



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO -
PPGEDUCAMPO**

Jucivalda Carvalho de Souza Santos

**Formação Técnica Profissional e Juventude do Campo: um estudo sobre o Curso Técnico
em Agropecuária no CETEP Vale do Jiquiriçá – Amargosa (BA)**

**Amargosa – BA
2022**

JUCIVALDA CARVALHO DE SOUZA SANTOS

Formação Técnica Profissional e Juventude do Campo: um estudo sobre o Curso Técnico em Agropecuária no CETEP Vale do Jiquiriçá – Amargosa (BA)

Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Agroecologia, Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira

**Amargosa- BA
2022**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237f

Santos, Jucivalda Carvalho de Souza.

Formação técnica profissional e juventude do campo: um estudo sobre o Curso Técnico em Agropecuária no CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa, BA. / Jucivalda Carvalho de Souza Santos. – Amargosa, BA, 2022.
108 fls.; il. color.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2023.

Bibliografia: fls. 103 - 107.
Inclui Apêndices e Anexos.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Escolas – Organização e administração. I. Oliveira, Luiz Paulo Jesus de. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

JUCIVALDA CARVALHO DE SOUZA SANTOS

Formação Técnica Profissional e Juventude do Campo: um estudo sobre o Curso Técnico em Agropecuária no CETEP Vale do Jiquiriçá – Amargosa (BA)

Relatório Final de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para obtenção do título de Mestra em Educação do Campo. Amargosa- BA, 30 de março de 2023.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Orientador



Prof. Dr. Tiago Rodrigues
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinador interna



Prof. Dr. David Romão Teixeira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinador externo

Dedico esta dissertação a todos (as) pesquisadores (as)
estudantes e trabalhadores (as).

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter permitido realizar este sonho que parecia tão distante.

Ao professor Luiz Paulo Jesus de Oliveira, pelas orientações, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos e experiências acadêmicos e da docência. Muito obrigada!

Ao professor Luís Flávio Godinho, pelas contribuições e sugestões para melhorar este trabalho.

Ao Professor Davi Romão, pelas orientações e sugestões que muito contribuíram para esta pesquisa.

Aos jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária das turmas de 1º, 2º e 3º ano (2021), por terem aceitado participar desta pesquisa. Por fornecerem informações tão ricas para a construção deste trabalho. Gratidão!

Aos professores das disciplinas específicas do curso de Agropecuária do CETEP do Vale do Jiquiriçá, minha gratidão pela participação e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos egressos do curso de Agropecuária, por terem aceitado participar desta pesquisa e fornecido informações muito ricas para construção deste trabalho.

À equipe de gestão, por ter sido solícita todas as vezes que busquei informações sobre o CETEP do Vale do Jiquiriçá para a construção desta pesquisa. Gratidão!

Aos meus pais Maria da Conceição Carvalho de Souza e Lourival Rodrigues de Souza, pelos ensinamentos, valores e por terem me dado a oportunidade de estudar. Mesmo com muitas dificuldades sempre se preocuparam com a educação dos filhos. Minha eterna gratidão!

Ao meu esposo José Jorge dos Santos, que sempre me incentivou para fazer a graduação, pós-graduação e o mestrado; sempre acreditou em meu potencial. Muito obrigada, meu amor!

Ao meu filho Jefferson Souza Santos, pelo incentivo e pelas inúmeras vezes que me questionou: “Mãe tu não vai fazer o mestrado quando?”, “Faz logo!”, “Vai esperar ficar velha para fazer o mestrado?”. Obrigada, meu filho, pelo apoio, por ter me ajudado todas as vezes que precisei de seus conhecimentos sobre as tecnologias.

À minha filha Jullyana Maria Souza Santos, pela paciência e compreensão todas as vezes que precisei estar ausente para estudar e trabalhar. Te amo, filha!

Aos meus irmãos Julival, Jucival, Maria Jucilene, Lourival Júnior, Júlio Neto e Samara, por sempre me ajudarem em todos os momentos em que precisei de apoio e irmandade para trilhar os caminhos da formação acadêmica.

À minha irmã Samara, meu agradecimento especial por ter me ajudado, compartilhado conhecimentos acadêmicos, me orientado e feito a leitura dos textos e os ajustes todas as vezes que precisei. Minha eterna gratidão!

À minha amiga, irmã e professora que o CETEP do Vale do Jiquiriçá me deu, Maianna Assis, pela confiança, amizade, carinho, compreensão, incentivo, que nunca mediu esforços para me ajudar desde o momento da construção do projeto para seleção do mestrado, durante as aulas dos componentes, trabalhos que fizemos juntas e por estar sempre disposta a ajudar todas as vezes que preciso.

Ao meu amigo professor Luís Rodrigo Ferreira Santos, pelo apoio desde a realização da minha inscrição para a seleção do mestrado com organização dos documentos, e por estar sempre disposto a ajudar todas as vezes que preciso.

À professora Ângela Calhau, amiga irmã que o mestrado me deu. Obrigada, minha amiga, por todo carinho, pela partilha, parceria e confiança.

À minha amiga professora Marília Leite, pelo incentivo, carinho, orientações, conselhos durante as conversas no CETEP Vale do Jiquiriçá.

À minha amiga professora Maria Auxiliadora Lemos Passos, pelas memórias narrativas sobre a antiga Escola Agrotécnica de Amargosa. Informações muito ricas que contribuíram bastante para a construção desta pesquisa.

À professora amiga Delane Marcedo, pela construção dos gráficos e tabelas dos dados desta pesquisa, sempre disposta a ajudar todas as vezes que precisei.

À professora Ivanise Gomes de Diniz, pelo incentivo, por ter disponibilizado as informações e os dados da escola e dos cursos, pelas conversas e por todo o auxílio durante a construção desta pesquisa.

À professora Joelma Argolo, pelas contribuições, por ter disponibilizado informações sobre o CETEP Vale do Jiquiriçá todas as vezes que precisamos para a construção desta pesquisa.

À Marlene Andrade, por ter sido solícita todas as vezes que precisei de informações e dados sobre a escola e o curso de Agropecuária.

A Jefferson Sales, por ter me auxiliado a buscar informações no site o IBGE para a construção desta pesquisa.

Ao professor Jackson Andrade, pela construção do mapa de Amargosa que compõe este trabalho.

A todos que contribuíram para a construção desta pesquisa. Minha eterna gratidão.

Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz

E ser feliz

(Almir Sater)

RESUMO

SANTOS, J. C. S. **Formação Técnica Profissional e Juventude do Campo:** do curso de Agropecuária no CETEP Vale do Jiquiriçá. Amargosa-BA. 2022. 125p. Relatório Final de Pesquisa (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022.

Este relatório final de pesquisa tem como objetivo analisar os limites e possibilidades da formação profissional destinada aos jovens do campo no município de Amargosa - BA, do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Territorial de Educação Profissional – CETEP Vale do Jiquiriçá. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratória com uso de dados qualitativos e quantitativos, a partir de fontes primárias e secundárias. A partir da realização de revisão bibliográfica da literatura especializada nas categorias analíticas juventude, educação do campo e educação profissional, foram desenvolvidas as demais etapas da pesquisa. Na sequência, realizou-se um levantamento de dados secundários sobre os aspectos naturais, socioeconômicos e socioeducacionais do município de Amargosa, bem como pesquisa documental na escola pesquisada. Os dados de pesquisa de campo foram coletados a partir da aplicação de questionários online a 22 jovens estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 jovens egressos do curso, ano de 2019, 4 professores que ministram as disciplinas específicas do curso e 01 membro da equipe de gestão. De acordo com os resultados da análise da pesquisa, os entrevistados são jovens, com faixa etária entre 15 e 28 de idade, 36,4% moram no campo e 63,6%, moram na cidade ou são oriundos do êxodo rural. O percentual de 45,5% dos estudantes entrevistados se consideram jovens do campo, 84,6% gostam do curso e das atividades desenvolvidas e querem fazer um curso superior nas áreas voltadas para o campo. Os principais problemas que possivelmente contribuem para a baixa procura do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá são: a oferta de novos cursos no centro; a desmotivação dos estudantes em relação ao campo; muitos estudantes do curso de Agropecuária são filhos do êxodo rural; a falta de perspectiva de trabalho no campo; e a oferta de empregos em outros setores econômicos na cidade. O Relatório Final de Pesquisa constituirá um importante instrumento e terá uma contribuição social e política de grande relevância para toda a comunidade escolar, pois apresenta um diagnóstico do Curso Técnico em Agropecuária e as possíveis causas dos problemas que estão contribuindo para a desaceleração das matrículas que ameaçam a permanência do curso na escola. Ajudará também a pensar ações que proporcionem o crescimento das matrículas e o dinamismo do curso.

Palavras-chave: Juventude do Campo. Educação do Campo. Educação Profissional. Ensino Médio Profissional do Campo.

ABSTRACT

SANTOS, J. C. S. **Vocational Technical Training and Rural Youth:** a case study of the Agriculture and Livestock course at CETEP in the Jiquiriçá Valley. Amargosa-BA. 2022. 125p. Dissertation (Professional Master's Degree in Rural Education). Teacher Training Center, Federal University of Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022.

This final research report aims to analyze the limits and possibilities of professional training aimed at young people from the countryside in the municipality of Amargosa - BA, of the Technical Course in Agriculture of the Territorial Center of Professional Education - CETEP Vale do Jiquiriçá. From the methodological point of view, this is an exploratory research using qualitative and quantitative data, from primary and secondary sources. From the performance of a bibliographical review of the specialized literature in the analytical categories youth, rural education and professional education, the other stages of the research were developed. Subsequently, a survey of secondary data was carried out on the natural, socioeconomic and socio-educational aspects of the municipality of Amargosa, as well as documental research in the researched school. Field research data were collected from the application of online questionnaires to 22 young students of the Technical Course in Agriculture, Semi-structured interviews were carried out with 4 young graduates of the course, year 2019, 4 professors who teach the Agriculture 01 member of the Management team. According to the results of the research analysis, the interviewees are young people aged between 15 and 28, 36.4% live in the countryside and 63.6% live in the city or come from the rural exodus. 45.5% of the students interviewed consider themselves young people from the countryside, 84.6% like the course and the activities. developed in the countryside, they want to take a higher course in areas focused on the countryside. The main problems that possibly contribute to the low demand for the Technical Course in Agriculture at CETEP Vale do Jiquiriçá are: the offer of new courses at the Centre; students' demotivation in relation to the field; many students of the Agriculture and Livestock course are children of the rural exodus; the lack of job prospects in the field; and the offer of jobs in other economic sectors in the city. The Final Research Report will constitute an important instrument and will have a social and political contribution of great relevance to the entire school community, as it will present a diagnosis of the Technical Course in Agriculture and the possible causes of the problems that are contributing to the slowdown in enrollments that threaten the permanence of the course in the school. It will also help to think about actions that provide growth in enrollment and the dynamism of the course.

Keywords: Rural Youth. Field Education. Professional education. Rural Professional High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Mapa do município de Amargosa – Bahia	50
Figura 2 - Entrada CETEP Vale do Jiquiriçá	52
Figura 3 - Organograma da Unidade de Ensino	56
Figura 4 - Projeto Pedagógico. Escola Agrotécnica de Amargosa	112
Figura 5 - Manejo das ovelhas. Escola Agrotécnica de Amargosa	112
Figura 6 - Manejo do Aviário. Escola Agrotécnica de Amargosa	113
Figura 7 - Aprisco Escola Agrotécnica de Amargosa	113
Figura 8 - Cultura de mandioca. Escola Agrotécnica de Amargosa	114
Figura 9 - Cirurgia em Bovinos. Escola Agrotécnica de Amargosa	114
Figura 10 - Aula prática no Projeto PAIS	115
Figura 11 - Produção de Mudas	115
Figura 12 - Manutenção da Horta Medicinal	116
Figura 13 - Projeto PAIS laboratório do curso de Agropecuária	116
Figura 14 - EXPOTEC 2022	117
Figura 15 - EXPOTEC 2022	117
Figura 16 - EXPOTEC 2022	118
Figura 17 - EXPOTEC 2022	118
Figura 18 - EXPOTEC e Feira de Matemática 2022	119
Figura 19 - EXPOTEC e Feira de Ciências - 2022	119
Figura 20 - Feira livre de Amargosa	120
Figura 21 - Feira livre de Amargosa	120
Figura 22 - Feira livre de Amargosa	121
Figura 23 - Feira livre de Amargosa	121
Figura 24 - Feira livre de Amargosa	122
Figura 25 - Feira livre de Amargosa	122
Figura 26 - Feira Live de Amargosa	123

Quadros

Quadro 1 - Nomes dos cursos eixos e modalidades	55
Quadro 2 - Escolas do campo de Amargosa que foram fechadas	62
Quadro 3 - Número de Matrículas do CETEP -Vale do Jiquiriçá – 2013 a 2022	64

Tabelas

Tabela 1 - Rendimento escolar das turmas de Agropecuária	71
---	----

Gráficos

Gráfico 1 - Gráfico dos municípios de origem dos alunos – EPI em 2021	66
Gráfico 2 - Gráfico dos municípios de origem dos alunos – PROSUB em 2021	66
Gráfico 3 - Gráfico da renda familiar dos alunos matriculados no EPI em 2018	67
Gráfico 4 - Gráfico da renda familiar dos alunos matriculados no PROSUB	68
Gráfico 5 - Gráfico das Matrículas no Curso Técnico em Agropecuária EPI de 2016 a 2022.....	70
Gráfico 6 - Gráfico de renda das famílias dos estudantes do curso de Agropecuária no ano 2022.....	72
Gráfico 7 - Gráfico sobre dificuldades enfrentadas pelos jovens nas comunidades onde residem.....	80

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional
CFP	Centro de Formação de Professores
CMEJA	Centro Municipal de Jovens e Adultos
COVID	Doença do Corona vírus
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPI	Ensino Profissional Integrado
EPITI	Ensino Profissional em Tempo Integral
FONEC	I Fórum em Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEB	Movimento de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organizações Não-Governamentais

PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional para Reforma Agrária
PROSUB	Ensino Profissional Subsequente ao Ensino Médio
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RP	Residência Pedagógica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem do Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviços Nacional do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Sistema Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3 HIPÓTESE DA PESQUISA	20
1.4 OBJETIVOS	21
1.4.1 Objetivo geral	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.6 ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE	23
2.1.1 Quem é a juventude do campo?	30
2.1.2 Jovens do campo e educação como direito	33
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	35
2.3 A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE INTEGRADA AO MÉDIO	39
2.4 JUVENTUDE DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: RELAÇÃO NECESSÁRIA?	43
2.5 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 CONTEXTO DO ESTUDO	49
3.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO MUNICÍPIO AMARGOSA	50
3.3 CETEP VALE DO JQUIRIÇÁ	52
3.4 COLETA DE DADOS	56
4.1 A REALIDADE SOCIO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA	60
4.1.1 Taxas de rendimento do ensino médio profissional em Amargosa	65
4.2 CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA	68
4.2.1 Proposta Pedagógica do Curso	69
4.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS	71
4.3 MOTIVAÇÕES PELA ESCOLHA DO CURSO	73
4.4 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO OBTIDA E INSERÇÃO PROFISSIONAL	77
4.5 EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO	78

4.6 O CURSO TÉCNICO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E A EQUIPE GESTORA	81
4.7 SÍNTESE DOS RESULTADOS	85
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ON-LINE	96
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES	107
ANEXO A – FOTOS DA ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA	112
ANEXO B – FOTOS DO CETEP VALE DO JIQUIRIÇÁ- AMARGOSA	115
ANEXO C – FOTOS DA FEIRA LIVRE DE AMARGOSA	120

1 INTRODUÇÃO

A autora deste trabalho, Jucivalda Carvalho de Souza Santos, nasceu em 15 de abril de 1975, em Amargosa-Bahia. Mulher, negra, filha, mãe, esposa e professora. É a quarta dos seis filhos de Lourival Rodrigues de Souza e Maria da Conceição Carvalho de Souza. O pai era pedreiro e estudou até o 2º ano do ensino médio, depois de já ter constituído família. A mãe era lavadeira de roupas e conseguiu estudar apenas até a 4ª série do ensino fundamental, depois que os filhos já estavam adultos e encaminhados na vida. Eles não estudaram durante a juventude, porque moravam e trabalhavam na roça, precisavam ajudar os pais. Com muitas dificuldades, seus pais conseguiram dar a oportunidade para que os filhos pudessem estudar; sempre tiveram a preocupação e a certeza de que deveriam continuar na escola.

Devido às circunstâncias da vida, a autora deste relatório técnico teve que dividir o estudo com o trabalho, porque precisava ajudar na renda da família. Inicialmente, trabalhou em uma fábrica de doces de banana pela manhã e estudou à tarde. À noite, junto com os irmãos, ajudava a mãe a enrolar doces - o doce conhecido como “nego bom”. Além de ter que entregar nas casas das pessoas as roupas que a mãe lavava.

Apesar das dificuldades financeiras, sempre gostou de estudar, por isso, o cansaço do trabalho nunca foi motivo para que desistisse de trilhar o único caminho para realizar seu sonho, que era ser professora. O amor pela docência começou na infância. Ainda criança, já sonhava em ser professora. A primeira experiência como professora aconteceu na adolescência, no Ensino Fundamental I, quando teve a oportunidade de vivenciar o chão da sala de aula em uma escola do campo (Escola Nossa Senhora do Bom Conselho, na fazenda Boa Sorte), na comunidade dos Pilões, em Amargosa-Bahia, na “Escola de Tia Vevera”. Assim era chamada a escola pelo fato de funcionar na sala da casa da tia Vera Lúcia, que era uma professora leiga, porque tinha cursado apenas o Ensino Fundamental. A escola contava com uma única sala de aula, multisseriada, onde foram dados os primeiros passos para a realização do sonho de se tornar educadora.

Ainda adolescente, trabalhou por mais de 10 anos em uma escola privada no município de Amargosa-BA, onde desempenhou várias funções, desde agente de portaria a auxiliar de classe. Em 1995, concluiu o magistério. Em 1996, teve a oportunidade de fazer parte do quadro de professora daquela escola. Por lá, trabalhou durante seis anos.

No ano de 2003, depois de muitos anos de estudos e renúncias, conseguiu aprovação no vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campus V, em Santo Antônio de Jesus. Naquela época, estudava pela

manhã e à tarde ensinava em uma escola privada no município de Amargosa. Quando cursava o III semestre do curso de licenciatura em Geografia, prestou concurso público para professora na rede estadual, foi aprovada em segundo lugar, mas não pôde assumir, porque não tinha concluído a graduação.

Durante a graduação, fez parte do quadro de professores do município de Amargosa, na condição de contratada, onde trabalhava 20 horas por semana, e por lá ficou durante oito anos, um período que muito contribuiu para a sua formação humana e profissional. Em 2008, concluiu a graduação e, no ano seguinte, assumiu a vaga do concurso na Cidade de Nova Itarana, Bahia. Em 2010, prestou concurso público para ampliação da carga horária e foi novamente aprovada em segundo lugar, onde lecionou por cinco anos. No mesmo ano, ingressou no curso de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinaridades pelo Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Amargosa–Bahia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o qual contribuiu para a sua qualificação profissional e prática pedagógica.

Em outubro de 2012, foi transferida para Amargosa e começou a lecionar no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale Jiquiriçá, Amargosa-BA. Uma escola de cursos técnicos nas modalidades Ensino Profissionalizante Integrado (EPI), Ensino Profissional Subsequente (PROSUB) e Ensino Profissional Integrado ao Médio em tempo Integral (EPETI). Os eixos profissionalizantes são: Ambiente e Saúde, Gestão e Negócio, Infraestrutura Produção de Alimentos, Recursos Naturais e Segurança.

