho que emprega o profissional formado em Técnico em Agropecuária?

- a) Não
- a) Sim

Aponte o principal meio utilizado para o conhecimento do mercado de trabalho nesta área:

| | | | | | | | | | |
|--|----|--|----------|--|--------|--|---------------------------|--|--------|
| | TV | | Internet | | Jornal | | Contato com profissionais | | Outro: |
|--|----|--|----------|--|--------|--|---------------------------|--|--------|

Orientações para preenchimento das questões 2.5 e 2.6:

As questões 2.5 e 2.6 são compostas de dois subitens.

No primeiro responda a respeito da sua expectativa, antes de ingressar no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. No segundo, responda o que você encontrou ao ingressar no curso.

2.5) O que você **esperava antes de ingressar** neste curso?

2.5.1) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.5.2) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

2.6) O que você **encontrou ao ingressar** neste curso?

2.6.1) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.6.2) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

➡ Apenas alunos que residiram no **ALOJAMENTO** deverão responder as questões 2.7 a 2.9

2.7) Como era a condição de estudo no alojamento?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não costumava estudar no alojamento.

2.8) Como era a sua relação com seus colegas de quarto?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não tinha colegas de quarto.

2.9) Quanto às regras do alojamento:

- a) Eram claras, bem explicadas e todos as respeitavam.
- b) Eram claras, bem explicadas, mas nem todos as respeitavam.
- c) Desconhecia regras do alojamento.

3. QUESTÕES RELACIONADAS À EAFB E AOS PROFESSORES

Orientações para preenchimento das próximas questões:

Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | |
| A função da escola na formação do aluno é | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade junto aos mais capazes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto aos métodos de ensino nas aulas, estes são aplicados por meio de | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) grupos de discussão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) relação direta das experiências dos alunos, priorizando a livre expressão de opiniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) exposição e demonstração da matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto à relação professor-aluno nas aulas TÉCNICAS do curso de Agropecuária, o professor | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) transmite as informações e o aluno irá fixá-las | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) se encontra no mesmo nível do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) é o mediador entre o saber e o aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) é autoridade e exige a receptividade do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO TÉCNICO, esta | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) é utilizada ao final de uma matéria ou ao ensinar uma nova técnica, visando detectar possíveis lacunas que serão revistas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20) é composta de instrumentos que possibilitem a avaliação da teoria e da prática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21) tem como referência apenas a matéria do programa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Quanto ao conteúdo e aos pressupostos de aprendizagem, as aulas do ENSINO MÉDIO ocorrem: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 22) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade | <input type="checkbox"/> |
| 23) visando o bom desempenho do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 24) por meio da resolução em grupo da situação problemática | <input type="checkbox"/> |
| 25) baseadas no conhecimento estruturado pelo aluno | <input type="checkbox"/> |
| 26) de forma receptiva e mecânica, repassados pelo professor como verdades absolutas | <input type="checkbox"/> |
| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO MÉDIO, esta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> |
| 28) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> |
| 29) é utilizada ao final de uma matéria, visando detectar possíveis lacunas que serão revistas | <input type="checkbox"/> |
| 30) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 31) é composta de instrumentos variados como questões abertas, questões objetivas, questões de certo ou errado etc. | <input type="checkbox"/> |
| 32) tem como referência apenas a matéria do programa ou do livro didático | <input type="checkbox"/> |

4. Responda a questão que se segue:

O que a escola deveria ter feito para que você não abandonasse o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

Obrigada por responder!

Coloque o questionário no envelope selado e envie sua resposta.



QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Prezado aluno,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo principal é entender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, no ano de 2008.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Por isso, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Desde já agradeço sua contribuição.

Ana Carolina de Almeida
Mestranda em Educação Agrícola da UFRRJ

5. IDENTIFICAÇÃO

Série/Turma: 1º ano/Matriz 2008 2A 2B 2C

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Possui irmãos: Não Sim Quantos? _____

Antes de ingressar na EAFB você contribuía de alguma forma com a renda familiar de sua família? Não Sim

Escola que você estudou antes de ingressar na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena:

6. QUESTÕES RELACIONADAS AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Orientações para preenchimento das questões 2.1 a 2.4:

Assinale apenas uma das alternativas para cada uma das questões abaixo.