O CETEP Vale do Jiquiriçá, oferta diversos cursos de outros eixos tecnológicos. Entretanto, as atividades desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas do Curso Técnico em Agropecuária e a estrutura física de uma escola fazenda reafirmam que o CETEP Vale do Jiquiriçá tem características de escola do campo, possui ligação com o campo e desenvolve diversos projetos de tecnologias sociais e práticas agroecológicas de sustentabilidade e soberania alimentar voltados para a agricultura familiar. Do total de alunos matriculados na escola, 18,2% correspondem ao número de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, que são oriundos do campo (filhos, filhas, netos e netas de pequenos agricultores familiares).

Algo inquietante desde que começou a lecionar há 11 anos no Curso de Técnico em Agropecuária foi a percepção de que a maior parte dos estudantes do turno matutino era oriunda do campo e não se identificava com o curso e nem gostava de realizar as atividades práticas que caracterizam o trabalho do pequeno agricultor, isto é, os mesmos trabalhos desenvolvidos por familiares.

Alguns estudantes optaram por não realizar o estágio supervisionado, que é uma disciplina obrigatória, na qual os discentes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que foram construídos durante o curso. Eles apenas queriam receber o certificado de conclusão do ensino médio, porque não pretendiam atuar como técnicos em Agropecuária.

De acordo com as experiências e as vivências cotidianas com os estudantes do curso de Agropecuária, foi possível compreender que os estudantes que vivem e gostam do campo fazem o curso porque realmente se identificam, sentem orgulho e assumem que “são da roça”. Eles/as apresentavam os melhores desempenhos escolares, participavam ativamente das atividades propostas, realizavam as atividades de estágio em diversas áreas do curso (e muitas vezes em outras instituições voltadas para a agricultura) de forma mais assídua e responsável, em busca de conhecimentos para transformar o seu território.

Durante as apresentações dos relatórios de estágio, houve a oportunidade de acompanhar de perto a alegria e a realização dos alunos através dos relatos de experiências, o quanto gostavam do campo, como eles aplicavam na sua comunidade os conhecimentos que construíram durante o curso.

A escolha da autora pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo é uma realização pessoal que dialoga com a área de formação e atuação profissional, uma vez que é licenciada em Geografia e leciona no Curso Técnico em Agropecuária. Por ser um curso de Pós-Graduação em regime de alternância, o Mestrado Profissional em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), permitiu dar continuidade à formação acadêmica e qualificação profissional, de modo que não houve afastamento das atividades escolares para a dedicação ao mestrado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O desejo pelo mestrado se intensificou a partir das experiências construídas como professora Supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Educação Campo - Ciências Agrárias, do CFP/UFRB, nas edições de 2018 e 2020; e no projeto de Residência Pedagógica (RP) do CFP, anos de 2018 e 2019; e como professora colaboradora, momentos de muitos aprendizados e discussões importantes sobre a Educação do Campo.

No ano de 2020, ingressou no Mestrado Profissional em Educação do Campo, na linha de pesquisa Movimentos Social, Trabalho e Educação do Campo, buscando compreender a formação profissional dos jovens estudantes do Ensino Médio oriundos do campo e a sua inserção no mercado de trabalho. A trajetória como professora, as experiências

vividas na sala de aula e nos espaços da escola, as relações afetivas construídas com os alunos e a participação em eventos do curso de Agropecuária contribuíram para o surgimento do objeto de pesquisa, no qual busca identificar os problemas e as potencialidades do Curso Técnico de Agropecuária no período de 2017 a 2022, no CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa – BA.

Este relatório final de pesquisa é resultado de uma investigação social empírica, o qual se constituiu como produto final do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir com o diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior.

Para o CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa-Ba, o Relatório Técnico de Pesquisa constituirá um instrumento importante e será uma contribuição social e política de grande relevância para toda a comunidade escolar, pois apresentará um diagnóstico do Curso Técnico em Agropecuária e as possíveis causas dos problemas que estão contribuindo para a desaceleração das matrículas que ameaçam a permanência do curso na escola. Ajudará também a criar ações que proporcionem o crescimento das matrículas e o dinamismo do curso.

Neste trabalho, buscamos traçar o perfil dos estudantes e egressos do curso do técnico em Agropecuária, conhecer a formação dos docentes, abordar os desafios enfrentados pelos estudantes e professores e as concepções e expectativas dos sujeitos em relação ao curso de Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá.

Como produto da pesquisa, apresentamos um Relatório Final de Pesquisa com um diagnóstico do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá Amargosa – Bahia.

1.1 JUSTIFICATIVA

A justificativa da pesquisa se sustenta no fato do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá ser um curso a priori voltado para a formação técnica de jovens moradores do campo cuja área de atuação está direcionada para atividades produtivas do campo.

De acordo com o Censo da Educação Básica do Instituto Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação (INEP/MEC), o CETEP Vale do Jiquiriçá é um estabelecimento de ensino médio profissionalizante localizado na zona rural do município de Amargosa. Contudo,

isso não significa que se trata de uma escola do campo¹, porque além de oferecer cursos técnicos em áreas do conhecimento de diversos eixos tecnológicos, não atende apenas a estudantes do campo, além de não atender na íntegra os princípios de uma escola do campo. (se eu retirar a palavra campo muda o sentido da frase)

A relevância social da pesquisa está alicerçada na necessidade de construir conhecimentos que valorizem as diversidades dos sujeitos e que os reconheçam como atores sociais, ressaltando a importância dos saberes cotidianos e das experiências de vida, sobretudo para aqueles que compõem as classes sociais menos favorecidas e que possuem um histórico de exclusão social.

Os jovens do campo são diversos e políticos, e precisam de ações públicas que assegurem sua formação humana e profissional para a inclusão no mundo do trabalho. Compreendemos que esses direitos são inerentes ao ser humano, mas, nos espaços do campo, uma minoria dos jovens não consegue usufruir desses direitos. Em geral, aqueles contemplados por políticas públicas são influenciados por ideologias e/ou situações conflitantes que compelem a saída do campo para a cidade em busca de “qualidade vida”.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa que motivou essa investigação partiu da seguinte indagação: Quais são os problemas enfrentados pelo Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá que possivelmente contribuíram para a redução das matrículas entre os anos de 2019 e 2021?

1.3 HIPÓTESE DA PESQUISA

A oferta de novos cursos técnicos, a desvalorização do trabalho no campo e a falta de perspectiva dos estudantes em relação ao mercado de trabalho são as hipóteses adotadas neste trabalho para responder os problemas identificados no Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá, entre os anos de 2019 a 2021.

¹ A escola do campo nasce e se fortalece no bojo do movimento da educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de lutas dos movimentos camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo (Molina; Sá, 2012, p. 324).

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da formação profissional destinada aos jovens do campo, no município de Amargosa-BA, do Curso Técnico em Agropecuária – CETEP Vale do Jiquiriçá.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar os principais problemas do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá Amargosa – Bahia; entre os anos de 2020 á 2021;
- Compreender por que alguns alunos não concluem o Curso Técnico e apenas querem o diploma de ensino médio;
- Analisar a percepção dos jovens estudantes sobre o curso em Agropecuária do CETEP;
- Conhecer as expectativas dos jovens estudantes e egressos do curso de Agropecuária em relação à inserção profissional;
- Conhecer as concepções dos professores das disciplinas específicas em relação ao curso de Agropecuária.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de caráter exploratório, utiliza dados qualitativos e quantitativos, e apresenta-se como um estudo de caso do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, em Amargosa, Bahia. A amostra empírica é composta por 22 estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º ano (concluintes de 2022) do ensino médio, na modalidade de Ensino Profissional Integrado (EPI).

Participaram da pesquisa 04 egressos do ano de 2019; 4 professores que ministram disciplinas específicas do referido curso e 1 membro da equipe gestora da escola.

As fontes de pesquisa documental utilizadas foram: acervo fotográfico da escola; PPP da Escola; Currículo do Curso Técnico; dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010); dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017); dados do Censo da Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2019); dados oficiais da Secretaria de Educação de Amargosa sobre escola do Campo; dados Oficiais disponibilizados pelo CETEP.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

Este Relatório Final de Pesquisa está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais. O capítulo 1 é a Introdução, na qual apresentamos o objeto de pesquisa, objetivos, problema e hipótese de pesquisa. O capítulo 2 tem como objetivo a problematização teórica da investigação de pesquisa. No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos de pesquisa, a contextualização do lócus de pesquisa e os sujeitos investigados. O Capítulo 4 será destinado à apresentação dos resultados da pesquisa. Por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve discussão sobre o conceito de campo, compreendido como território vivo onde acontecem as relações dos sujeitos com a natureza, um espaço marcado por contradições e lutas cotidianas (Caldart, 2020). São discutidos também o conceito, os princípios e a história da educação do campo no Brasil, ressaltando-se a importância desse modelo de educação para as populações camponesas. A categoria *juventudes do campo* é enfatizada como sujeitos sociais e políticos, responsáveis pela sucessão das culturas e saberes dos povos do campo, que lutam e resistem contra o paradigma hegemônico de educação imposto pelo agronegócio.

Sobre a educação do campo e a formação técnica profissional, destacou-se a dualidade entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico no país. Traçou-se o caminho da educação no Brasil com o recorte temporal a partir da década de 1970.

Outra temática é a reforma no sistema educacional brasileiro a partir implantação da lei nº 5.692/71, ao tornar obrigatório o ensino profissionalizante no Brasil. Esta lei era destinada aos filhos da classe trabalhadora e almejava preparar mão de obra para atuar no mercado de trabalho, e também para atender as demandas do modelo de economia no mercado capitalista. Em contrapartida, o ensino propedêutico preparava os filhos das classes mais privilegiadas para as universidades, para as artes. É realizada, ainda, uma reflexão sobre a Reforma do Ensino Médio, realizada no ano de 2016 durante o governo Temer, e suas implicações na vida dos jovens da classe trabalhadora.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE

O campo é um lugar de vida marcado pelas diversidades de seus territórios e de seus sujeitos, um ambiente que desconstrói o conceito de espaço físico de fronteira e apropriação de terras. É constituído por territórios vivos e diversos, com relações sociais marcadas por lutas, identidades, contradições de sujeitos e pela relação com a terra, mas não como o ser superior à natureza, e como integrante dela. “Sua unidade está na forma da relação com a terra-matter: terra-solo, terra-água, terra-floresta, terra-humanidade [...] Terra-mater e natureza, são expressões distintas para uma mesma totalidade” (Caldart, 2020, p. 1). Partindo desse princípio, o campo espaço vivido pode ser concebido com base nas singularidades de seus territórios.

Nesse contexto, o campo não pode ser compreendido apenas como espaço econômico de produção de mercadoria onde se desenvolve um modelo de produção destinado ao mercado capitalista, à obtenção de lucros e para atender as demandas do agronegócio. Concordando com Bernardo Mançano,

Pensar o campo como território, como espaço de vida, é multidimensional, nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo rural somente o espaço de produção de mercadoria. A economia não é uma totalidade, ela é uma parte do território (Mançano, 2005, p. 2).

A educação do campo apresenta-se como potência, uma conquista resultante das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, das organizações sociais e políticas dos territórios do campo. É um movimento de luta e resistência que nasceu no território brasileiro no ano de 1998 e tem como objetivo a luta por terras pela reforma agrária, por um novo modelo de educação baseado no respeito às diversidades, aos territórios camponeses, aos sujeitos que dão sentidos à existência. “Seus sujeitos construtores são diversos: na origem, nos vínculos de trabalho, cultura, gênero, etnia, raça etc. Territórios camponeses são indígenas, quilombolas, ribeirinhos de assentamento da reforma agrária, agricultores familiares” (Caldart, 2020, p. 1).

No Brasil, muitos desafios são enfrentados pelas populações do campo, sobretudo no que diz respeito à juventude. Em tempos tão incertos de expansão de um modelo de economia destrutiva da vida, da democracia e dos direitos humanos, coloca-se em situação de perigo a reprodução social e a perenidade dos povos camponeses.

Cotidianamente, as populações do campo sofrem com as diversas formas de violência e com a negação dos direitos que ameaçam as culturas, as relações sociais e as lutas que definem o modo de vida e a diversidade de sujeitos no campo.

As lutas, resistências dos movimentos sociais e organizações políticas dos trabalhadores campo, nos últimos vinte anos, vêm dando visibilidade aos territórios camponeses. O acesso à educação formal de uma parcela da população é compreendido como uma conquista desses povos. Mas é perceptível que muitas pessoas no campo estão fora da escola, o que configura a negação de um dos direitos primordiais do ser humano, que é o acesso ao conhecimento sistematizado.

A desigualdade social, a concentração de terras nos territórios campo, a violência contra as mulheres, o patriarcado, a destruição das culturas, do modo de produção e de vida das populações do campo também incidem na educação formal, retirando dos sujeitos a oportunidade de acesso e permanência na escola. Soma-se a isso a falta de políticas públicas

do Estado, que tem contribuído para que uma parcela da população fique de fora da escola, sem acesso à educação formal no campo brasileiro. Segundo dados do IBGE (2020), 10% da população do campo não completaram alguma etapa da educação básica, o que se expressa no elevado índice de analfabetos ou analfabetos funcionais – correspondente a 20% da população brasileira. Mais da metade destes, 56,2% (o equivalente a 6,2 milhões de pessoas), vivem na região Nordeste do país.

Ainda segundo os dados do IBGE (2019), o Brasil possui aproximadamente 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas. Para os homens, essa taxa é de 6,9% e, para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas, a taxa é de 8,9%, mais que o dobro de pessoas brancas (3,6%).

No campo brasileiro, 15,8% dos adultos são analfabetos enquanto, na cidade, esse índice é de 5,3%. Um quinto da população do país se encontra em áreas rurais, somando 32 milhões de pessoas. Para os jovens que vivem no campo, conciliar estudo e local de residência é uma equação difícil de ser resolvida. Da população de 15 a 17 anos, que totaliza 2,2 milhões de pessoas, 34% não frequentam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estão cursando o ensino médio, e 29,8% dos adultos são analfabetos; na cidade, esse índice é de 10,3%.

Em relação à infraestrutura, as escolas do campo apresentam desvantagens em relação às escolas das cidades. Enquanto 58,6% dos estabelecimentos de ensino urbano têm biblioteca, nas escolas do campo apenas 5,2% dos estudantes têm acesso ao local. A mesma situação é verificada quanto aos laboratórios de informática (27,9% e 0,5%), microcomputadores (66% e 4,2%) e laboratórios de ciências (18,3% e 0,5%) (IBGE, 2019). De acordo com Arroyo (2007), uma proposição levantada com frequência é a de que o currículo implantado nas escolas do campo é pensado como modelo da educação desenvolvida na cidade. As políticas educacionais e públicas estão voltadas para a cidade e consideram apenas os moradores da cidade como sujeitos de direitos. A idealização da cidade como espaço civilizatório de socialização de política cultural e de educação.

O cenário de precariedade do capital sociocultural e as consequências do descaso histórico da população do campo estão associadas ao modelo de educação escolar, cujos currículos e a formação dos educadores são concebidos a partir dos paradigmas de educação da cidade. Isso reflete os índices de analfabetismo e gera outros problemas enfrentados pelos povos do campo.

Diante dessa realidade vivenciada, é compreensível que a oferta de uma educação de qualidade seja o caminho para a valorização social dessa população marcada por estereótipos e más condições de vida.

A educação isoladamente não dará conta de resolver os problemas que colocam em situação de perigo a existência dos territórios e as formas de vida dos povos do campo, mas é uma potencialidade para assegurar as lutas sociais e políticas contra as investidas ideológicas de políticas conservadoras e ações que buscam destruir os espaços, as formas de vida e a relação de respeito entre os sujeitos e natureza.

Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação e de igualdade que ignora diferenças de territórios (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implantadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didático, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar (Arroyo, 2007, p. 160).

A educação como direito deve ser assegurada aos povos do campo. Um modelo de educação inclusiva que respeite as diferenças de etnia, raça, gênero, classe. Como o direito à terra, à moradia, às condições dignas de trabalho, o acesso às estradas de qualidade e ao transporte público. Além disso, cabe destacar a necessidade de profissionais capacitados para atuar nas escolas do campo e que conheçam a realidade dos estudantes e das comunidades de seu entorno, para construir estratégias político-pedagógicas que deem conta de perceber as especificidades dos sujeitos e de seus lugares.

Participar das lutas em defesa dos territórios camponeses é a prioridade política da educação do campo. Cada comunidade constituída no campo, cada unidade de produção que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização coletiva é conquista também da educação do campo: a materialidade de sua realização e o novo impulso para lutas pelo direito humano à educação (Caldart, 2020, p. 02).

Os problemas e desafios cotidianos enfrentados pelos povos camponeses contribuem para a desconstrução das identidades camponesas e dos espaços sociais, e colocam em situação de perigo a vida no campo. Nesse contexto, nasce um novo modelo de educação idealizado pelos movimentos sociais, compreendido como direito de todos os cidadãos e dever do Estado. Assim, o conceito de educação do campo surge na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em junho de 1998, em Luziânia-Goiás.

Segundo Caldart (2012), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

com apoio da Universidade de Brasília (UNB) e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). O primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) foi realizado pelo Movimento Social dos Trabalhadores e teve como participante o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que levou discussões para aprofundar a educação no campo no Brasil.

Em 1998, surgiu o Programa Nacional para Reforma Agrária (PRONERA). Criado pelo Governo Federal como uma ferramenta de implantação de políticas públicas para a educação do campo como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, teve como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). É um programa coordenado pelo INCRA para assegurar o acesso dos trabalhadores e assentados da reforma agrária ao sistema educacional, a fim de atender aos projetos sociais e políticos das populações do campo, principalmente aqueles voltados para crianças, adolescentes e jovens.

Outros eventos estaduais foram realizados para discutir e organizar o evento nacional. A partir daquelas discussões, surgiu o contraponto à chamada “educação rural” enquanto modelo educacional destinado às populações do campo predominantes no Brasil desde a década de 1940.

Para a organização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, os representantes dos movimentos sociais e dos trabalhadores realizaram diversas discussões que tinham como objetivo construir uma proposta de educação que substituísse o modelo de educação do campo que foi implantado no Brasil.

Durante as discussões, muitos argumentos e contrapontos foram apresentados com intuito de incluir na organização da Conferência reflexões sobre o trabalho no campo, as lutas sociais e as culturas dos grupos que lutam e tentam garantir a sobrevivência dos trabalhadores. Além da mudança da expressão “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, também foi incluída uma pauta de reivindicações. Em 2001, foi aprovado o Conselho Nacional de Educação, decreto nº 36/2001.

O cenário de reivindicações e conquistas protagonizado pelos movimentos sociais e trabalhadores foi intensificado na luta pela escolarização dos povos do campo, que buscava um modelo de educação que atendesse às singularidades dos sujeitos e das comunidades desde a educação básica até a educação superior. Assim, Educação do Campo é fruto das lutas pela reforma agrária, organizada com a participação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra, das escolas Famílias Agrícolas, do Movimento de Base (MEB), das organizações dos sindicatos, quilombolas, indígenas, comunidades de escolas rurais, todos fortalecendo a concepção de que educação e o novo modelo de campo são construídos por diversas mãos.

Em junho de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo com o tema “Educação do campo. Direito nosso, dever do Estado”. O evento contou com a participação dos órgãos governamentais e não governamentais e sindicatos dos trabalhadores rurais, dos professores movimentos sociais dos camponeses.