2.1) O que levou você a escolher a EAFB para estudar?

- a) Um amigo meu estudava lá
- b) Tradição da Escola
- c) Ensino Gratuito
- d) Oferece o curso que eu pretendia fazer
- e) Outro motivo: _____

2.2) Por que optou por fazer o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Porque meu amigo fazia o curso
- b) Facilidade no Processo Seletivo
- c) Condições favoráveis aos estudos: alojamento, moradia, alimentação
- d) Vocação para o curso
- e) Outro motivo: _____

2.3) O que você pretende fazer após se formar no Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Prestar vestibular
- b) Trabalhar com meus familiares
- c) Ingressar no mercado de trabalho na área
- d) Ingressar no mercado de trabalho em qualquer área que eu tiver oportunidade
- e) Outro objetivo: _____

2.4) Você conhece o mercado de trabalho que emprega o profissional formado em Técnico em Agropecuária?

- a) N o
- a) Sim

Aponte o principal meio utilizado para o conhecimento do mercado de trabalho nesta área:

| | | | | |
|----|----------|--------|---------------------------|--------|
| TV | Internet | Jornal | Contato com profissionais | Outro: |
|----|----------|--------|---------------------------|--------|

Orienta es para preenchimento das questões 2.5 e 2.6:

As questões 2.5 e 2.6 são compostas de dois subitens.

No primeiro responda a respeito da sua expectativa, antes de ingressar no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. No segundo, responda o que você encontrou ao ingressar no curso.

2.5) O que você **esperava antes de ingressar** neste curso?

2.5.3) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.5.4) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

2.7) O que você **encontrou ao ingressar** neste curso?

2.6.3) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.6.4) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

2.7) Por que você acha que tantos alunos abandonaram o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ano de 2008?

- a) Falta de compromisso do aluno
- b) Questões financeiras ou familiares
- c) Falta de vocação para o curso técnico em Agropecuária
- d) Reprovação

Caso sua resposta tenha sido a letra "D" aponte o número de disciplinas responsáveis pela reprovação

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Disciplinas do Ensino Médio | Disciplinas do Ensino Técnico |
|-----------------------------|-------------------------------|

➡ Apenas alunos que residem no **ALOJAMENTO** deverão responder às questões 2.8, 2.9 e 2.10.

2.8) Como é a condição de estudo no alojamento?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não costumo estudar no alojamento.

2.9) Como é a sua relação com seus colegas de quarto?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não tenho colegas de quarto.

2.10) Quanto às regras do alojamento:

- a) São claras, bem explicadas e todos as respeitam.
- b) São claras, bem explicadas, mas nem todos as respeitam.
- c) Desconheço regras do alojamento.

7. QUESTÕES RELACIONADAS À EAFB E AOS PROFESSORES

Orientações para preenchimento das próximas questões:

Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | |
| A função da escola na formação do aluno é | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade junto aos mais capazes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto aos métodos de ensino nas aulas, estes são aplicados por meio de | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) grupos de discussão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) relação direta das experiências dos alunos, priorizando a livre expressão de opiniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) exposição e demonstração da matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto à relação professor-aluno nas aulas TÉCNICAS do curso de Agropecuária, o professor | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) transmite as informações e o aluno irá fixá-las | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) se encontra no mesmo nível do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) é o mediador entre o saber e o aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) é autoridade e exige a receptividade do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO TÉCNICO, esta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> |
| 17) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> |
| 18) é utilizada como instrumento de poder do professor, para coagir os alunos em questões disciplinares e/ou de frequência. | <input type="checkbox"/> |
| 19) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 20) é composta de instrumentos que possibilitem a avaliação da teoria e da prática | <input type="checkbox"/> |
| 21) tem como referência apenas a matéria do programa | <input type="checkbox"/> |
| Quanto ao conteúdo e aos pressupostos de aprendizagem, as aulas do ENSINO MÉDIO estas ocorrem: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade | <input type="checkbox"/> |
| 23) visando o bom desempenho do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 24) por meio da resolução em grupo da situação problemática | <input type="checkbox"/> |
| 25) baseadas no conhecimento estruturado pelo aluno | <input type="checkbox"/> |
| 26) de forma receptiva e mecânica, repassados pelo professor como verdades absolutas | <input type="checkbox"/> |
| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO MÉDIO, esta | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> |
| 28) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> |
| 29) é utilizada como instrumento de poder do professor, para coagir os alunos em questões disciplinares e/ou de frequência.. | <input type="checkbox"/> |
| 30) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 31) é composta de instrumentos variados como questões abertas, questões objetivas, questões de certo ou errado etc. | <input type="checkbox"/> |
| 32) tem como referência apenas a matéria do programa ou do livro didático | <input type="checkbox"/> |

8. Responda a questão que se segue:

Na sua opinião, o que a escola deveria fazer para que os alunos não abandonassem o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?



QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Prezado aluno,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo principal é entender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, no ano de 2008.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Por isso, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Desde já agradeço sua contribuição.

Ana Carolina de Almeida
Mestranda em Educação Agrícola da UFRRJ

9. IDENTIFICAÇÃO

Série/Turma: 1º ano/Matriz 2008 2A 2B 2C

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Possui irmãos: Não Sim Quantos? _____

Antes de ingressar na EAFB você contribuía de alguma forma com a renda familiar de sua família? Não Sim

Escola que você estudou antes de ingressar na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena:

10. QUESTÕES RELACIONADAS AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Orientações para preenchimento das questões 2.1 a 2.4:

Assinale apenas uma das alternativas para cada uma das questões abaixo.

2.1) O que levou você a escolher a EAFB para estudar?

- a) Um amigo meu estudava lá
- b) Tradição da Escola
- c) Ensino Gratuito
- d) Oferece o curso que eu pretendia fazer
- e) Outro motivo: _____

2.2) Por que optou por fazer o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Porque meu amigo fazia o curso
- b) Facilidade no Processo Seletivo
- c) Condições favoráveis aos estudos: alojamento, moradia, alimentação
- d) Vocação para o curso
- e) Outro motivo: _____

2.3) O que você pretende fazer após se formar no Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Prestar vestibular
- b) Trabalhar com meus familiares
- c) Ingressar no mercado de trabalho na área
- d) Ingressar no mercado de trabalho em qualquer área que eu tiver oportunidade
- e) Outro objetivo: _____

2.4) Você conhece o mercado de trabalho que emprega o profissional formado em Técnico em Agropecuária?

- a) N o
- a) Sim

Aponte o principal meio utilizado para o conhecimento do mercado de trabalho nesta área:

| | | | | |
|----|----------|--------|---------------------------|--------|
| TV | Internet | Jornal | Contato com profissionais | Outro: |
|----|----------|--------|---------------------------|--------|

Orienta es para preenchimento das questões 2.5 e 2.6:

As questões 2.5 e 2.6 são compostas de dois subitens.

No primeiro responda a respeito da sua expectativa, antes de ingressar no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. No segundo, responda o que você encontrou ao ingressar no curso.

2.5) O que você **esperava antes de ingressar** neste curso?

2.5.5) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.5.6) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

2.8) O que você **encontrou ao ingressar** neste curso?

2.6.5) Quanto à qualidade no ensino:

- a) Muita
- b) Média
- c) Pouca

2.6.6) Quanto ao aperfeiçoamento (responda essa questão caso você já desenvolvesse atividades relacionadas à agropecuária antes do ingresso):

- a) Aprendizado de novas técnicas
- b) Aperfeiçoamento de técnicas já conhecidas
- c) Buscava apenas o título de técnico

2.7) Por que você acha que tantos alunos abandonaram o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ano de 2008?