Em 2010, foi criado o I Fórum em Educação do Campo (FONEC), com objetivo de retomar as articulações e organizações entre os movimentos sociais e instituições, e contou com a colaboração e participação dos estudantes universitários e de Institutos Federais de Educação. Nesse evento, foi elaborado um documento em que o FONEC toma posição contra o fechamento das escolas do campo, assume o compromisso coletivo contra o agronegócio e o combate à criminalização dos movimentos sociais. Nesse momento, a Presidente da República, Dilma Rousseff, criou a política de Educação do Campo e Reforma Agrária, entendida pela organização do fórum como uma ferramenta importante para a educação do campo.

A participação dos jovens estudantes nos movimentos sociais e eventos que reivindicam melhorias e qualidade na educação nos espaços do campo e da cidade evidencia que o protagonismo da juventude desempenha um papel político e social de grande importância na sociedade.

A população jovem no Brasil é formada por uma diversidade de sujeitos que, apesar de compartilhar do mesmo momento da história na sociedade, não possui uma realidade social homogênea. Assim, para compreender a juventude, é relevante conhecer as diversidades e contextos que caracterizam os sujeitos que compõem essa parcela da população do país.

No Brasil, segundo os dados do IBGE (2020), o país possui cerca de 50 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, o que representa 23% de toda população, que soma 47 milhões de pessoas desse total 7,8 milhões de jovens vivem no campo.

Apesar desses indivíduos se apresentarem como uma potencialidade para o desenvolvimento socioeconômico do país, o contexto social, político e econômico da sociedade atual tem posto muitos desafios que comprometem a ascensão social da juventude no Brasil.

O processo cruel² de intensificação da política neoliberal contra os trabalhadores e as populações mais pobres tem afetado duramente os jovens. As elevadas taxas de desemprego

²A ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia. Os pensadores neoliberais argumentam que o igualitarismo (relativo) promovido por esse modelo destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependeria a prosperidade de todos. A desigualdade seria um valor positivo, pois disso precisariam as sociedades ocidentais. O receituário liberal preconiza a manutenção do Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (Carinhato, 2008).

que alcançam a juventude e as taxas de homicídios que atingem os jovens negros no Brasil contribuem para a complexidade das inquietações que são específicas dessa fase da vida do ser humano, que precisa conviver com situações adversas para a construção das identidades.

De acordo com Elisa Guaraná de Castro (2012), a categoria *juventude* é um termo usado desde o século XIX. No início do século XXI, adveio o impulso nas discussões sobre a juventude, que empregaram o critério etário e comportamental com definições metodológicas em diversos setores da sociedade, tanto pelo senso comum quanto no campo acadêmico e nos espaços públicos para diferenciar jovens de velhos. Nesse sentido, concordamos com Guaraná de Castro (2012) ao afirmar que

O olhar para determinados indivíduos, informados pela ideia de que estão em uma fase de transição de ciclo de vida ou mesmo biológico, transfere, para eles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação incompletas sem vivência e sem experiência, indivíduos ou grupos de indivíduos que precisam ser regulados e encaminhados (Guaraná de Castro, 2012, p. 439).

A faixa etária utilizada pelo poder público e pelos organismos internacionais para definir a categoria de juventude é de 15 a 29 anos. A partir da década de 1990, a faixa etária deixou de ser o único meio utilizado para caracterizar essa fase da vida dos sujeitos. Passou a ter outra concepção, desconstruindo a ideia de homogeneidade, baseando-se na diversidade, deslocando-se a análise da categoria juventude para juventudes. Assim, o debate sobre juventude ganha uma nova roupagem e os jovens são compreendidos como um sujeito social em sua diversidade sociocultural (Novaes *et al.*, 1998 *apud* Guaraná de Castro, 2012, p. 438).

A juventude comumente é caracterizada como uma fase na vida recheada de conflitos, inseguranças e incertezas, que estão relacionados aos problemas sociais, mas também como uma fase da vida permeada de muitas descobertas, construções e conquistas. Assim, a categoria juventude institui-se como uma construção histórica e social. Muitos são os critérios utilizados para conceituar a juventude, que tem sido objeto de pesquisas de várias áreas dos conhecimentos.

A categoria de juventude deve ser compreendida a partir da diversidade de identidades sociais, cujos sentidos são atribuídos pelos sujeitos jovens. Silva (2002) enfatiza que:

(...) esses problemas estão relacionados a fato dos jovens alimentarem a vontade de continuar distantes das responsabilidades como casamento e construção de família, e idealizam outro projeto de vida, onde almejam um nível mais elevado dos estudos, pensam em construir uma profissão e aproveitar com muita diversão esta fase da vida. Entretanto o mercado de trabalho vem configurando se como algo cada vez mais distante para os jovens que possuem e os que não possuem experiências profissionais (Silva, 2002, p. 99).

A partir das décadas de 1980 e 1990, houve um crescimento significativo em relação ao número de pesquisas sobre juventude, entretanto, a maioria está alicerçada na juventude urbana e relacionada aos problemas sociais. Segundo Silva (2002), a juventude como construção social tem sido vista como uma fase da vida marcada pela instabilidade e incertezas ligadas a problemas sociais, a exemplo do desemprego, violência, uso de drogas (Machado, 1990 *apud* Silva, 2002) e frequentemente associada ao jovem urbano.

A juventude é considerada uma fase da vida marcada por adversidades, na qual os sujeitos enfrentam muitos desafios, como a falta de perspectivas, o desemprego, as dificuldades de ascender socialmente, a violência. Em geral, esses problemas sociais são atribuídos aos jovens que moram nas cidades, principalmente aqueles de periferias urbanas que, além da pobreza, enfrentam dificuldades socioeconômicas e que por falta de oportunidades são facilmente recrutados pelo comércio ilegal de drogas e pela criminalidade.

Segundo Guaraná de Castro (2009), o debate sobre juventude no Brasil tem sido uma crescente nas últimas décadas, entretanto, é perceptível que as análises dão ênfase aos jovens dos grandes centros urbanos, o que tem aumentado o distanciamento entre os jovens dos espaços rurais (Guaraná de Castro, 2008, p. 181).

O debate sobre juventude do campo ganhou centralidade a partir das décadas de 1980 e 1990. Um número significativo de trabalhos vem sendo desenvolvido por pesquisadores e ONGS, principalmente nos países subdesenvolvidos que formam as periferias da economia capitalista.

2.1.1 Quem é a juventude do campo?

Historicamente, as pesquisas sobre juventude têm sujeito privilegiado de investigação empírica os jovens que vivem nas cidades e os problemas relacionados às sociedades urbanas, o que evidencia a invisibilidade das juventudes rurais. Os baixos investimentos em políticas de permanência no campo voltadas para os jovens contribuem com o êxodo rural, gerando um processo de envelhecimento da população campestre, o que pode impactar de forma negativa a produção agrícola e o desenvolvimento rural do país, especialmente nos modelos de produção baseados na agricultura familiar (Weishmeier, 2013).

No Brasil, as pesquisas sobre juventude do campo vêm ganhando fôlego, mas muitos pesquisadores associam o tema à migração campo/cidade e ao desinteresse dos jovens pelo trabalho na agricultura ou estão associadas à condição de aprendiz de agricultor no processo

de divisão do trabalho social, o que os torna adultos precoces, já que passam a ser percebidos apenas pela ótica do trabalho (Silva, 2002).

Carneiro e Castro (2007) compreendem a juventude rural em sua dupla dinâmica social. Por um lado, a dinâmica territorial que relaciona a casa (família), a vizinhança (a comunidade local) e a cidade (o mundo urbano-industrial) e, por outro lado, a dinâmica temporal, relacionada ao passado das tradições familiares, que inspira práticas e estratégias no presente e no encaminhamento do futuro (Carneiro; Castro, 2007 *apud* Boessio, 2016, p. 372).

O contexto político e econômico que caracteriza o mercado capitalista mundial gera danos irreparáveis para a classe trabalhadora, principalmente nos países pobres, que não dispõem de capital, tecnologia e mão de obra qualificada para atender as demandas do capital especulativo, responsável pela exploração do trabalho e pela invisibilidade de uma parcela considerável da população, em especial a que vive no campo. Para Oliveira (2013), “as formas de viver da juventude e os processos associados à transição para vida adulta estão subsumidos à lógica da reprodução das classes, que não se restringem apenas à divisão do trabalho, mas a outros processos, a exemplo da distribuição desigual do capital escolar” (Oliveira, 2013, p. 30).

Nessa conjuntura de economia capitalista, observa-se o crescimento do número de jovens que são excluídos desse sistema de produção. No que diz respeito ao campo, os índices são maiores, já que esses jovens não seriam inseridos nessa conjuntura sem a divisão social do trabalho no seio da unidade familiar, onde são caracterizados como aprendizes de agricultores.

Nesse sentido, afirma Milton Santos que

(...) a versão política dessa globalização perversa é a democracia de mercado. O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e ambos esses braços - democracia de mercado e neoliberalismo - são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado (Santos, 2005, p. 259).

Guaraná de Castro (2012) ainda aponta que, nos anos 2000, uma nova concepção de juventude surgiu no campo brasileiro, concepção esta que se compõe com a participação expressiva de jovens tanto nos movimentos sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Confederação Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Familiares (FETRAF), quanto nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), além da Pastoral da Juventude Rural.

Essa participação ativa de jovens nos movimentos sociais e políticos dos espaços campesinos têm contribuído para a construção política das juventudes do campo, caracterizando as lutas e resistências pelo diálogo com o mundo globalizado, ao mesmo tempo em que reafirmam suas identidades como trabalhadores e pequenos agricultores familiares que lutam por terra e por direitos como trabalhadores e cidadãos. Nessa direção, Guaraná de Castro (2012) aponta que

Jovem da roça, juventude camponesa, jovem agricultor familiar, são categorias de aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse do jovem pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, esse “novo ator” hipotético é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude (Guaraná de Castro, 2009, p. 441).

Para a autora, os problemas enfrentados pelos jovens campesinos são antes de tudo os mesmos problemas enfrentados pela agricultura familiar, como as difíceis condições de vida e de (re)produção social no campo, além de outras dificuldades que abrangem diretamente os jovens do campo. Entre os exemplos estão a falta de acesso a uma educação pública com conteúdo pedagógico que dialogue com a realidade do campo, bem como a ausência de oportunidades de trabalho e distância das mais diversas políticas sociais (saúde, assistência).

Assim, “ficar ou sair” do campo é mais complexo do que a leitura simplista da atração dos jovens pela cidade. A análise remete a uma compreensão da juventude do campo como uma categoria social chave, pressionada pelas mudanças e crises existentes na realidade social rural no Brasil, e para qual a educação do campo se tornou uma questão estratégica (Guaraná de Castro, 2012).

Portanto,

(...) a juventude rural salta aos olhos como a faixa demográfica que é afetada de maneira mais dramática por essa dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinando com o agravamento da falta de perspectivas para os que vivem da agricultura (Silva, 2002, p. 9).

Há a necessidade de buscar um modelo de educação que dialogue com as especificidades das juventudes campesinas e que contribua de forma significativa para o processo de construção social e emancipação humana desses sujeitos. Para Silva (2002, p. 99), “a juventude como construção social” tem sido vista como uma “fase da vida”, fase esta marcada pela instabilidade e incertezas que são relacionadas a “problemas sociais” (Machado, 1993 *apud* Silva, 2002, p. 99) e frequentemente associadas a jovens urbanos.

Esses problemas estão relacionados ao fato dos jovens alimentarem a vontade de permanecerem distantes das responsabilidades, como casamento e construção de família.

Idealizam outro projeto de vida, almejam um nível mais elevado dos estudos e pensam em construir uma profissão e aproveitar esta fase da vida. Entretanto, o mercado de trabalho vem se configurando algo cada vez mais distante para os jovens que possuem e os que não possuem experiências profissionais (Silva, 2002).

Segundo Silva (2020), são poucas as pesquisas que buscam compreender os contextos, conflitos e diversidades que caracterizam essa população do universo campestre. Os estudos sobre juventudes do campo apontam que esse grupo social é mais afetado pelas transformações políticas, sociais e econômicas na sociedade, promovidas pelo modelo de economia capitalista globalizada que propicia o lucro, Promover o diálogo entre juventude e educação do campo através de políticas públicas e projetos político-pedagógico é o caminho para fortalecer e potencializar o movimento de luta e construção de um modelo de educação que respeita a diversidade dos sujeitos, suas características como parte importante das lutas em defesa do modo de vida nos territórios e a perenidade da reprodução social de seus povos.

2.1.2 Jovens do campo e educação como direito

Educação como direito é um paradigma de educação que prepara o indivíduo para a vida e dialoga com outros direitos que são inerentes ao ser humano, relacionados à saúde, cultura, cooperação, justiça e cidadania. A educação prepara o indivíduo em sua totalidade para atuar politicamente na sociedade e transformá-la. As populações do campo são construídas a partir da diversidade de sujeitos de direitos, logo, a educação deve contemplar outros direitos, como saúde, o trabalho com condições dignas, a justiça, a cultura, o conhecimento e o lazer.

Atualmente, os jovens do campo são caracterizados como novos modelos de sujeitos sociais e políticos. Nessa conjuntura, a educação e as escolas devem estar atentas para dar conta dos sujeitos que estão formando no campo, buscando novas estratégias pedagógicas para acompanhar as alterações que acontecem nesses espaços sociais e políticos que são dinâmicos.

Nesse contexto, os jovens devem ser preparados para atuar não apenas na agricultura ou pecuária, mas também devem ser qualificados para trabalhar nas diversas áreas e setores que existem nos espaços do campo e da cidade. Para isso, é necessário que tenham acesso à educação, pesquisa e tecnologia.

A escola foi criada para garantir o respeito à diversidade e aos direitos, levando em consideração o futuro da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e a luta pela

efetivação da universalização do direito à educação como formas de políticas e ações garantidas pelo Estado. Ainda, deve ser permanente, com o objetivo de garantir o acesso à educação básica e superior dos povos camponeses. Caldart (2003) considera que

(...) construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (Caldart, 2003, p. 66).

As escolas camponesas devem ser espaços democráticos de lutas constituídos pela diversidade de atores sociais, nos quais os saberes, as culturas, as identidades dos povos originários e a luta pela reforma agrária devem ser compartilhadas e perpetuadas para garantir a reprodução social e a perenidade dos povos do campo, que vêm sendo ameaçadas pela agricultura capitalista por meio do agronegócio.

Dessa forma, os jovens nas escolas do campo e da cidade precisam ser percebidos como seres humanos portadores de direitos, sonhos e culturas que devem ser preparados para a vida, e não apenas para o mercado de trabalho. Os jovens do campo, enquanto sujeitos de direitos, são portadores de histórias de vida, trazendo para a escola seus saberes e experiências cotidianas. São sujeitos diversos, por isso devem ser tratados conforme as especificidades de seu tempo.

O processo educativo deve valorizar o conjunto de saberes e experiências cotidianas que nos constituem como pessoas e que são primordiais para a construção do conhecimento. Assim, compreende-se o campo como espaço vivo, de contradições, de lutas travadas pelos sujeitos e pelos movimentos sociais do campo. Por isso, o projeto de educação deve estar relacionado a esses movimentos que acontecem em espaços tão diversos.

As escolas do campo são construídas como espaços de lutas pela reforma agrária cuja pedagogia respeita as lutas e o modelo de vida dos povos camponeses. Portanto, as escolas do campo se diferenciam do modelo de escola imposto pela cultura urbana, que não conhece e nem respeita o modelo de vida dos povos do campo. Assim,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade (Caldart, 2003, p. 66).

O debate sobre as origens e os princípios da educação do campo, da educação profissional e da juventude são essenciais para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Neste contexto, compreende-se que o CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa-BA, está localizado na zona rural, possui características e estrutura física semelhantes a uma escola do campo, oferta o Curso Técnico em Agropecuária para 18,82% de estudantes oriundos do campo, no turno matutino, além de desenvolver projetos de tecnologias sociais e práticas de sustentabilidade voltadas para a agricultura familiar e pequenos trabalhadores familiares. A premissa investigativa deste trabalho é a de que o CETEP não configura uma escola do campo, porque não é norteado pelos princípios e fundamentos de uma escola do campo.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

A escola é um espaço social formado por uma diversidade de sujeitos, culturas, contradições e saberes, um espaço de interações, desconstruções e construções de conhecimentos em que culturas, identidades e leituras de mundo devem ser partilhadas e respeitadas para que cada indivíduo se perceba como um ser social, construtor e transformador da sociedade.

Ao assumir-se um ambiente de educação formal, a escola tem o papel social na vida dos sujeitos, cuja importância está para além da preparação cognitiva, na medida em que deve formá-los e prepará-los para o exercício da cidadania e para a inserção política e social nos diversos setores que compõem a sociedade.

Historicamente, as mudanças sociais que acontecem na sociedade são refletidas na escola. Assim, os sistemas de ensino no Brasil constituíram-se como fruto da implantação dos modelos sociais, políticos e econômicos para atender aos padrões econômicos da sociedade capitalista e do processo de industrialização como um modo de produção e de vida.

Com o surgimento e expansão do capitalismo industrial no território brasileiro, houve a necessidade de universalizar o acesso à escola como uma instituição social cujo principal objetivo era o de preparar a mão de obra para a inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Silva (2019), o modelo econômico capitalista criou formas de produção que transformaram a escola e refletiram nas políticas de educação, fragmentando o currículo escolar, o conhecimento e as relações de trabalho.

A proposta de Ensino Médio Integrado criou um modelo de educação politécnica de uma escola unitária que objetivava integrar e articular os conhecimentos científicos e

tecnológicos aos conhecimentos sociais históricos para superar a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico (Silva, 2009). Portanto, a escola deverá construir estratégias e ações que assegurem a formação integral dos estudantes, rompendo com o modelo de currículo fragmentado para proporcionar uma formação humana e profissional, a fim de que possam atuar ativamente na sociedade e mudar a realidade social.

A educação profissional no Brasil foi constituída a partir da dualidade entre a educação propedêutica, que preparava para as culturas e as artes, e a educação profissional, destinada à preparação para o mundo do trabalho. Segundo Favareto e Scalbrin,

No Brasil, a escravidão perdurou por mais de três séculos, deixando marcas profundas e preconceituosas em relação aos que executavam trabalhos manuais. Isso influenciou fortemente nas relações sociais, especialmente na visão da sociedade sobre educação, ou seja, não se reconhecia vínculo entre educação e trabalho, porque para atividades manuais não era necessária educação formal (Favareto; Scalbrin, 2015, p. 6).

A educação no Brasil é marcada historicamente por um modelo excludente de ensino que foi implantado no país para atender às demandas do avanço do mercado capitalista, o que refletiu negativamente na vida das classes trabalhadoras, sobretudo no que diz respeito à juventude, que por muito tempo vem sendo explorada pelo sistema perverso do neoliberalismo e servindo de mão de obra barata para a produção de lucro da economia capitalista.

Os efeitos nocivos do capitalismo acentuaram os problemas na sociedade, gerando desigualdade social nas cidades. Para a juventude do campo, os prejuízos foram maiores, por se tratar de uma população que sempre foi penalizada por esse modelo perverso de economia e produção agronegócio imposta no campo.

A educação para o trabalho no Brasil sempre foi proposta aos filhos dos trabalhadores que compõem a classe social menos privilegiada na sociedade. As dificuldades financeiras, a falta de oportunidade, a negação dos direitos são alguns dos inúmeros desafios enfrentados pelas populações mais pobres, principalmente no que se refere às juventudes do campo. Diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano, muitos indivíduos tinham que buscar meios de sobrevivência e precisavam escolher entre estudar e trabalhar.

Na década de 1970, a educação no Brasil passou por um processo de reformulação com a implantação do projeto de lei nº 5692/71, que tornou o ensino profissional compulsório. Nessa época, a América Latina passava por um intenso processo de industrialização, o Brasil estava na Ditadura Militar e vivenciava o “Milagre econômico” com a industrialização

acelerada e a expectativa do crescimento econômico do país, que necessitava de mão de obra para atuar nas indústrias.

A reforma do ensino tinha como objetivo acabar com o ensino propedêutico e formar técnicos em nível médio para trabalhar nas empresas públicas e privadas. Ao término do ensino médio, o estudante teria a formação técnica em nível médio ou auxiliar, e poderia encerrar os estudos e adentrar no mundo do trabalho.

Durante o regime militar, a educação no território brasileiro passou por muitas mudanças, entretanto, a maioria das alterações que aconteceram no sistema educacional ocorreram por meio de imposição política, a exemplo da implementação da lei nº 5.692/71, imposta à sociedade civil sem consulta pública, o que desestruturou todo o ensino básico no território nacional.

Destarte, o modelo de educação manifestada pelo regime militar estava atrelado à economia neoliberal. Nessa conjuntura, a educação estava relacionada à produção e a escola estava diretamente voltada para o mercado de trabalho.

O Estado tinha o interesse na educação, porque apostava no controle político e ideológico para neutralizar as contradições sociais e políticas, apoderando-se de diversas camadas sociais. Pretendia desmobilizar os movimentos estudantis e sociais com objetivo de implantar o modelo de educação baseado nas normas capitalistas. Dentre outros interesses, buscava estabelecer uma relação entre a educação e o trabalho, privatizar o ensino e profissionalizar o ensino de 1º e 2º grau.

A Educação Profissional no Brasil assume o caráter assistencialista e compensatório, o objetivo é de socializar e aculturar os jovens, principalmente aqueles que pertenciam as camadas populares que seriam transformadas em mão de obra para o mercado de trabalho ao tempo em que o capitalismo começa a exigir dos trabalhadores uma formação técnica-científica mais qualificada e com condições de flexibilização/precarização do emprego (Manfredi, 2002 *apud* Brito; Oliveira; Moreira, 2007, p. 3).

A década de 1970 confirmou-se como um momento perverso do sistema capitalista no Brasil. O crescimento econômico representou uma modernização conservadora e acarretou maior concentração de renda, altas taxas de inflação e exclusão da população mais pobre dos serviços sociais públicos básicos.

Além dos prejuízos econômicos, o modelo de educação imposto pela lei nº 5692/71 prejudicou o sistema educacional do país. O ensino profissionalizante compulsório trouxe diversos efeitos negativos e provocou a mecanização do processo de ensino e aprendizagem, pois aumentou a dualidade entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico,

prejudicando a classe trabalhadora. Ainda, a fragmentação do conhecimento pela separação dos conteúdos das disciplinas do currículo de formação geral das disciplinas técnicas transformou a educação em negócio; a educação estava dependente da produção, existindo uma ligação entre a educação e o mundo do trabalho, além da falta docentes qualificados.

Nesse contexto, a educação tecnicista formava os indivíduos para atuarem nesse modelo de sociedade voltado para o conhecimento do mundo tecnológico, no qual existiu a valorização do conhecimento. O modelo de desenvolvimento implantado no Brasil tornou a educação profissional obrigatória, caracterizada por um modelo tecnicista em que os jovens eram preparados para dominar as técnicas e a tecnografia na organização das relações sociais.

O ensino profissional compulsório possibilitou o crescimento acelerado do número de estudantes de classe alta e de estudantes das escolas privadas nas universidades. Em contrapartida, dificultou o acesso dos filhos dos trabalhadores a esses espaços educacionais. Esse modelo de educação trouxe resultados negativos para a educação básica no território nacional. Segundo Medeiros Neta e Assis (2015),

Essas medidas garantiriam através da formação técnica profissionalizante a imersão no mercado de trabalho dos jovens de classes populares, e retardava a sua entrada na universidade que à época não dispunha de vagas para todos e o governo não tinha nenhuma política de expansão para criá-las (Medeiros Neta; Assis, 2015, p. 199).

O fracasso da educação profissional compulsória mobilizou o governo a criar novas estratégias para adaptar a educação brasileira ao modelo do capital mundial e a promover o crescimento econômico do país. Em 1978, o governo criou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas cujo objetivo era preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para continuar os estudos nas universidades. A criação dos CEFETs não foi vista com bons olhos pelos empresários, porque tais grupos pretendiam continuar formando técnicos em nível médio para atender às demandas dos setores produtivos.

Segundo Medeiros Neta e Assis (2015), a falta de infraestrutura nas escolas e a deficiência da qualificação dos profissionais levaram à baixa qualidade do ensino. Esse quadro culminou na flexibilização da lei de nº 5692/71 pelo parecer de nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação. Assim, a lei nº 7.044/1982 possibilitou à escola facultar a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau.

Em 1982, o Estado extinguiu a educação profissional compulsória através do decreto de nº 7.044. Nessa década, aconteceram muitas manifestações e movimentos de lutas e resistência contra o modelo hegemônico capitalista. Os novos projetos de educação, criados a partir de paradigmas antagônicos ao modelo de sociedade mecanizada, eram eventos liderados

pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que começaram a reivindicar melhores condições de vida por meio de políticas públicas para a educação como parte integrante da luta pela reforma agrária. No mesmo período, foi criada a escola politécnica, que integrava a educação profissional e a iniciação científica ao ensino médio e à educação profissional.

Na década de 1990, o ensino profissionalizante ficou restrito aos CEFETs e às escolas do Sistema S, denominadas Sistema Nacional de Aprendizagem do Comercial (Senac); Sistema Social da Indústria (Sesi); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviços Nacional do Transporte (Senat); Serviço Social do Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

A globalização e a integração da economia mundial exigiram que o governo tomasse algumas medidas para incentivar o capital acumulativo internacional, flexível pós-fordista para o país. Esse novo modelo de economia na sociedade brasileira também refletiu no sistema educacional: nesse contexto, a educação profissional é constituída como uma modalidade de ensino voltada para a construção de um sujeito qualificado para tal modelo de economia.

Em seguida, surgem as escolas politécnicas, que defendiam as ideias de domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizavam o novo modelo de trabalho.

A formação politécnica contrapunha-se à educação profissional compulsória e buscava desconstruir o antagonismo entre a formação básica e formação técnica, resgatando o princípio de uma formação humana, e defendia o modelo de ensino que assegurasse a integração entre a ciência, a cultura, humanismo e tecnologia (Medeiros Neta; Assis, 2015, p. 202).

2.3 A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE INTEGRADA AO MÉDIO

O Ensino Médio Integrado tem como principal objetivo colaborar para a extinção da dualidade entre a educação profissional, que está voltada o mundo do trabalho, e a formação básica, que constitui-se como formação geral.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9394/96), foi designado novo modelo de ensino profissionalizante, que se constituiu como direito para todos os indivíduos, conforme o decreto de lei nº 16/99. Tal decreto assegura a relação entre o trabalho e a educação (BRASIL, 1999, p. 10). Assim, a educação profissional passa a ser integrada ao ensino médio.

No texto da lei, houve algumas variações no que refere ao mundo do trabalho, que deixou de ser o único fim e passou a ser considerado parte fundamental para a formação do ser humano, estabelecendo uma relação entre a educação escolar e trabalho.

A lei almeja oferecer uma atenção especial a esse modelo de ensino, considerando a necessidade de garantir a qualidade de uma educação que contribua de maneira integral para a formação e emancipação dos indivíduos. De acordo com o §2º do art. 36 da LDB (lei nº 9394/96), a formação para as profissões técnicas poderá ocorrer da seguinte forma:

No nível do ensino médio, após atendida a formação geral do educando, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva (Brasil, 1999, p. 11).

Segundo os artigos 39 a 42 da LDB de 1996, a educação profissional deve ser organizada com base em cursos e programas de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Com a LDB/1996, a educação profissional passou a ter uma atenção especial por parte do governo e da sociedade, a partir da legislação e dos programas que foram implantados como consequência das mudanças nas formas de organização do processo produtivo, assim como do surgimento de novas tecnologias que geraram a necessidade de mudanças no perfil dos profissionais (Fraveto; Scalabrim, 2015, p. 10).

Ainda segundo a legislação, a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva (art. 39). Assim, a educação profissional apresenta-se como um modelo de educação voltado para o atendimento das demandas atuais do setor produtivo, que exigem do profissional uma formação diversificada, com competências e habilidades atreladas a processos de trabalho flexíveis, mais modernizados e competitivos, desconstruindo o paradigma de educação específica para o trabalho.

Em 1997, foi promulgado o decreto de lei nº 2.208/1997, que alterou a educação profissional readequando aos níveis básicos, técnico e tecnológico, com objetivo de atender ao setor de produção, capacitando trabalhadores para atuar nos setores privados e públicos. Trata-se do mesmo decreto que separou o ensino médio e educação profissional e alinhou a

parceira entre governo e sociedade por meio do setor privado. Aqui, algumas instituições passaram a participar do financiamento da educação profissional (Brasil, 1997, p. 2-4).

De acordo com Fravetto e Scalabrin (2015), com o decreto de lei nº 2.208/1997, os objetivos da educação profissional eram promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho: proporcionar a formação de profissionais para atividades específicas no trabalho com escolaridade correspondente aos níveis médios e superior e de pós-graduação aperfeiçoar e atualizar tecnologicamente o trabalhador, preparar os jovens e adultos para inserção bem-sucedida no mercado de trabalho (Brasil, 1997, p. 1 *apud* Fravetto; Scalabin, 2015).

A compreensão de que a educação profissional surgiu na sociedade com o objetivo de atender às classes dominantes caracteriza a dualidade estrutural da educação. Esta passa a ser responsável pela segregação dos setores sociais entre aqueles que são preparados para serem gerenciadores e os que são preparados para o mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes.

A escola bem como as teorias pedagógicas que norteiam seu funcionamento são profundamente condicionadas pelo modo como a sociedade se organiza economicamente, no tempo e no espaço. Existe aí portanto uma permanente relação dialética, a infra e superestrutura, que nos afasta da interpretação ingênua e ou mecanicista sobre a relação educação e sociedade (Gameleira; Moura, 2016, p. 11).

Durante o governo de Luís Inácio da Silva, foram levantadas discussões a respeito da abolição da separação entre o ensino médio e técnico e a urgência de construir uma nova legislação. Em 2004, o Governo Federal promulgou o decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004, que revogou o decreto nº 2.208/97, por meio do qual a educação profissional passou a ser constituída de três modalidades: 1) a formação iniciada e continuada dos trabalhadores; 2) a educação técnica de nível médio; e 3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O decreto lei nº 5154/2004 possibilitou a desconstrução legal do modelo de educação que separou o ensino médio e a educação profissionalizante durante a década de 1990 no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Em certa medida, caracteriza-se como um avanço na educação profissional do país, “marcada por disputas políticas, sociais, econômicas, filosóficas e culturais que até os dias de hoje influenciam nas políticas educacionais” (Fravetto; Scalabin, 2015, p. 11).

A integração do ensino médio com a educação profissional tem como objetivo romper a dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional, desconstruindo a ideia

de que o conhecimento deveria ser construído de forma fragmentada e que cada modelo de educação deveria formar indivíduos para determinado fim.

Nesse contexto, nasce o novo de Ensino Médio Integrado, que rompe com dualidade entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. O objetivo é preparar o indivíduo em sua totalidade tanto para o mundo do trabalho como para a universidade, dando-lhe a oportunidade de construir competências e habilidades que assegurem o direito de uma formação pautada nos princípios da educação básica e da educação profissional.

O Ensino Médio Integrado constitui-se como um processo necessário, “que integra as dimensões das estruturas da vida, trabalho, ciência e cultura abrangem novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para superação das desigualdades entre as classes sociais” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 305).

De acordo Brasil (2006), o decreto nº 5840/2006 instituiu no âmbito federal o Programa Nacional de Integração de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que teve como objetivo atender aos jovens e aos adultos por meio da oferta de educação profissional técnica e de nível médio. Essa proposta de educação busca garantir uma condição humanizada de educação para os indivíduos que não tiveram acesso à escola e à educação formal em idade escolar, considerando que o campo concentra grande contingente de jovens que estão fora da escola por situações diversas.

Esse modelo de educação pode permitir às juventudes camponesas o acesso à escola e a um modelo de educação continuada que respeite os saberes cotidianos e suas culturas, devolvendo a esses indivíduos direitos negados ao longo da história do território brasileiro. Dessa forma, o EMI pode ser o caminho para os povos do campo terem acesso a uma educação profissional integrada, capaz de assegurar uma formação integral, humana e profissional que garanta os direitos de trabalhar e viver com dignidade. Dessa forma,

A educação em sua relação com o mundo do trabalho não pode ser reduzida à formação para a profissão ou para determinadas práticas e trabalhos específicos, mas se construiu no processo de formação integrada ser humano, cidadão e trabalhador de direitos no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam a sociedade contemporânea (Belone; Wonsik; Pereira, 2009, p. 9).

As concepções e os princípios do Ensino Médio Integrado no texto do documento do MEC (Brasil, 2007) primam por uma formação humana integral, pelo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias inerentes à formação humana, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como produção de conhecimento (Gameleira; Moura, 2017-2026).

A efetivação da integração do ensino médio com o ensino profissionalizante é de grande relevância para a estrutura social e histórica. É também um caminho que oportuniza que a educação tecnológica contemple os filhos de classes trabalhadoras (Gameleira; Moura, 2017-2026). Essas reformas refletirão de maneira positiva na educação do campo, porque darão aos estudantes a oportunidade de usufruir de um modelo de educação capaz de prepará-los de forma integral para a vida, para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Nesse cenário, é preciso que as escolas do campo disponham de infraestrutura e profissionais qualificados para garantir que esse novo paradigma integral atenda às especificidades dos sujeitos.

2.4 JUVENTUDE DO CAMPO E A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: RELAÇÃO NECESSÁRIA?

O modelo de economia que organiza o sistema de produção na sociedade atual gera consequências negativas na vida da classe trabalhadora e dos jovens. No campo, os prejuízos causados pelo capitalismo são mais graves na vida dos jovens, porque são explorados pelo sistema econômico, servem de mão de obra barata para o agronegócio e muitas vezes são obrigados a sair do campo por falta de perspectivas e condições materiais para trabalhar e morar no campo.

Nesse contexto, são necessárias políticas públicas que assegurem a permanência e qualidade de vida da juventude formada por uma diversidade de sujeitos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pequenos agricultores, fundos de pastos. São indivíduos que ao longo da história brasileira tiveram direitos negados e foram constantemente invisibilizados pelos modelos de economia e de educação impostos no campo. Esses sujeitos clamam por políticas e ações públicas que respeitem a diversidade dos povos. De acordo com Souza (2012), o modelo de educação profissional para o campo constitui um paradigma de educação que vai de encontro ao modelo de ensino, responsável pela exploração dos sujeitos e pela reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Pereira (2012, p. 289), a educação profissional reivindicada pelos povos do campo tem seus princípios pedagógicos fundamentados na tríade “campo, políticas públicas e educação”. O campo é constituído como um princípio pedagógico de trabalho, voltado para a reprodução da vida como algo inerente ao ser humano, e não o trabalho como mão de obra para o mercado econômico.

Um modelo de educação politécnica que promove a educação integral dos sujeitos, que se apropria da técnica e da ciência para a produção de tecnologias sociais, pautado no respeito à natureza e no poder de restituição cultural também constitui um princípio pedagógico que auxilia a pensar politicamente a relação entre campo e cidade, com intuito de refletir sobre o conjunto de fatores que formam a classe trabalhadora.

Entretanto, o modelo de educação profissional defendido pelos povos do campo se caracteriza pela formação integral dos sujeitos para diferentes profissões existentes nos setores político, econômico, administrativo, saúde, social e cultural, todos essenciais para a construção de novos paradigmas nos espaços que têm a agricultura como base de reprodução da vida.

As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade. Também, dão ênfase aos diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras (Souza, 2012, p. 8).

Considerando o avanço do capitalismo na sociedade global, podemos refletir sobre os impactos nocivos que o neoliberalismo tem provocado nos territórios do campo e que se configuram em mudanças impostas ao modo de vida dessas populações no âmbito comportamental, cultural, estrutural, no modo de produção e no mercado de trabalho. As complicações desse modelo de capitalismo neoliberal, representado pelo agronegócio, são refletidas de maneira perversa na vida da população jovem, destruindo seu projeto de vida.

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos e um espaço global, habitado por um processo racionalizado e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los (Santos, 2012, p. 259).

Nesse sentido, compreendemos que a educação profissionalizante integrada ao ensino médio é de relevância, porque os jovens precisam ser preparados não só para o mundo do trabalho, mas também devem ser formados para a vida enquanto sujeitos sociais e políticos capazes de atuar nos diversos setores que compõem o campo, buscando melhorias de vida para as comunidades. Assim, o modelo de educação para os povos do campo deve estar em consonância com os princípios, saberes, identidades e modos de vida dos povos do campo.

De acordo com a concepção e os princípios filosóficos da educação do campo, compreendemos que o ensino médio integrado é uma política pública de grande relevância para as classes trabalhadoras, porque possibilitam aos jovens camponeses uma formação

integral no contexto da luta da reforma agrária, pela terra, pelos direitos políticos e sociais e culturais que os preparam para vida e para o mundo do trabalho enquanto sujeitos políticos e proativos, e não para se tornarem mão de obra barata para o agronegócio.

2.5 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 2016, foi anunciada pelo Governo Temer a medida provisória nº 746/2016, que prediz transformações na organização do ensino médio e que, posteriormente, deu origem à lei nº 13.415/2017, que visa regulamentar as mudanças na forma organizacional e curricular do ensino médio.

A lei nº 13.415/2017 instituiu a reforma do ensino médio e alterou a modalidade de educação básica no Brasil, estabelecida pela LDB/1996. Essa mudança resultou na discussão das Bases Nacionais Curriculares e definiu como Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 alguns preceitos alicerçados sobre as Bases Nacionais Curriculares para o ensino médio. As normativas da reforma do ensino médio definem que os currículos sejam construídos pelo sistema de ensino e que sejam condicionados às competências e habilidades da BNCC.

Entre as principais mudanças em relação ao currículo está o aumento da carga horária, de 2.400 horas para 3000 horas, com previsão para funcionamento a partir de 2022. O currículo será dividido em formação geral básica, a ser cumprida (1800 horas) em até três anos, e itinerários formativos a serem cumpridos em 1200 horas.

Os itinerários formativos podem ser organizados em duas categorias: 1) formação básica geral em quatro áreas (línguas e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicações) e 2) itinerários profissionais, que englobam a formação técnica profissional. O Novo Ensino Médio propõe a construção de itinerários formativos que objetivam a especialização e a profissionalização nas escolas de ensino médio regular, responsáveis pela formação geral.

Segundo Costa e Dias (2018), a reforma do ensino médio tem por objetivo estruturar a relação entre o ensino e o modelo de economia. Essa mudança é constituída a partir de duas dimensões: o currículo e a ideologia. As discussões nas dimensões curriculares abrangem o modelo de currículo a partir da BNCC, a diversificação do currículo, em parte destinada a uma formação geral, e outra destinada aos itinerários formativos. A dimensão ideológica discursiva busca incorporar na educação formal a reforma dos valores, conceitos e finalidades do mundo produtivo e o estreitamento da formação do jovem para o mercado de trabalho.