- a) Falta de compromisso do aluno
- b) Questões financeiras ou familiares
- c) Falta de vocação para o curso técnico em Agropecuária
- d) Reprovação

Caso sua resposta tenha sido a letra "D" aponte o número de disciplinas responsáveis pela reprovação

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Disciplinas do Ensino Médio | Disciplinas do Ensino Técnico |
|-----------------------------|-------------------------------|

➡ Apenas alunos que residem no **ALOJAMENTO** deverão responder às questões 2.8, 2.9 e 2.10.

2.8) Como é a condição de estudo no alojamento?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não costumo estudar no alojamento.

2.9) Como é a sua relação com seus colegas de quarto?

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Péssima
- e) Não tenho colegas de quarto.

2.10) Quanto às regras do alojamento:

- a) São claras, bem explicadas e todos as respeitam.
- b) São claras, bem explicadas, mas nem todos as respeitam.
- c) Desconheço regras do alojamento.

11. QUESTÕES RELACIONADAS À EAFB E AOS PROFESSORES

Orientações para preenchimento das próximas questões:

Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | |
| A função da escola na formação do aluno é | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade junto aos mais capazes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto aos métodos de ensino nas aulas, estes são aplicados por meio de | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) grupos de discussão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) relação direta das experiências dos alunos, priorizando a livre expressão de opiniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) exposição e demonstração da matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto à relação professor-aluno nas aulas TÉCNICAS do curso de Agropecuária, o professor | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) transmite as informações e o aluno irá fixá-las | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) se encontra no mesmo nível do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) é o mediador entre o saber e o aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) é autoridade e exige a receptividade do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO TÉCNICO, esta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> |
| 17) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> |
| 18) é utilizada como instrumento de poder do professor, para coagir os alunos em questões disciplinares e/ou de frequência. | <input type="checkbox"/> |
| 19) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 20) é composta de instrumentos que possibilitem a avaliação da teoria e da prática | <input type="checkbox"/> |
| 21) tem como referência apenas a matéria do programa | <input type="checkbox"/> |
| Quanto ao conteúdo e aos pressupostos de aprendizagem, as aulas do ENSINO MÉDIO estas ocorrem: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade | <input type="checkbox"/> |
| 23) visando o bom desempenho do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 24) por meio da resolução em grupo da situação problemática | <input type="checkbox"/> |
| 25) baseadas no conhecimento estruturado pelo aluno | <input type="checkbox"/> |
| 26) de forma receptiva e mecânica, repassados pelo professor como verdades absolutas | <input type="checkbox"/> |
| Com relação a avaliação utilizada pelos professores do ENSINO MÉDIO, esta | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) é uma etapa isolada ao final do bimestre | <input type="checkbox"/> |
| 28) apresenta clareza dos objetivos para que o aluno saiba em que está sendo avaliado | <input type="checkbox"/> |
| 29) é utilizada como instrumento de poder do professor, para coagir os alunos em questões disciplinares e/ou de frequência.. | <input type="checkbox"/> |
| 30) ajuda no crescimento do aluno | <input type="checkbox"/> |
| 31) é composta de instrumentos variados como questões abertas, questões objetivas, questões de certo ou errado etc. | <input type="checkbox"/> |
| 32) tem como referência apenas a matéria do programa ou do livro didático | <input type="checkbox"/> |

12. Responda a questão que se segue:

Na sua opinião, o que a escola deveria fazer para que os alunos não abandonassem o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado Professor,

Este questionário será utilizado em pesquisa que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O objetivo principal é entender os motivos que levaram muitos alunos ao abandono do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, no ano de 2008.

Em momento algum os dados contidos na parte de identificação deste questionário serão divulgados. Por isso, você pode ter a tranquilidade de responder às perguntas com sinceridade, sem a preocupação de se comprometer por causa de suas respostas.

Desde já agradeço sua contribuição.