Ainda para os autores citados, os idealizadores da reforma do ensino médio se apropriaram de quatro fatores para justificá-la: i) o baixo índice de desempenho dos estudantes nas avaliações externas; ii) a estrutura curricular; iii) a carência de diversificação e flexibilização do currículo; iv) o baixo percentual de concluintes do ensino médio e o acesso ao ensino superior ser de apenas 17%, assim como a baixa de matrículas nos cursos da educação profissionalizante.

A flexibilização curricular que fundamenta o Novo Ensino Médio tem com referência a BNCC a partir os itinerários formativos, e faz alusão às discussões ocorridas no final XX, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades. A flexibilidade da grade curricular do Novo Ensino Médio permite que o estudante escolha a área de conhecimento que deseja aprofundar estudos. A parte do currículo de formação geral é obrigatória para todas as escolas, e a parte diversificada do currículo permitirá que a escola se aproxime das realidades dos alunos e das exigências do mercado de trabalho.

Em relação à carga horária do ensino médio, antes o estudante cursava 2400 horas e mais 1.200 horas de disciplinas de formação técnica. A partir das novas mudanças, o estudante passará a estudar uma carga horária das disciplinas do ensino profissionalizante dentro da carga horária do ensino médio.

As mudanças no ensino médio representam duas dimensões: a curricular e a ideológica discursiva. As dimensões curriculares abarcam a estrutura curricular baseada na BNCC e na expansão da carga horária de ensino. A dimensão ideológica diz respeito à inclusão de valores, conceitos e finalidades do mundo produtivo, estreitando a formação dos jovens para o mercado trabalho.

De acordo com Costa e Dias (2018), o Novo Ensino Médio faz referência às reformulações ocorridas no mundo do trabalho e ao desenvolvimento das competências na LDB 394/1996, que retoma a discussão pedagógica das competências do aprender a aprender. Para os autores, esse modelo pedagógico traz alguns entraves e problemas para o processo de ensino e aprendizagem, tais como: i) aprender sozinho por desenvolver autonomia em detrimento da aprendizagem; ii) a preferência pelo aprendizado da forma e não do conteúdo, defendendo que é melhor aprender o método e não o conteúdo; iii) aprender os conhecimentos científicos, contribuindo para o esvaziamento dos valores históricos construídos; iv) o caráter utilitário do conhecimento que defende que a aprendizagem de determinado conteúdo deve responder ao problema da vida produtiva; v) por último, a defesa de que deve preparar os indivíduos para as mudanças sociais e tecnológicas da sociedade (Duarte *apud* Costa; Dia, 2018, p. 240).

Nesse contexto, a reforma e a utilização dos itinerários formativos são estratégias para a profissionalização do ensino médio regular. Costa e Dias (2018) refletem sobre a tendência da profissionalização precária e aligeirada e sobre as condições de funcionamento das escolas públicas regulares, que precisam de infraestrutura, laboratórios e pessoal qualificado para preparar os sujeitos para o mercado de trabalho.

A implantação dos itinerários formativos, nas atuais condições em que funcionam as escolas públicas brasileiras, abre a possibilidade delicada de permitir aos gestores das escolas que, na situação de não terem professores com formações adequadas em todas as disciplinas das matrizes curriculares, adotem as soluções que lhes sejam, operacionalmente, mais confortáveis, quais sejam: as exclusões dos itinerários formativos compostos pelos conteúdos escolares que lhes faltam profissionais (Dodião, 2018 *apud* Lavratti, 2019, p. 7).

O Novo Ensino Médio tem suas bases no Ensino Técnico Profissional (ETP), cujo objetivo é a formação dos jovens do ensino regular para o mercado de trabalho através da profissionalização generalizada. Os princípios de flexibilidade e adaptabilidade aparecem como fundamentos pedagógicos e formativos para os estudantes do ensino médio regular e têm como finalidade atender aos interesses do capitalismo.

O modelo de ensino diversificado objetiva a profissionalização dos jovens, destinado a excluídos, marginais, imigrantes, deslocados rurais, todos que precisam antecipar a vida produtiva. Assim, o discurso para o trabalho se transforma em empregabilidade (COSTA; DIAS, 2018).

A empregabilidade nesse contexto pode ser compreendida de duas formas: a empresarial, que se constitui como a capacidade de adaptação da mão de obra dos indivíduos para as novas exigências do mundo do trabalho e das organizações; e a empregabilidade crítica, que aborda como discurso a transferência de responsabilidade pela geração de emprego da sociedade e do Estado para o trabalhador (Costa; Dias, 2018).

Nessa conjuntura da reforma do ensino médio, cujo objetivo é preparar mão de obra para o mercado, o aluno é responsável pela própria formação e retira do Estado a responsabilidade social com a educação.

Os impactos nocivos dessa reforma no ensino médio podem incidir de maneira significativa sobre a classe trabalhadora. A proposta de reforma está sendo imposta pelos governantes desconsiderando as apreciações dos principais sujeitos envolvidos, que são estudantes, professores, pais. Isso estimula os debates em espaços escolares e universidades sobre os prejuízos que esse pacote de reforma educacional pode acarretar para a classe

trabalhadora, considerando que essas mudanças têm como principal objetivo favorecer grandes empresários.

Segundo Mota (2007), na educação profissional, essas mudanças podem proporcionar sérios prejuízos, porque os estudantes serão preparados para atuar como mão de obra para atender às demandas do capital, e o ensino será destinado à formação profissional e não humana.

Em relação à educação do campo, a reforma do ensino médio apresenta-se com uma ameaça ao modelo de educação profissional conquistada pelos sujeitos como forma de educação coletiva e antagônica ao modelo de produção capitalista, que tem como princípios pedagógicos um modelo de educação que possibilita uma formação integral e crítica dos indivíduos.

As conquistas da educação do campo nas últimas duas décadas são muito significativas para os povos camponeses. Entretanto, é compreensível a necessidade de políticas públicas para resolver os problemas enfrentados pelas escolas no campo, tais como: a falta de estrutura física; a falta e/ou insuficiência de profissionais formados e qualificados para atuarem nas escolas do campo; currículos com o modelo de educação urbana impostos nas escolas do campo.

Esses problemas agravar-se-ão com a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas do campo, pois não terão estrutura física e pedagógica para atender às exigências do novo modelo de educação, que objetiva acabar com o ensino médio regular e formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, as reflexões sobre os princípios pedagógicos da educação do campo e sobre os objetivos da educação politécnica indicam que as mudanças no ensino médio provocarão a desconstrução de todas as conquistas alcançadas pela educação do campo, a partir das lutas e da resistência dos movimentos sociais e de todos os povos camponeses contra o modelo hegemônico de educação capitalista.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de caráter exploratório, utiliza dados qualitativos e quantitativos, e busca compreender as expectativas dos estudantes e professores do Curso Técnico em Agropecuária do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá, Amargosa-Bahia. A amostra empírica é composta por 22 estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º ano (concluintes de 2022) do ensino médio, na modalidade de Ensino Profissional Integrado (EPI).

Participaram da pesquisa 4 egressos do ano de 2019; 4 professores que ministram disciplinas específicas do referido curso e 1 membro da equipe gestora da escola.

As fontes de pesquisa documental utilizadas foram: acervo fotográfico da escola; PPP da escola; currículo do curso técnico; dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010); dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017); dados do Censo da Educação Profissional e Tecnológica (INEP, 2019); dados oficiais da Secretaria de Educação de Amargosa sobre escola do campo; dados oficiais disponibilizados pelo CETEP.

A pesquisa teve início no ano de 2020, momento em que uma crise sanitária alastrou-se pelo mundo, a pandemia de covid-19, que afetou todas as esferas da vida e gerou prejuízos para os setores da sociedade. A educação também sofreu com os efeitos nocivos da pandemia.

Nesse contexto, este trabalho foi prejudicado, pois teve o cronograma de atividade modificado devido à impossibilidade de a pesquisadora ir ao lócus da pesquisa, o que a colocou diante do desafio de traçar novas estratégias para alcançar os objetivos da pesquisa.

3.1 CONTEXTO DO ESTUDO

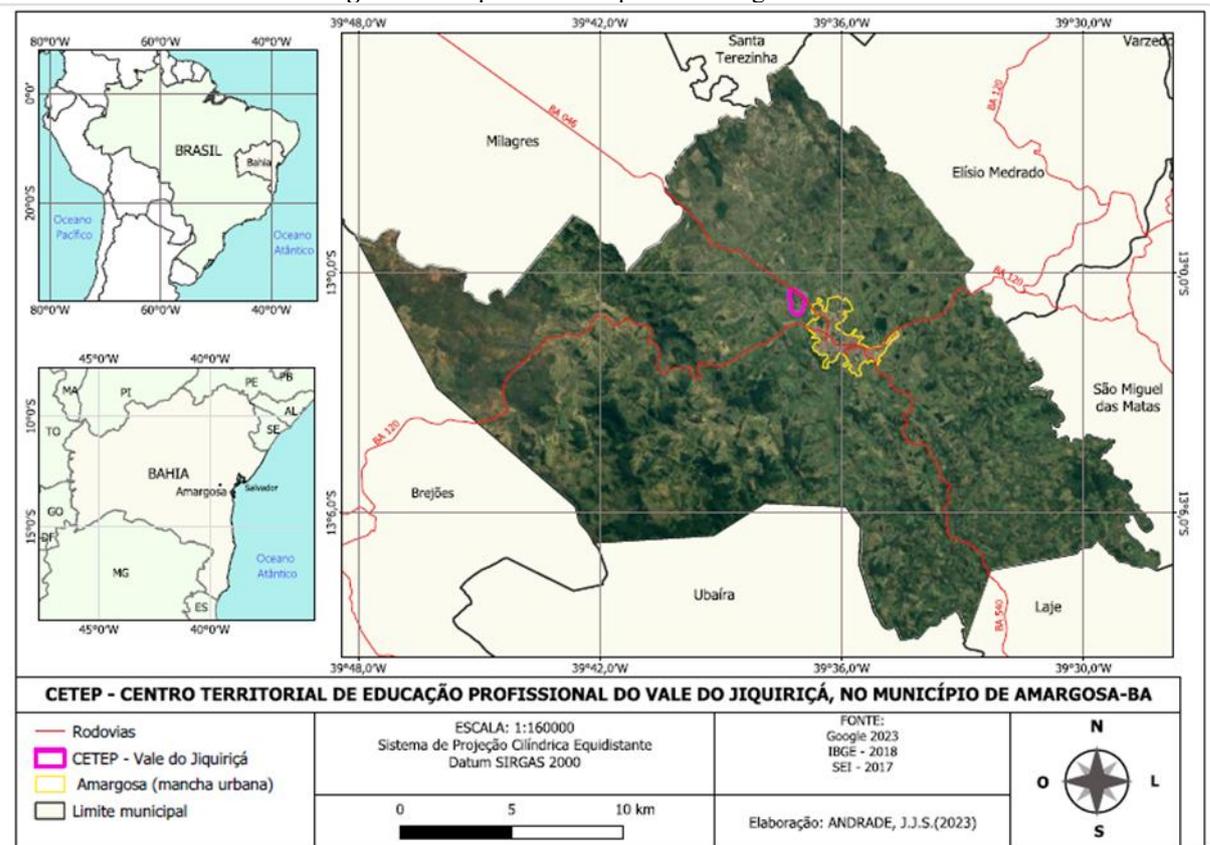
Segundo Censo do IBGE (2010), o município de Amargosa possui uma extensão territorial de 431,665 km², e está localizado entre as coordenadas geográficas de latitude: 13º 1'39"ao Sul, longitude: 39º36'23"ao Oeste. Ocupa uma área de 431,18 km², uma altitude média de 415 metros do nível do mar.

De acordo Rezende *et al.* (2019, p. 11), o município de Amargosa localiza-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, na Microrregião de Jequié, Mesorregião Centro Sul Baiano, na região econômica do Recôncavo Sul Baiano. Faz limite com os municípios de Elísio Medrado, Santa Terezinha, Laje, São Miguel das Matas, Ubaíra, Brejões, Mutuípe e Milagres (Figura 1).

Amargosa está situada na estrutura geomorfológica do Estado da Bahia, região do Planalto Rebaixado na Unidade de tabuleiro pré-interiorano, e compõe a bacia hidrográfica do

Rio Jiquiriçá. O município tem uma variedade de climas e, com base na classificação de Thornthwaite³, possui clima úmido; subúmido a úmido; subúmido a seco e semiárido. Caracteriza-se com uma região de transição entre o clima úmido do pré-litorâneo e o clima semiárido do sertão nordestino, expõndo-se a temperaturas entre 19,4 e 24,6°C (Rezende *et al.*, 2019, p. 11).

Figura 1 - Mapa do município de Amargosa – Bahia



Fonte: Andrade (2023).

O relevo do município de Amargosa é formado por mares de morros e colinas de vertentes íngremes, com tendência à crista Convexa. Ao norte, é mais abaulado, com predomínio de campo e caatinga. O relevo apresenta altitude entre 230 a 980m, a exemplo das serras de Tartaruga, Julião, Baratinha e Timbó (Rezende, 2019, p. 16).

3.2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO MUNICÍPIO AMARGOSA

³O sistema de classificação climática (SCC) (Thornthwaite, 1948) faz a classificação climática a partir do balanço hídrico, o qual utiliza como variáveis de entrada: precipitação, evapotranspiração e capacidade de água disponível no solo (Junior *et al.*, 2018, p. 650).

Em relação aos aspectos socioeconômicos, Amargosa é um município de grande importância no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá e na região geográfica de Santo Antônio de Jesus, onde ocupa a posição de 2º lugar em razão do crescimento socioeconômico dos últimos anos.

Segundo os resultados provisórios⁴ do Censo IBGE (2020) e as estimativas populacionais do ano de 2020, Amargosa possui uma população de 37.631 habitantes, com densidade demográfica de 74.16 hab./Km². A população é formada por 48,44% de homens e 51,58% de mulheres; destes, 72,50% residem na zona urbana e 27,50% moram na zona rural. O Índice de Desenvolvimento Humano da população de Amargosa foi de 0,625 em 2010, o que significa que a qualidade de vida dos amargosenses vem melhorando nas últimas décadas.

De acordo com os resultados provisórios do IBGE (2020), o PIB per capita foi de R\$11.139,47. Em 2020, o município possuía 4.488 mil pessoas trabalhando com carteira assinada, o que corresponde a 12%, do total da população do município. A média do salário mínimo dos trabalhadores era de 1,3 em proporção ao número de pessoas ocupadas em relação às cidades brasileiras. Comparada com outros municípios do estado da Bahia, está na posição 404º de 417,º e 79º de 417º, respectivamente. Na região geográfica imediata, ocupa o 13º lugar.

A partir da análise dos dados oficiais do Censo (2020) em andamento, a renda per capita do município de Amargosa nos anos de 2019 e 2021 em comparação a outros municípios do estado da Bahia e a sua posição em relação à região geográfica imediata, é possível compreender que o município de Amargosa não avançou quanto à oferta e qualidade de trabalho para a população economicamente ativa, pois os dados mostram um grau de precariedade do mercado de trabalho no município.

Os setores responsáveis pelo desenvolvimento da economia, que concentram a população economicamente ativa do município de Amargosa, são: administração pública (31,9%); o comércio local (23,4%); fábrica de calçados (23,11%); construção civil (1,67%); prestação de serviços (17,69%) e agropecuária (2,6%).

De acordo com o Censo Agropecuário (2017), a agricultura do município de Amargosa é constituída a partir da lavoura permanente que produz abacate, banana, cacau, amêndoas, jaca, laranja, mamão e maracujá. Na lavoura temporária, o município desenvolve as culturas de milho, amendoim, cana de açúcar e feijão.

⁴Resultados provisórios do Censo de 2020 que ainda estão em execução devido à pandemia da covid-19. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama> Acesso em: 10 jan. 2023.

Em relação à agroindústria, de acordo com o Censo Agropecuário (2027), o município produz aguardente de cana, farinha de mandioca, rapadura, manteiga, carne de suíno, carne bovino, bolos, pães e biscoitos, goma, tapioca, manteiga e queijo.

Na pecuária, o município desenvolve a criação de aves, abelhas, suínos e bovinos. E comercializa ovos, mel e leite.

De acordo com os dados do Ministério do Trabalho, em dezembro de 2020, foram gerados 2.589 novos empregos formais em Amargosa para os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos de idade. Sendo 21,43% de jovens entre 18 a 24 anos, 24,44%, de jovens entre 25 a 24 anos e 54,11% de jovens na faixa etária entre 25 a 29 anos.

Analisando os dados oficiais do Ministério do Trabalho, é perceptível que os setores da economia que mais geram emprego no município de Amargosa são atividades desenvolvidas na cidade, o que vem atraindo um contingente cada vez maior de jovens que saem do campo para morar e trabalhar na cidade, e também de jovens que continuam morando no campo, mas que vêm nos dias da semana pela manhã para trabalhar na cidade, retornando no final da tarde para a comunidade - o que pode ser justificável para compreendermos porque o número de jovens que trabalham no setor da agricultura é inferior aos demais setores da economia no município de Amargosa.

3.3 CETEP VALE DO JIQUIRIÇÁ

Figura 2 - Entrada CETEP Vale do Jiquiriçá



Fonte: Acervo fotográfico do CETEP (2021)

O Centro Territorial de Educação Profissional Vale do Jiquiriçá está localizado na Rodovia Amargosa /Milagres, Km 02, zona rural s/n, no município de Amargosa-BA. É uma escola de porte especial, com área de 52 hectares, que tem como unidade mantenedora a Secretária de Educação do Estado Bahia/Superintendência da Educação Profissional do Estado da Bahia/SUPROT. É a única escola do município de Amargosa que oferta a modalidade de educação profissional.

No período de sua construção, os paradigmas pedagógicos tinham como objetivo proporcionar um modelo de educação profissional que atendesse ao eixo de tecnológico de recursos naturais, objetivando completar as demandas e as tendências da produção agropecuária da época.

A implantação de uma escola Agrotécnica em Amargosa era um desejo da população que, considerando as características rurais do município e as atividades econômicas desenvolvidas pelos setores da agricultura e pecuária, almejavam um modelo de escola em que os estudantes fossem preparados para atuar no setor agropecuário do município e região (Bahia, 2020).

Recorrendo aos documentos oficiais (PPP) de 2022, da escola e as memórias afetivas para conhecer a história da CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa - BA, em 25 de agosto de 1988, aconteceu no auditório do Colégio Estadual Pedro Calmon a primeira audiência pública, cuja pauta principal era discutir sobre a construção da escola Agrotécnica de Amargosa. A reunião contou com a participação do secretário de Educação do estado da Bahia à época, que ressaltou a importância da construção da escola para Amargosa e região, destacando o interesse e comprometimento do governador Waldir Pires.

Após a reunião, foram criadas diversas comissões com o objetivo de pressionar o poder público para a aquisição do terreno onde seria construída, o qual foi adquirido pelo estado. Em 13 de maio de 1989, o governo Waldir Pires lançou a primeira pedra que representava a edificação da escola no município, dando encaminhamento ao processo que foi publicado no diário oficial do estado da Bahia, através da portaria nº 3942 de 22 de junho de 1989.

O nome escolhido à época para a escola foi Escola Democrática José Pires, uma homenagem ao pai do governador Waldir Pires. A inauguração ocorreu em 16 de janeiro de 1991, tendo como a primeira diretora nomeada em 13 de março de 1991, Maria Auxiliadora Lemos Passos. Em 23 de julho de 1991, a portaria nº 3942, que designou a Escola Agrotécnica Estadual José Pires, foi revogada pela portaria nº 12408, de modo que a referida escola passou a ser designada Agrotécnica de Amargosa.

Em 1994, a escola passou a ofertar nos anos finais do ensino fundamental, com base no modelo que tornava 25% dos componentes curriculares de caráter profissional. Entretanto, a autorização para o funcionamento dessa modalidade de ensino na instituição só ocorreria em setembro de 1995, pela portaria nº 4765. A partir de março de 1995, foram ofertados o ensino médio e os cursos do eixo de recursos naturais, com os cursos de Agropecuária e Agricultura.

Em 2001, com objetivo de atender as mudanças que aconteceram na lei de Diretrizes e Bases e acompanhar as transformações que ocorreram no mundo do trabalho, a escola passou a ofertar o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante de forma subsequente, com o objetivo de atender estudantes egressos do ensino fundamental II e do ensino médio do município de Amargosa e de cidades vizinhas.

No período 1992 a 2003, a escola atendia aproximadamente 300 estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Desse total, 45 estudantes do sexo masculino estudavam em regime de internato, e era ofertado o Curso Técnico em Agropecuária (Anexo 1). A falta de estrutura física, ausências de recursos financeiros e pessoal contribuíram para que o número de estudantes no regime de internato, no ano de 2003, fosse suprimido.

Os estudantes contemplados pelo regime de internato eram filhos de trabalhadores oriundos de classe social baixa e média. A maioria dos pais eram agricultores, assalariados e/ou comerciantes. Muitos desses educandos vinham das cidades circunvizinhas que pertencem ao território de identidade do Vale do Jiquiriçá.

Para sanar as dificuldades financeiras que ameaçavam a permanência dos cursos profissionalizantes, a escola buscou um modelo de gestão que tivesse como norte as orientações, a flexibilidade e autonomia atribuídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação profissional.

Em 2005, o governo do Estado instituiu parceria com a Fundação José Carvalho que proporcionou uma reforma da rede física da escola, que resultou na construção de área de lazer (piscina e quadra) e laboratórios para o beneficiamento do café, castanha e o laticínio. Entretanto, os laboratórios funcionaram por curto período e precisaram ser desativados, porque não atendiam aos padrões técnicos.

No ano de 2006, a portaria de nº 7.101.24 de maio de 2006, autorizou a oferta de ensino profissional de nível médio na área de agricultura com habilitação em agropecuária. Já em 2009, a portaria de nº 8.677/09 extinguiu a Escola Agrotécnica de Amargosa, que passou a ser intitulada Centro Territorial de Educação Profissional Vale do Jiquiriçá.

No ano de 2012, novos cursos foram implantados no CETEP do Vale do Jiquiriçá: Enfermagem, Análises Clínicas e Artes Dramáticas. Em 2015, passou a realizar matrículas para novos cursos: Edificações, Logística, Segurança do Trabalho (Anexo 2).

No ano de 2016, o curso de Nutrição e Dietética começou a ser oferecido na escola na modalidade de Educação Profissional Integrada em Tempo Integral (EPITI). Em 2017, inseriu o Curso Técnico em Administração de Empresas na modalidade do Ensino Profissional Integrado ao Médio (EPI).

Atualmente, diversos cursos ministrados pelos profissionais do CETEP Vale do Jiquiriçá são pertencentes a vários eixos tecnológicos e de modalidades de ensino que estão apresentados no Quadro 1.

A equipe de profissionais do CETEP Vale do Jiquiriçá é composta por: a) gestão administrativa, formada pela direção, vice-direção do mundo do trabalho e vice-direção do financeiro; b) coordenação pedagógica, composta por duas coordenadoras; c) corpo docente constituído por 24 professores com formação em diversas áreas do conhecimento, dos quais 11 possuem vínculos efetivos e 13 são contratados pelo processo seletivo de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e REDA Emergencial.

Quadro 1 - Nomes dos cursos eixos e modalidades

CURSOS	EIXO	MODALIDADES	ANO DE CRIAÇÃO
Técnico em Agropecuária	Recursos Naturais	EPI	2006
Técnico em Enfermagem	Ambiente e Saúde	EPI/PROSUB	2012
Técnico em Edificações	Infraestrutura	PROSUB	2015
Técnico em Alimentos	Produção Alimentícia	EPI	2016
Técnico em Nutrição e Dietética	Ambiente e Saúde	EPI/PROSUB	2016
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	EPI/PROSUB	2017
Técnico em Desenho da Construção Civil	Infraestrutura	PROSU	2020

Fonte: elaboração própria (2022), a partir de informações do Projeto Político Pedagógico do CETEP Vale do Jiquiriçá.

O quadro de funcionários é constituído por 18 servidores distribuídos entre o pessoal de apoio, do administrativo e do financeiro. Entre os profissionais que atuam na escola, existe

o colegiado escolar, que é órgão formado pelos segmentos de professores, alunos e pais, com papel muito importante dentro da escola.

Para a compreensão de como funciona a organização dessa unidade de ensino e quais são as funções e papéis desempenhados por cada grupo de servidores, segue abaixo o organograma da Unidade do CETEP, Vale do Jiquiriçá (Figura 3).



Fonte: PPP CETEP Vale do Jiquiriçá (2022).

3.4 COLETA DE DADOS

Inicialmente, realizamos uma pesquisa documental e uma revisão bibliográfica da literatura especializada sobre as categorias analíticas centrais para o nosso estudo, a saber: juventude, educação do campo e ensino profissionalizante. Levantamos dados secundários e obtivemos informações a partir de fontes disponibilizadas pela base de dados do Censo de Educação Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Ministério de Educação do Governo Federal e pelo Sistema Integrado de Gestão e Educação (Sigaeduc), com o intuito de rastrear informações sobre a realidade da Educação Básica do Estado da Bahia, principalmente do Ensino Médio Profissional do CETEP Vale do Jiquiriçá, Amargosa-Bahia.

Junto à Secretária de Educação do município de Amargosa, foram buscados dados e informações sobre a educação e as escolas do campo de Amargosa. Consultou-se também o site do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) para impetrar subsídios sobre o Censo Demográfico provisório (2020) e conhecer a realidade socioeducacional do município

⁵Organograma é uma representação gráfica da estrutura hierárquica de uma empresa, isto é, do desenho organizacional. Consiste na configuração global dos cargos e da relação entre as funções, autoridade e subordinação no ambiente interno de uma organização.

de Amargosa. O Censo Agropecuário (2017) foi analisado também para conhecer os aspectos socioeconômicos do município.

Consultamos sites oficiais, livros, teses e dissertações sobre o referido município para caracterizar aspectos naturais e socioeconômicos e validar a nossa pesquisa. Consultamos alguns documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP); a edição reformulada (2018/2022) do CETEP Vale do Jiquiriçá; o currículo e a ementa do Curso Técnico em Agropecuária; e o PPP do Curso Técnico em Agropecuária. Foi visitado o acervo de fotografias e imagens, além de outros documentos oficiais na secretaria da escola, com objetivo de ter acesso às memórias afetivas e conhecer a história da instituição e do Curso Técnico em Agropecuária no período de 2017 a 2022.

A escolha do Curso Técnico em Agropecuária ocorreu por ser considerado por muitos anos o carro chefe do CETEP Vale do Jiquiriçá. O curso tem como objetivo a formação técnica de jovens moradores do campo cuja área de atuação está direcionada para atividades produtivas do campo. O CETEP Vale do Jiquiriçá, segundo Censo de Educação Básica, é uma escola que está localizada na zona rural.

Para conhecer os problemas do curso de Agropecuária, as expectativas dos estudantes em relação ao curso e ao mundo do trabalho e os fatores que possivelmente contribuíram para a desaceleração do número matrículas no Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá entre os anos de 2019 e 2021, convidamos para participar da pesquisa 22 estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º ano (2022).

A participação da turma de 1º ano do ensino médio buscou responder questões sobre as expectativas dos estudantes que estavam chegando à escola em relação ao curso. Sobre a turma do 2º ano, foi considerada essencial a sua participação, uma vez que este trabalho buscou compreender os desafios e as perspectivas em relação ao ensino profissionalizante e ao mundo do trabalho. Em relação à inserção da turma de 3º ano, essa se deve ao fato de os estudantes serem concluintes e relatarem as possíveis dificuldades enfrentadas durante a efetivação do curso, suas opiniões relação à escola, ao ensino, às aulas teóricas e práticas, e quais os projetos de vida possuem após a conclusão do curso.

Um questionário online foi construído e aplicado pela plataforma *Google Forms* (Apêndice A) com as temáticas: família, juventude, educação, inserção no mercado do trabalho, expectativas e projetos de vida, com a finalidade de impetrar o maior número possível de informações para enriquecer o trabalho.

Quatro egressos do ano de 2019 foram convidados para participar deste estudo, mediante a concessão de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B). Esses participantes foram

importantes para a compreensão das contribuições do curso para a formação pessoal e profissional, além do conhecimento da atuação de cada um no mercado de trabalho.

Os docentes de disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária também participaram desta pesquisa através de entrevistas semiestruturadas e gravadas (Apêndice C). A escolha dos docentes das áreas específicas como parte da amostra decorreu deles ministrarem as disciplinas que estão voltadas diretamente para o curso e a formação profissional e serem os responsáveis pelas aulas práticas e projetos de tecnologias sociais desenvolvidos no campo, considerados laboratórios e locais de estágios de Agropecuária da escola.

A equipe da gestão foi convidada para participar desta pesquisa por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice), já que se compreende o trabalho no espaço escolar como coletivo. O papel, as ações e as concepções das pessoas que estão à frente da instituição em relação ao curso são tão importantes quanto aquelas dos demais participantes.

Para a realização dessa pesquisa, foram respeitadas todas as orientações e disposições contidas na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e na Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018. Também foi solicitada a assinatura dos participantes de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E).

4 CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA: POTENCIALIDADE E DESAFIOS

Pensar a relação entre o campo e a cidade é uma temática de grande importância para construção de planejamentos e estratégias que garantam o desenvolvimento e a qualidade de vida nesses espaços.

Segundo Batista (2015), as relações entre os espaços rurais e urbanos devem ser pensadas a partir da concepção da interdependência entre o campo e a cidade. É preciso desconstruir a ideia de espaços antagônicos, de que existe uma superioridade da cidade em relação ao campo.

Conceição e Paixão (2016) afirmam que o contingente populacional das áreas rurais nos pequenos municípios brasileiros representa a população rural do país, principalmente na região Nordeste. Isso evidencia a importância da agricultura e dos pequenos agricultores para a economia dos municípios que possuem população com até 50 mil habitantes e são formados por grande extensão de área rural.

Nesse contexto, o município de Amargosa é formado por grande área rural, e representa a relação campo-cidade. Essas representações acontecem através do diálogo entre culturas e valores do campo presentes na cidade, bem como das modificações que acontecem no campo com as implantações de técnicas e modos de vida da cidade.

Embora o número de pessoas na cidade seja maior que a população do campo, Amargosa é um município conceituado com rural, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. A análise dos dados sobre a economia deste município demonstra que o número de pessoas que trabalham de maneira formal na agricultura é menor que nos demais setores da economia desenvolvidos no município.

A agricultura é uma atividade de grande importância para a economia no município de Amargosa. É desenvolvida por pequenos produtores que sobrevivem do campo e abastecem a feira livre do município com produtos vindos da agricultura familiar. Apesar de representar uma pequena parcela de trabalhadores formais, as atividades desenvolvidas no campo são de fundamental importância.

Atualmente, a população que está inserida no setor primário, na agricultura familiar, produz culturas como mandioca, banana, milho, feijão, fumo e amendoim, que são o sustentáculo da pequena produção. No cacau, café e a cana se encontram as alternativas da pequena e da média produção. A presença das lavouras temporárias e permanentes, a criação de animais, as dimensões culturais, sociais e naturais fortalecem a relação entre o campo e cidade.

Esse elo, segundo Rezende *et al.* (2019), é fortalecido através das feiras livres que acontecem semanalmente às quartas-feiras, sextas-feiras e aos sábados, ocasião em que são comercializados produtos cultivados por pequenos produtores do município e região.

A feira livre de Amargosa compõe-se como espaço de comercialização de produtos da agricultura familiar, cultivados por pequenos produtores do município e diversas mercadorias e serviços oriundos de várias cidades da região. Na feira livre de Amargosa, é comercializada grande variedade de mercadorias, como carne de boi, carne de porco, carne de carneiro, farinha de mandioca, beijus, verduras, frutas, hortaliças, comidas típicas da região, artesanatos em geral, roupas, dentre outros.

Apresenta-se como um espaço sociocultural e político em que as pessoas do campo e da cidade se reúnem semanalmente no barracão de farinha, nos bares, nas barracas para discutir e socializar conhecimentos sobre os mais diversos assuntos, como futebol, política, religião, fortalecendo tradições, crenças, valores, culturas e saberes e a própria relação entre campo e cidade no município de Amargosa.

Assim, a feira livre de Amargosa é um espaço vivo de relações políticas, econômicas, culturais, com as crenças e valores que caracterizam as cidades do interior do estado da Bahia, onde a maior parte da população é rural (fotos da feira livre de Amargosa em anexo).

O comércio na sede do município de Amargosa também fortalece o vínculo e a interdependência entre o campo e cidade por meio de trocas de serviços e mercadorias.

Nessa conjuntura, as atividades desenvolvidas nos espaços rurais de Amargosa se apresentam como potencialidades para o desenvolvimento econômico do município. Dessa forma, o Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá foi criado com objetivo de formar jovens filhos de pequenos produtores e moradores do campo para trabalhar nos espaços rurais e também nos espaços urbanos.

4.1 A REALIDADE SOCIO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Para conhecer realidade e socioeducacional do município de Amargosa, recorreremos a informações de fontes oficiais do governo federal, estadual e municipal. Segundo dados do IBGE (2010), o índice de escolaridade da população entre 6 a 14 anos de idade é de 98,6%. O município de Amargosa possui o total de 6,799 estudantes, dos quais 71,48% estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 27,38% no ensino médio. O município possui 35 estabelecimentos escolares de ensino fundamental (32 públicas), 6 escolas de ensino

médio (3 escolas públicas), sendo 2 de ensino médio regular e 1 escola de ensino médio profissionalizante.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as escolas públicas, em 2021, nos anos iniciais do ensino fundamental, tiveram uma pontuação de 5,6, e as escolas de ensino fundamental, nos anos finais, de 4,5. Essas médias demonstram que a qualidade do ensino das escolas municipais está melhorando. Entre as escolas públicas de ensino médio do município de Amargosa, apenas 1 tem nota (2,5) na pontuação; as outras duas não possuem nota do IDEB, porque, segundo as informações obtidas pela secretaria das escolas, o número de educandos que realizaram a prova não foi suficiente para atingir a média no IDEB.

O índice de escolaridade no município de Amargosa tem crescido nos últimos anos, o que evidencia que os investimentos em política públicas tem garantido o acesso e a permanência das crianças nas escolas no ensino fundamental dos anos iniciais e finais. Em relação à educação da população de jovens e adultos, os dados mais recentes do Censo do IBGE (2010) evidenciam a negação de um direito inerente ao ser humano: a educação. Quando analisadas as pessoas de 25 anos ou mais que residem no município, aproximadamente 19.455 pessoas - isto é, mais da metade da população -, 66% delas encontram-se sem instrução e com o ensino fundamental incompleto.

No ano de 2018, o município passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Na sede do município, foi criado o Centro Municipal de Jovens e Adultos (CMEJA). Assim, os jovens do campo que estão com distorção idade e série precisam se deslocar da comunidade para estudar na cidade, o que possivelmente contribui para que deixem de frequentar a escola, especialmente aqueles que são também trabalhadores e têm uma jornada de trabalho sobrecarregada.

Atualmente, no município de Amargosa, existem 22 escolas no campo ofertando o ensino fundamental anos iniciais. O fundamental dos anos finais passou a ser ofertado em 2016, na Escola Municipal Júlio Pinheiro, que também trabalha com a educação infantil. A instituição está localizada na comunidade de Corta-Mão. O ensino médio no município de Amargosa é oferecido em escolas estaduais. Assim, muitos estudantes que residem no campo precisam se deslocar para a sede do município para dar continuidade aos estudos, principalmente os que estão cursando o ensino médio e o ensino médio integrado à educação profissional.

Nos últimos anos, de 2017 a 2020, em Amargosa, quatro escolas do campo foram fechadas, a saber: 1) Escola Municipal João Paulo II, na comunidade do Ribeirão do Cupido;

2) Escola Municipal Nossa Senhora do Bom Conselho, localizada na comunidade da Boa Sorte; 3) Escola São Bento, na Comunidade de São Bento; 4) Escola José Medrado, na comunidade de Tabuleiro de Corta-Mão.

Segundo as informações fornecidas pela Prefeitura Municipal de Amargosa através Secretaria Municipal de Educação, por meio do requerimento (Protocolo Digital de nº 292/2021) feito pela pesquisadora, os principais motivos que ocasionaram o encerramento das atividades nas escolas do campo no município de Amargosa – BA constam no quadro abaixo:

Quadro 2 - Escolas do campo de Amargosa que foram fechadas

Escola	Motivo do fechamento	Ano
Escola Nossa senhora do Bom Conselho. Situada na comunidade da Boa Sorte.	Possuía uma única sala de aula e atendia a uma pequena turma multisseriada. Com a desaceleração de matrícula por falta de público, a referida instituição fechou. Quatro estudantes matriculados foram remanejados para a Escola Dr. Oscar Medrado.	2017
Escola Municipal João Paulo II, localizada na comunidade do Ribeirão do Cupido.	Havia uma sala de aula e atendia uma classe multisseriada. A quantidade de alunos diminuiu e, em 2017, a escola tinha apenas cinco estudantes matriculados. A Secretária e a Diretora do Núcleo 06 fizeram uma reunião com os responsáveis pelas crianças sugerindo que fossem transferidas para a Escola Dr. Hailton José de Brito, e foi realizado o remanejamento.	2017
A Escola São Bento, situada na comunidade de São Bento.	Desativada temporariamente. No ano letivo de 2020, houve uma significativa desaceleração nas matrículas. Apenas oito matrículas no referido ano. Os estudantes foram transferidos para a Escola Júlio Pinheiro dos Santos.	2019
Escola José Medrado, fixada na comunidade do Tabuleiro de Corta-Mão, zona rural do município.	Desativada temporariamente no ano letivo de 2020. Houve uma significativa desaceleração nas matrículas. Apenas oito matrículas no referido ano. Os estudantes foram transferidos para a Escola Júlio Pinheiro dos Santos.	2020

Fonte: elaboração própria (2022), a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Ba.

De acordo com as informações obtidas pelos órgãos oficiais do município, as escolas do campo desativadas apresentavam problemas como: eram escolas pequenas, com apenas uma sala de aula multisseriada; número insuficiente de alunos (entre um a oito estudantes);

desaceleração de matrículas. Esse cenário ocasionou a necessidade de fechamento das escolas e remanejamento dos educandos para outra intuição, algumas localizadas em outra comunidade.

O fechamento das escolas do campo no município de Amargosa aconteceu nos últimos seis anos. Algumas foram fechadas no primeiro mandato do atual prefeito Júlio Pinheiro.

O fechamento de escola no campo pode contribuir futuramente para o esvaziamento ou abandono do campo. Por isso, é preciso investir na escolas do campo desde a educação infantil até o ensino médio, a fim de que as crianças e jovens não precisem sair da comunidade para estudar em outro lugar e ou migrar para a cidade. Porque os estudantes que saem do campo para estudar na cidade não retornam para o campo, isso pode contribuir para o esvaziamento das comunidades e a perda de identidade do campo.