Ana Carolina de Almeida
Mestranda em Educação Agrícola da UFRRJ

13. IDENTIFICAÇÃO

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Instituição que cursou a Graduação:

Se você fez algum curso de pós-graduação, marque o de maior grau:

() especialização em andamento
() especialização concluída
() mestrado em andamento
() mestrado concluído
() doutorado em andamento
() doutorado concluído

Marque a área que corresponde àquela que você lecionou em 2008:

() propedêutica
() técnica

Vínculo empregatício na EAFB, em 2008: convidado/horista
 substituto
 efetivo

Em quantas escolas você trabalhou no ano de 2008: apenas EAFB
 duas escolas
 três ou mais escolas

14. QUESTÕES RELACIONADAS AO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

2.1) Para você, o que leva os alunos a escolherem a EAFB para estudar?

- a) Amigos que estudam na escola
- b) Tradição da Escola
- c) Ensino Gratuito
- d) Oferece o curso que ele pretendia fazer
- e) Outro motivo

2.2) Por que os alunos escolhem o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?

- a) Influência de amigos
- b) Facilidade no Processo Seletivo
- c) Condições favoráveis aos estudos: alojamento, moradia, alimentação
- d) Vocação para o curso
- e) Outro motivo

2.3) Por que você acha que tantos alunos abandonaram o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ano de 2008?

- a) Falta de compromisso do aluno
- b) Questões financeiras ou familiares
- c) Falta de vocação para o curso técnico em Agropecuária
- d) Reprovação

Caso sua resposta tenha sido a letra "D" aponte o número de disciplinas responsáveis pela reprovação:

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Disciplinas do Ensino Médio | Disciplinas do Ensino Técnico |
|-----------------------------|-------------------------------|

15. QUESTÕES RELACIONADAS À EAFB E AOS PROFESSORES

Orientações para preenchimento das próximas questões:

Preencha no local apropriado, a alternativa de 1 a 5 que melhor expresse sua opinião, sendo 5 a de maior valor. Observe no quadro abaixo, o significado do grau de concordância ou de discordância que você pode atribuir.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo parcialmente | Não concordo nem discordo | Concordo parcialmente | Concordo totalmente | |
| A função da escola na formação do aluno é | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) preparar o aluno intelectual e moralmente para ocupar seu lugar na sociedade junto aos mais capazes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) fazer adequação das necessidades do aluno ao meio social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) modelar o comportamento humano através de técnicas específicas visando o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) transformar a personalidade do aluno para que haja uma transformação social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) preparar o aluno para enfrentar os problemas que surgirão no mundo adulto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto aos métodos de ensino nas aulas, estes são aplicados por meio de | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) grupos de discussão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) relação direta das experiências dos alunos, priorizando a livre expressão de opiniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) exposição e demonstração da matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto à relação professor-aluno nas aulas do curso de Agropecuária, você | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) transmite as informações e o aluno irá fixá-las | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) se encontra no mesmo nível do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) é o mediador entre o saber e o aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) é autoridade e exige a receptividade do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) auxilia no desenvolvimento do aluno, garantindo um relacionamento de respeito. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quanto ao conteúdo e aos pressupostos de aprendizagem, as aulas ocorrem: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) baseadas na motivação e estimulação de problemas para aprender e modificar a realidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) visando o bom desempenho do aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) por meio da resolução em grupo da situação problemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19) baseadas no conhecimento estruturado pelo aluno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20) de forma receptiva, sabendo que o conteúdo transmitido é verdades absoluta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Com relação a avaliação, na sua prática escolar esta: | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21) se resume ao ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22) permite constatar se o ensino é bom, quando poucos alunos conseguem aprovação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23) pode ser utilizada como recompensa aos “bons” alunos e como punição para os desinteressados ou indisciplinados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24) pode ser dispensada quando o professor tem “olho clínico” e consegue fazer constatações por sua experiência em sala de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25) é deve levar em conta condições de ensino, dos alunos e dos fatores externos e internos que interferem no rendimento escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