A migração de estudantes das escolas rurais para as escolas da cidade pode contribuir com o enfraquecimento das atividades ali desenvolvidas, considerando a possibilidade de agravamento de problemas que ameaçam a reprodução social no campo. Portanto, a saída de jovens do campo para estudar na cidade pode configurar uma estratégia de governantes para amenizar ou acabar com investimentos destinados à educação no campo, o que favorece o processo de desterritorialização e a perda da identidade dos povos campestinos, principalmente no que diz respeito à população jovem.

A extinção das escolas rurais é um dos problemas enfrentado pelas comunidades, porque, além de influenciar a saída de jovens para a cidade, ameaça a sucessão de culturas, do modo de vida, dos saberes e das identidades dos povos do campo.

Considerando os problemas enfrentados pelos jovens no campo em grande parte do território brasileiro, é perceptível a necessidade de investimentos em escolas rurais, tanto na infraestrutura quanto na parte pedagógica, por meio de um modelo de currículo que atenda às especificidades das populações rurais. Além disso, é preciso que haja a implantação de políticas públicas que garantam a permanência de jovens em suas comunidades, com oportunidade de trabalhar com dignidade em suas terras, garantindo a reprodução social e dando sentido à sua existência.

De acordo com as informações oficiais do CETEP Vale Jiquiriçá apresentadas no quadro abaixo (Quadro 3), é possível acompanhar o crescimento constante e significativo do número de matrículas entre os anos de 2013 a 2021. No ano de 2022, houve uma queda no número de matrículas em relação aos anos anteriores, o que pode ser explicado pelo fato das três escolas estaduais do município de Amargosa ofertarem o ensino médio. Ainda, a

pandemia por covid-19 causou o empobrecimento de famílias brasileiras, levando muitos jovens a abandonarem os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Os dados que estão desagregados no quadro 3 representam o número de matrículas das turmas de 1º ano dos cursos do EPI, das turmas do I Módulo dos cursos do PROSUB e do PROEJA, no período de 2013 a 2022.

Quadro 3 - Número de Matrículas do CETEP -Vale do Jiquiriçá – 2013 a 2022

Matrículas	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Geral	305	340	475	624	595	615	627	683	753	621
Turmas do EPI (turmas de 1º ano)										
Agropecuária	-	-	-	-	-	-	27	36	26	22
Nutrição e Dietética	-	-	-	-	-	-	28	24	20	27
Administração	-	-	-	-	-	-	63	40	30	69
Turmas do PROSUB										
Administração	-	-	-	-	-	-	-	33	35	61
Nutrição e Dietética	-	-	-	-	-	-	-	34	35	40
Edificações	-	-	-	-	-	-	-	35	-	20
Desenho da construção civil	-	-	-	-	-	-	-	-	27	-
Turmas do Proeja										
Administração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35
Nutrição e Dietética	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35

Fonte: elaboração própria (2022), a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria do CETEP Vale do Jiquiriçá.

A partir da análise do Quadro 3, percebe-se a evolução do número de estudantes no CETEP Vale do Jiquiriçá, o que indica a credibilidade que a instituição vem adquirindo no município de Amargosa e nas cidades circunvizinhas.

As informações contidas nos documentos oficiais da escola possibilitaram perceber que há ações desenvolvidas pelas equipes da gestão, de professores e de funcionários que contribuem para o aumento da procura de vagas nos cursos técnicos e profissionalizantes.

De acordo com PPP do CETEP Vale do Jiquiriçá (Bahia, 2020), a diversificação na oferta de cursos; os eventos que acontecem na escola (como a Expotec, as Feiras de Ciências

e de Matemática, a Semana do Meio Ambiente); o Sarau Literário as parcerias com a UFRB e outras instituições; e as visitas nas escolas de ensino fundamental dos anos finais para apresentação do CETEP têm atraído estudantes que saem do nono ano para fazer um curso profissionalizante (Anexo B).

Outro dado é a quantidade de alunos egressos de vários cursos que conseguem empregos em diversos setores da cidade de Amargosa e nos municípios da região por meio do Programa Primeiro Emprego, que oferta oportunidades de trabalho em empresas nas quais são realizados os estágios supervisionados. A quantidade de estudantes aprovados nos vestibulares e os egressos que voltam para fazer outros cursos na escola são fatores que também contribuem para que a instituição adquira mais visibilidade e confiança social.

4.1.1 Taxas de rendimento do ensino médio profissional em Amargosa

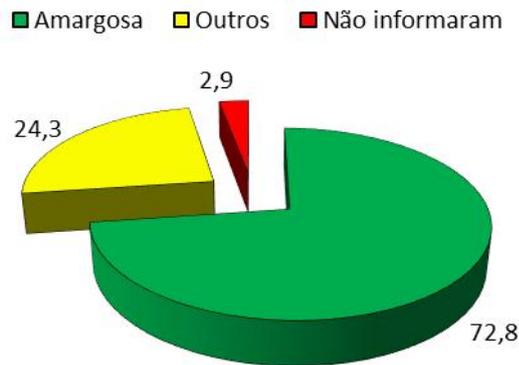
O ensino médio profissionalizante do município de Amargosa, no que diz respeito às taxas de rendimento do ano de 2021, apresentou o índice de aprovação de 75,5%. Em relação aos índices de reprovação e abandono, estes aumentaram de maneira significativa. A taxa de abandono representa 14,2%, e as taxas de reprovação 10,3%. Tal cenário pode ser justificado pela pandemia por covid-19 que levou ao ensino remoto (INEP, 2021).

Durante a pandemia, muitos estudantes não tiveram condições materiais para acompanhar as aulas remotas, o que resultou na alta taxa de reprovação. Ainda, diversos estudantes abandonaram os estudos, porque precisaram trabalhar durante a pandemia. Considerando que muitas famílias perderam empregos, o índice de pobreza aumentou no Brasil, sobretudo no que diz respeito à região Nordeste e ao estado da Bahia. Essa crise também refletiu na escola, porque muitos estudantes tiveram que abandonar os estudos para trabalhar.

No Gráfico 1, observa-se que 92% dos estudantes que frequentam os cursos técnicos diurnos na modalidade EPI são oriundos do município de Amargosa. Somente 7% são moradores das cidades circunvizinhas. Já no Gráfico 1, o percentual de estudantes que frequentam os cursos ofertados no turno noturno na modalidade PROSUB e que moram em Amargosa é de 72%; 24,34% são originários de outros municípios.

Gráfico 1 - Gráfico dos municípios de origem dos alunos – EPI em 2021

Fonte: EDUCACENSO/ Secretaria da Escola/PPP do CETEP (2022).

Gráfico 2 - Gráfico dos municípios de origem dos alunos – PROSUB em 2021

Fonte: EDUCACENSO / Secretaria da Escola (2021).

O CETEP Vale do Jiquiriçá também atende estudantes oriundos dos municípios de Laje, Milagres, Brejões e Mutuípe. Esses municípios possuem características socioeconômicas semelhantes e têm as atividades do setor agropecuário como as mais importantes do âmbito econômico.

Conforme os dados oficiais da escola, o transporte é um grande entrave que impossibilita o crescimento das matrículas dos estudantes que residem em outros municípios. Isto porque os estudantes dependem das prefeituras para disponibilizar parte do valor do transporte, ficando responsáveis pelo custeio de 50% do valor da passagem (CETEP, 2021).

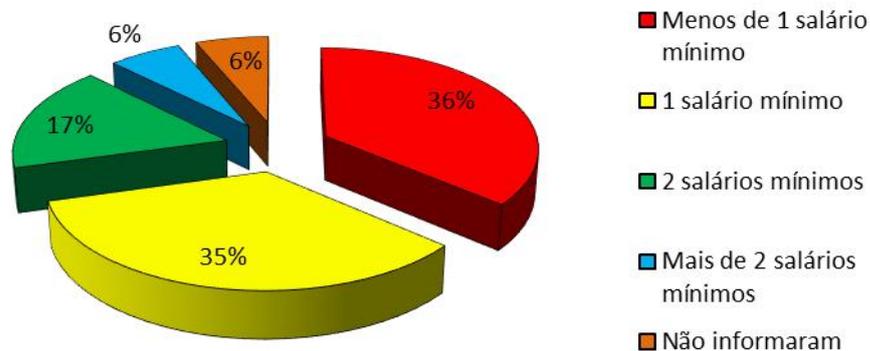
Assim, os estudantes do ensino médio dos municípios vizinhos ficam impossibilitados de fazer um curso profissionalizante, considerando que as escolas dos municípios acima citados não ofertam educação profissional.

Essa situação é mais delicada quando o assunto são os discentes dos cursos ministrados nos turnos matutino e vespertino da modalidade EPI. Ao considerar que grande parte desses estudantes é menor de idade e precisa dos pais para custear despesas e autorizar o deslocamento de um município para outro, esta se torna mais uma barreira para esses jovens ingressarem nos cursos técnicos do ensino médio integrado.

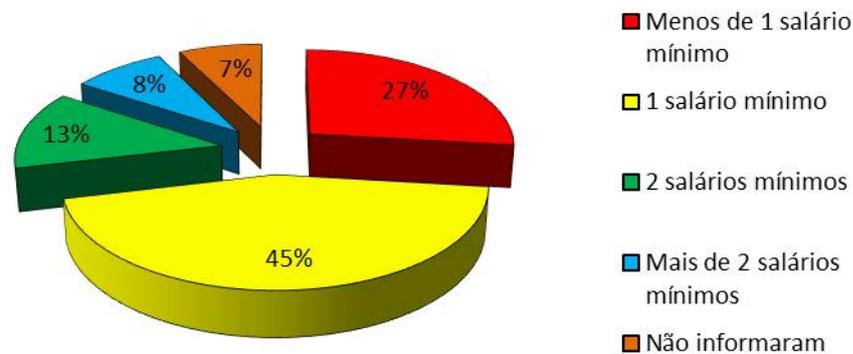
De acordo com os dados apresentados nos gráficos 2 e 3 sobre a renda familiar dos estudantes do CETEP Vale do Jiquiriçá, o maior percentual é de famílias de baixa e média renda. A situação de renda dos estudantes do EPI é mais complicada que a dos estudantes do PROSUB, segundo os dados analisados, uma vez que 36% das famílias de estudantes que frequentam o turno matutino vivem com menos de um salário-mínimo.

Os perfis socioeconômicos dos estudantes do CETEP Vale do Jiquiriçá estão representados nos gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 - Gráfico da renda familiar dos alunos matriculados no EPI em 2018



Fonte:PPP do CETEP Vale do Jiquiriçá (2022).

Gráfico 3 - Gráfico da renda familiar dos alunos matriculados no PROSUB

Fonte: PPP do CETEP Vale do Jiquiriçá (2022).

Diante dessa realidade, é preciso refletir sobre o papel da escola como instituição social que tem a missão de preparar os indivíduos para a vida e para atuar de forma ativa na sociedade; da educação profissional como uma modalidade de ensino que deverá formar sujeitos para desempenhar atividades com dignidade; e do trabalho a ser desenvolvido como meio da reprodução da vida e caminho para alcançar ascensão social, e não apenas para mão de obra barata no mercado capitalista.

4.2 CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

De acordo com PPP do CETEP Vale do Jiquiriçá (2022), o Curso Técnico em Agropecuária em Amargosa sempre representou o interesse de parte da população que, desde o momento da construção da extinta Escola Agrotécnica de Amargosa, desejava uma escola que ofertasse cursos técnicos no eixo de Recursos Naturais. Considerando que as atividades econômicas desenvolvidas no município e voltadas para a agricultura e pecuária precisavam de pessoas qualificadas para trabalhar no setor, em áreas como a produção de leite, banana, cacau e mandioca, que sempre tiveram um papel relevante na economia da cidade.

No ano de 2014, foi criado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio, na modalidade EPI, no CETEP Vale do Jiquiriçá, através do parecer CNE/CEE 16/99, decreto nº 515/04 e resolução CEE nº 015/01. Segundo o PPP do curso de Agropecuária (CETEP, 2019), parte população ativa em Amargosa trabalha no setor primário, produzindo na agricultura culturas como mandioca, banana, milho, feijão, fumo e amendoim, que são o sustentáculo da

pequena produção. O cacau, o café e a cana encontram-se como alternativas da pequena e média produção. Uma das formas de comercialização desses produtos é a feira livre (fotos nos Anexos).

A preferência pelo Curso Técnico em Agropecuária teve como principal objetivo atender a demanda de trabalhadores, sobretudo das populações que moram e trabalham no campo. A organização curricular dessa modalidade de ensino, em 2014, estava estruturada entre os componentes curriculares da formação técnica geral e a formação técnica especial. A matriz curricular do curso contabilizava 4.920 horas, contando com o estágio supervisionado, e o curso era ministrado em quatro anos. O currículo era estruturado entre as disciplinas da Base Diversificada Formação Técnica Geral, Formação Técnica Específica, Estudos Orientados, Estudos Complementares, Estágios de Observação e Estágio de Participação.

Em 2019, houve uma mudança na matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária: este passou a ter duração de três anos, contabilizando uma carga horária total de 3.780 horas, distribuídas entre componentes da Base Curricular Comum (2.400 horas) e disciplinas de Formação Específica (1080 horas). Estas últimas são compostas por: Estágio (140 horas) ou Trabalho de Conclusão de Curso (140 horas), Metodologia do Trabalho Científico (80 horas), Projeto Experimental I (40 horas) e Projeto Experimental II (60 horas).

Com a redução do tempo de duração do curso de 4 para 3 anos, as disciplinas da base comum tiveram a carga horária reduzida nas séries/módulos dos cursos. As disciplinas específicas continuaram as mesmas que faziam parte do currículo de 4 anos, e outras foram acrescentadas com uma carga horária reduzida (algumas com apenas 1 hora aula semanal).

A redução do tempo de duração dos cursos técnico profissionalizantes impactou de forma negativa a formação técnica profissional dos estudantes, porque com a redução da carga horária das disciplinas específicas muitos conteúdos não são ministrados nas aulas teóricas e práticas.

4.2.1 Proposta Pedagógica do Curso

De acordo com o PPP (Bahia, 2020), os princípios pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária buscam preparar profissionais qualificados para atuar de forma consciente e responsável no mercado de trabalho, com capacidade de desenvolver as diversas atividades atribuídas ao técnico em Agropecuária.

Buscam, também, a promoção de um modelo de educação que possibilite o diálogo entre a teoria e a prática e que oportunize aos estudantes a construção de conhecimento de

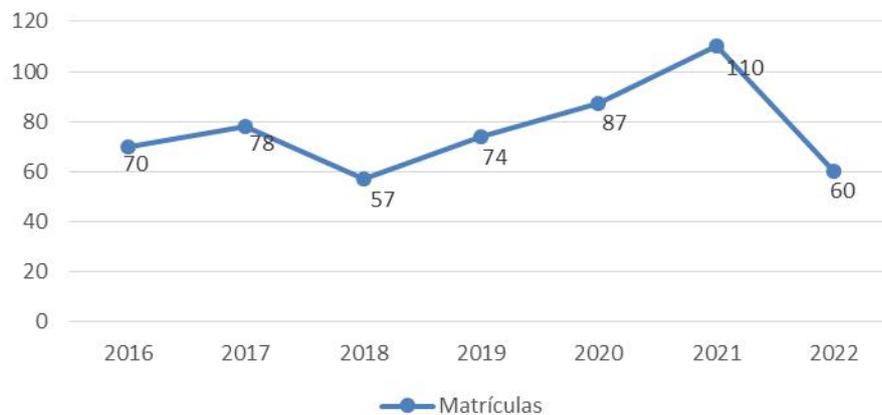
forma integral e não fragmentada, a fim de que possam adquirir habilidades e competências, além de construir conhecimentos para resolver as situações adversas da vida e do mundo do trabalho (Bahia, 2020).

O modelo de educação desenvolvido promove a agricultura voltada para o pequeno agricultor e para a agricultura familiar, com práticas de sustentabilidade e uso tecnologias sociais que garantam a produção de alimentos sem agrotóxicos, que assegurem a qualidade de vida e a preservação dos recursos naturais (Bahia, 2020).

A instituição presa pela formação integral dos sujeitos, proferida a ciência, tecnologia, e trabalho, compreende o trabalho como princípio educativo, objetivando preparar os trabalhadores para atuarem de forma crítica na sociedade e no mercado de trabalho.

Educação Profissional está pautada no princípio básico do Trabalho como princípio educativo. Na preparação dos jovens para o mundo do trabalho, compreendendo que ele possa desenvolver habilidades para atendimentos das necessidades socioeconômicas e ambientais (Plano de Curso de Agropecuária, 2002, p. 11).

Gráfico 4 - Gráfico do número de alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária (turmas de 1º, 2º e 3º ano) EPI de 2016 a 2022



Fonte: Secretária do CETEP Vale do Jiquiriçá (2022).

Ao analisar o Gráfico 5, que representa o número de alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária (nas turmas de 1º, 2º e 3º ano) no período de 2016 a 2022, é identificada uma oscilação no número de estudantes de 2016 a 2019. Esse indicador tem um acréscimo na procura entre 2019 a 2020. Entre 2021 a 2022, há um declínio significativo, o que pode ser considerado um problema grave para curso, ao comparar com as buscas por matrículas de outros cursos ofertados no CETEP do Vale do Jiquiriçá. A exemplo do Curso Técnico em Admiração de Empresas e Nutrição e Dietética, que vêm se destacando pelo crescimento acelerado das matrículas.

Em relação à taxa de rendimento, os dados da tabela 1 mostram que no período de 2017 a 2022, os índices de aprovação são maiores do que os de reprovação, sendo 2019 o ano de maior rendimento em termos de aprovação. Em 2020, as aulas das escolas públicas do estado da Bahia ficaram fechadas devido à pandemia da covid-19, assim, não houve avaliação do rendimento escolar.

Tabela 1 - Rendimento escolar das turmas de Agropecuária

RENDIMENTO ESCOLAR DAS TURMAS DE AGROPECUÁRIA													
Ano	2017			2018			2019			2020	2021		
	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação	Reprovação	Evasão	Aprovação automática	Aprovação	Reprovação	Evasão
1º	94%	6%	0%	100%	0%	0%	75%	23%	2%	Aprovação automática	81%	13%	6%
1º/2º	-	-	-	-	-	-	-	-	-		52%	24%	24%
2º	100%	0%	0%	100%	0%	0%	95%	5%	0%		-	-	-
2º/3º	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
3º	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%		78%	22%	0%
4º	100%	0%	0%	100%	0%	0%	-	-	-		78%	11%	11%

Fonte: Secretaria do CETEP (2022).

Já em 2021, as aulas retornaram com a modalidade de ensino remoto. Na modalidade de ensino presencial, o retorno se deu em outubro do corrente ano. O número de estudantes que participaram das aulas remotas foi reduzido, porque muitos não tinham acesso a computador, internet, celular, em especial aqueles que moram no campo, cujo acesso à internet é mais difícil. Com o agravamento da crise financeira, diversas famílias perderam suas rendas. Muitos jovens do CETEP Vale do Jiquiriçá são provenientes de famílias de baixa renda, motivo pelo qual alguns precisaram abandonar a escola para trabalhar.

As consequências da pandemia refletiram de maneira muito desastrosa na escola. Isso provocou o aumento dos índices de alguns indicadores educacionais: índice de reprovação, abandono e evasão escolar. É preciso salientar que o aumento desses indicadores não só refletiu no Curso Técnico em Agropecuária, mas em todos os cursos profissionalizantes do CETEP Vale do Jiquiriçá.

4.3 OS SUJEITOS INVESTIGADOS

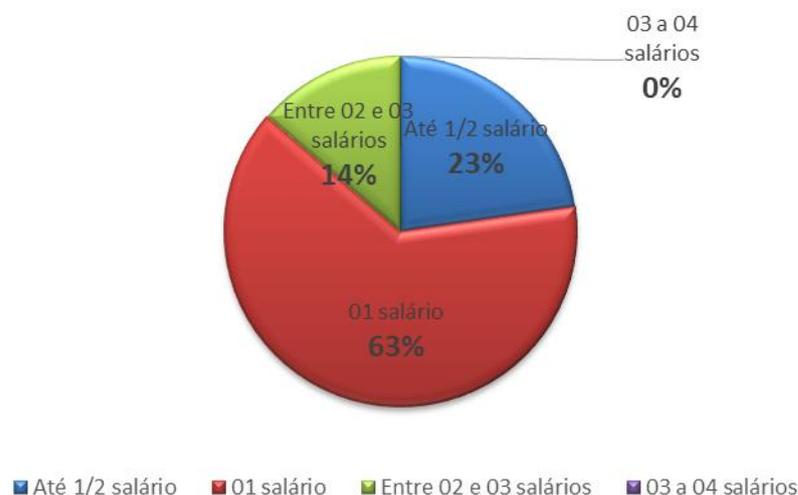
Os participantes desta pesquisa são estudantes e egressos do Curso Técnico em Agropecuária, do CETEP Vale do Jiquiriçá de Amargosa-BA, na faixa etária entre 15 e 28 anos de idade. Das turmas de 1º ano, foram quatro estudantes; das turmas de 2º ano, foram sete estudantes; nas de 3º ano, foram 11 participantes. Do total de 64 alunos do curso, esta pesquisa teve a participação de 22 discentes, sendo 45,5% do sexo masculino e 55,5% do sexo feminino. Conseguimos o contato de oito egressos da turma de 2019 que foram convidados para participar da pesquisa, e quatro aceitaram participar.

Quanto ao quesito raça/etnia, 63,6% dos estudantes se consideraram negros, 9% não negros, 9% indígenas e 18% não responderam. Em relação ao local de moradia, 99% dos estudantes são moradores de Amargosa e 1% moradores do município de Milagres. Do total de participantes da pesquisa, 36,4% dos estudantes moram no campo e 63,6% na cidade. Sobre a questão com quem o estudante reside, os dados indicam que 45% responderam que moram com o pai e mãe; 40,9% moram somente com a mãe; 4,5% moram somente com os avós; 4,5 % moram com a mãe e o padrasto; e 5,1% não responderam.

Quando perguntamos sobre as profissões dos pais, os que residem na cidade citaram: pedreiro, ajudante de pedreiro, pintor, professor, carpinteiro, estudante, motorista e alguns estão desempregados. Em relação à profissão dos pais dos estudantes do campo, são lavradores, agricultores, gerentes de fazenda e motoristas.

Sobre as profissões das mães dos jovens estudantes que residem na cidade, eles mencionaram que elas trabalham como empregadas domésticas, donas de casa, manicures, serviços gerais e algumas estão desempregadas. As mães dos discentes do campo trabalham como lavradoras, agricultoras e donas de casa.

Gráfico 5 - Gráfico de renda das famílias dos estudantes do curso de Agropecuária no ano 2022



Fonte: elaboração própria (2022).

O Gráfico 6 apresenta o percentual de renda das famílias dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá, no ano letivo de 2022. Ao analisar os dados sobre o rendimento mensal familiar, infere-se que a maioria (63%) é de baixa renda e sobrevive com apenas um salário mínimo mensal. Essa é a realidade não apenas dos estudantes do CETEP Vale do Jiquiriçá, mas das escolas município de Amargosa, do estado da Bahia, das escolas públicas da região Nordeste e do território brasileiro. Segundo o IBGE (2020), em 2017, 30,1% dos jovens estavam em situação de extrema pobreza no Brasil.

Esses jovens são filhos e netos de trabalhadores que buscam na educação o caminho para conseguir uma ascensão social, para melhorar as condições da família. Assim,

(...) enquanto categoria socialmente construída, a juventude não pode ser compreendida apenas a partir da sua dimensão simbólica, mas também a partir da materialidade histórica que envolve a sua produção social. Faz-se necessário reconhecer que o modelo de juventude, hegemonicamente produzido ao longo da sociedade moderna não foi e nem é vivido por todos os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo etário, da mesma forma (Oliveira, 2017, p. 30).

Nesse sentido, é papel da escola e da sociedade promover políticas públicas e desenvolver ações que garantam a estes sujeitos a oportunidade de uma educação de qualidade e formação profissional para atuar politicamente na sociedade.

Em relação aos jovens do campo, a escola, junto com o Estado, deve promover um modelo de educação que valorize as especificidades das comunidades e de seu entorno, e que prepare os jovens para atuar nos espaços não apenas como trabalhadores do campo, mas como seres humanos, políticos, críticos, capazes de posicionarem-se politicamente nas diversas situações em busca da melhoria da qualidade de vida do campo.

4.4 MOTIVAÇÕES PELA ESCOLHA DO CURSO

Quando perguntados sobre as motivações que levaram à escolha do Curso Técnico em Agropecuária, 68,18% dos entrevistados responderam que gostavam do curso e 31,81% responderam que, embora não gostassem, estavam fazendo por falta de opção ou porque os pais realizaram a matrícula.

Percebe-se que a maioria dos estudantes escolheu o curso, porque tem afinidade com a área, gosta de lidar com animais, gosta de fazer aulas práticas, deseja entrar na universidade e fazer um curso superior na área, mora na zona rural e trabalha com a agricultura, ou foi

influenciada por outros estudantes. Alguns fazem ou cursaram Agropecuária, porque queriam cursar zootecnia, mas como a escola não ofertou mais o curso nos últimos anos, optaram por Agropecuária.

Diante das informações que foram concedidas pelos estudantes, há a compreensão de que o curso de técnico em Agropecuária pode contribuir para o desenvolvimento das atividades na agricultura e ser um caminho para o fortalecimento do campo. A escola tem a possibilidade de buscar junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia mais políticas públicas que fortaleçam o curso dos eixos de recursos naturais; firmar parcerias com instituições e órgãos públicos, cooperativas, associações e comunidades, universidades; como também incentivar os programas e projetos que existem nos cursos de licenciatura, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP).

O CETEP Vale do Jiquiriçá poderá desenvolver ações com o objetivo trazer a família para perto da escola e junto aos estudantes, aos professores e à equipe de gestão, além de construir um plano com ações teóricas e práticas capazes de dinamizar o curso de Agropecuária e formar técnicos capacitados para atuar nas atividades que são demandadas nas áreas de recursos naturais.

Para conhecer as práticas vivenciadas pelos participantes da pesquisa, foi realizada a leitura de cada depoimento. Concluímos pela importância e necessidade da escola e dos professores promoverem ações que oportunizem o diálogo e a interdisciplinaridade. Os conhecimentos teóricos e práticos precisam ser construídos de forma integrada, isto é, devem estar associados aos conhecimentos práticos da vida cotidiana dos jovens estudantes. Assim, é necessário que a escola, junto com os professores, promovam atividades interdisciplinares.

Quando perguntados se as aulas teóricas e práticas das disciplinas específicas realizadas durante o curso contribuem para a formação, 86,4% dos entrevistados responderam que sim e 18,2% responderam que não.

Não gosto e é isso (Estudante 1, 3º ano, 20 anos de idade, sexo feminino, mora na cidade).

São chatas (Estudante 13, 3º ano, 15 anos de idade, morador do campo).

Disciplinas muito importantes, e que ajudam na nossa formação (Estudante 17, 3º ano, 17 anos, sexo masculino, morador do campo).

Eu gosto, porque acho que é o diferencial (Estudante 12, 3º ano, 19 anos, sexo masculino, mora na cidade).

São essenciais (Estudante 22, 1º ano, 16 anos, sexo feminino, moradora do campo).

A partir do depoimentos dos estudantes, é possível ver que 81% dos jovens entrevistados gostam das disciplinas específicas e que se identificam com o curso, reconhecem a importância das atividades desenvolvidas durante as aulas práticas e classificam os conhecimentos específicos como essenciais para o processo de formação profissional como técnico em Agropecuária.

Os estudantes que fazem o curso por falta de opção são moradores da cidade, em geral sem relação com o campo, que não gostam das atividades desenvolvidas nas aulas práticas e não consideram os conhecimentos específicos do curso como fatores importantes para a formação profissional.

Quando questionamos aos egressos sobre a relevância das aulas teóricas e práticas para formação profissional, obtivemos as seguintes respostas:

É importante ter aulas teóricas, porque não só as práticas, que vai nos tornar um profissional de qualidade (Egresso A, 28 anos, sexo feminino, mora no campo).

Me ajudou aprimorar os conhecimentos dos conteúdos dados em sala de aula, quando passava para a parte prática reforçava ainda mais os conhecimentos, por isso é importante que o aluno esteja presente na aula teórica e prática (Egresso C, 23 anos, sexo feminino, mora no campo).

Sim, porque com essas aulas eu aprendi bem mais sobre o que um técnico em agropecuária faz (Egresso A, 28 anos, sexo feminino, mora no campo).

Contribuiu de forma bem positiva, através das práticas eu pude vivenciar na realidade que para o concurso em agropecuária é necessário ter a prática, então meio que foi uma relação entre a teoria com a prática, porque digamos assim, se você aprende na sala de aula o que capina, o que desbaste, meio que vai ficar complicado (Egresso C, 23 anos, sexo feminino, mora no campo).

As concepções dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do ano de 2019 evidenciam que os conhecimentos específicos, construídos durante o curso, foram de grande relevância para a formação profissional e contribuíram de maneira significativa para a inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a prática pedagógica dos professores, as relações interpessoais entre os sujeitos, as atividades desenvolvidas coletivamente, os trabalhos interdisciplinares entre as diversas áreas dos saberes, as parcerias entre a escola, famílias e outras instituições são caminhos para o aprimoramento das atividades desenvolvidas no curso, dentro e fora do espaço escolar. Portanto,

A integração entre o ensino técnico é uma necessidade conjuntural social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar a formação geral e formação no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condições necessárias para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classe (Gameleira; Moura, 2018, p. 14).

Os depoimentos dos estudantes apontam o desejo por aulas práticas, porque acreditam ser uma estratégia para aprimorar os conhecimentos que foram e estão sendo construídos durante o curso e que servirão de instrumentos para a transformação da vida através da carreira profissional. Os estudantes relatam que aprendem mais nas aulas práticas, assim, 81% dos estudantes se identificam e gostam das aulas das disciplinas técnicas. Neste sentido, cabe destacar o rol disciplinas técnicas ofertadas: Agricultura Geral, Educação, Legislação e Defesa, Desenho Técnico, Topografia, Manejo, Conservação do Solo e Irrigação, Zootecnia Geral, Construções e Instalações Rurais, Máquinas e Motores Agrícolas, Tecnologia de Produtos Agropecuários, Gestão de Política Agropecuária e Culturas, Culturas anuais e Oliculturas, Fruticulturas, Silviculturas e Sistemas, Zootecnia I –Animais de Pequeno Porte, Zootecnia II - Animais e Médio e Grande Porte, Zootécnia III - Animais de Grande Porte -, Defesa Sanitária Animal, Receituário Agrônômico e Deotologia, Específica do Território I, Específica do Território II, Específica do Território III e Específica do Território IV.

O estágio supervisionado nos cursos profissionalizantes é um momento em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos teóricos que são construídos durante a trajetória do curso, principalmente nas aulas das disciplinas de formações específicas.

O estágio é uma disciplina obrigatória dos cursos técnicos. Porém, alguns estudantes preferem realizar o estágio depois de terem cursado todas as disciplinas. Quando perguntados se desejavam fazer o estágio e o porquê, todos os entrevistados responderam que sim. Como não tinham iniciado o estágio, manifestaram o desejo de começar o mais rápido possível. Após a coleta de dados, foi possível ter acesso aos documentos da escola, o que comprovou que 99,9% dos estudantes da turma de 3º do ano (2022) concluíram o estágio.

Isso leva à compreensão de que a realização do estágio é um fator muito importante. Para além de formar novos técnicos em Agropecuária, significa a melhora da taxa de rendimento do curso. Os estudantes que não possuem carga horária de estágio concluída e não apresentam o relatório das atividades desenvolvidas durante a realização desse componente

curricular ficam com pendência no sistema da Secretaria de Educação do Estado, o que reflete nas taxas de rendimentos dos estudantes.

4.5 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO OBTIDA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Quando questionamos aos egressos sobre a avaliação do Curso Técnico em Agropecuária e a aplicabilidade das atividades teóricas e práticas no mercado de trabalho (participantes que já estão atuando no mercado de trabalho como técnicos em Agropecuária), 100% dos entrevistados responderam que esses conhecimentos foram essenciais para a inserção no mercado de trabalho.

É... ué! Minha questão de vaga de emprego foi ser uma aluna que participava de aulas práticas e tinha demandas de trabalho de aulas concluídas, tudo certinho, participava das aulas, então minha vida escolar foi bem sucedida, por esse motivo fui escolhida para trabalhar no primeiro emprego (Egresso A, 28 anos, sexo feminino, mora no campo).

Quando a mesma pergunta foi realizada para os estudantes que ainda estão nos cursos técnicos em agropecuária, as respostas foram:

Sim, porque com essas aulas eu aprendi bem mais sobre o que um técnico em agropecuária faz (Estudante 5, 2º ano, 15 anos, morador da cidade).

Sim, porque nos ajudam a compreender melhor o assunto e ensinam coisas importantes para a formação (Estudante 10, 1º ano, 16 anos, sexo feminino, mora na cidade).

Sim, bastante, eu aprendi algumas coisas básicas, e eu já coloquei algumas delas em prática (Estudante 12, 3º ano, 18 anos, sexo feminino, mora no campo).

É importante ter as aulas teóricas, porque não são só as práticas que vão nos tornar profissionais de qualidade (Estudante 21, 3º ano, 17 anos, mora no campo, sexo feminino).

Como a prática dos professores pode contribuir para a formação dos estudantes? Compreende-se a importância do fazer pedagógico, o quanto é necessário pensar um modelo de ensino que prepare os indivíduos para vida e para o mundo do trabalho. É possível perceber que os entrevistados classificaram a formação como um fator de grande significado. Dos participantes que são egressos do curso, 100% conseguiram inserção no mercado de trabalho.

Sobre a participação dos jovens estudantes nos projetos do curso de Agropecuária, 59% destes responderam que gostam de participar dos projetos desenvolvidos na escola, no eixo de recursos naturais, e justificam:

Alguns sim e outros não, gostaria de desenvolver mais projetos, sempre ficamos nós mesmos e não aprendemos sobre outras coisas (Estudante 20, 3º ano, 18 anos, sexo masculino, mora no campo).

Sim, aprendo coisas novas e posso ajudar em casa (Estudante 21, 3º ano, 17 anos, mora no campo, sexo feminino).

Sim, pois em cada projeto podemos ver na prática algo que nos ajuda mais na frente (Estudante 17, 1º ano, sexo masculino, mora na cidade).

Em relação ao ensino remoto implantado nas escolas durante a pandemia por covid-19, houve reflexão sobre os prejuízos causados para o processo de ensino, aprendizagem e para a formação técnica dos estudantes nesta modalidade. Os participantes da pesquisa sinalizaram como perdas o afastamento de outros estudantes, a ausência de aulas práticas, a dificuldade de compreender os conteúdos, os prejuízos causados para o processo de ensino e aprendizagem pela progressão automática de todos os educandos, a falta de conhecimentos e a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar. Oliveira (2017) afirma que “falar de jovens trabalhadores ou jovens estudantes, jovens urbanos ou rurais, jovens pobres ou jovens de classe média não assume o mesmo sentido de juventude enquanto fase da vida” (Oliveira, 2017, p. 30).

Dessa forma, a juventude deve ser pensada a partir das diferenças socioeconômicas que impõem aos jovens trabalhadores formas diferentes de vivenciar esta fase da vida. Assim, é possível compreender como os jovens filhos(a) da classe trabalhadora sofreram de forma mais acentuada as consequências da pandemia por covid-19. Segundo os estudantes 7 e 15,

Ela me prejudicou muito, porque no tempo da pandemia eu tava trabalhando, é... eu não podia estudar, mas aí quando voltaram as aulas presenciais eles me passaram de série sem eu saber nada da anterior, eu não estudei o 9º ano e agr[sic] no primeiro algumas coisas são difíceis de aprender. Eu estou bastante atrasado (Estudante 15, 3º ano, 17 anos, sexo masculino, mora no campo).

Em tudo, atrasou o meu conhecimento e tem assunto que passou e eu nem sei resolver (Estudante 7, 3º ano, 21 anos, sexo masculino, mora no campo).

4.6 EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

As expectativas dos estudantes em relação ao futuro após a conclusão do curso versam sobre diversos temas, como: 99% dos estudantes participantes desejam ter a sua casa própria;

63,6% sonham em entrar na universidade e fazer um curso superior; 59,0% desejam construir uma família; 45% não querem atuar no mercado como técnicos em Agropecuária; 31,8% dos entrevistados pretendem conseguir uma vaga no mercado de trabalho; e 31% dos participantes querem apenas concluir o ensino médio.

A indicação da pesquisadora aos participantes foi a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, pois o objetivo era compreender quais os anseios dos jovens para o futuro e os projetos de vida. De acordo com os dados apresentados, a maioria sonha em ter a casa própria, entrar na universidade e construir uma família.

Os que manifestaram o desejo de entrar na universidade apontaram como possíveis cursos Agropecuária, Nutrição, Zootecnia, Educação do Campo, Medicina Veterinária, Design de Moda, Exatas, Pedagogia e Administração. A maioria dos cursos escolhidos pelos estudantes está diretamente ligada às atividades desenvolvidas no campo.

Os jovens dos cursos profissionalizantes das diversas áreas de formação (saúde, administração, edificações, segurança do trabalho, alimentos e logística), dentre outros, também podem atuar em outras áreas no campo. A educação profissional pode contribuir de maneira mais eficaz para que estes estudantes possam adentrar na educação superior e em diversos cursos. O Curso Técnico em Agropecuária pode contribuir, por exemplo, para os estudantes ingressarem em cursos superiores voltados para a área das agrárias.

Quando indagados se pretendem continuar morando no campo, 45,5% não pretendem morar no campo, 9% pretendem continuar morando no campo e 13,6% não souberam responder; 31,9% dos estudantes não responderam.

Considerando que 68% dos estudantes entrevistados se consideram jovens do campo, 36% moram no campo, 84,6% gostam do curso, das atividades desenvolvidas ali e querem fazer um curso superior em áreas voltadas para o campo, por que não pretendem morar ou voltar para o campo depois de concluir os estudos?

Esse é um fator preocupante, porque a juventude é percebida como uma população responsável pela sucessão das culturas, dos saberes e da vida no campo. Segundo os dados oficiais IBGE (2010), a população brasileira está em processo de envelhecimento e os jovens têm migrado do campo para cidade. Este processo pode culminar no esvaziamento de territórios da zona rural.

De acordo com a figura 10, os dados representam as respostas dos jovens quando questionados sobre os problemas que enfrentam nas comunidades rurais onde vivem. Para 63,6%, a falta de trabalho é o problema mais frequente; 36,4% revelaram a ausência de políticas públicas que garantam a permanência de jovens no campo; 27,3% apontaram a

deficiência de transportes coletivos; 13,6% relataram a falta de internet; e 13,6% apontaram a carência de terra para plantar.

Gráfico 6 - Gráfico sobre dificuldades enfrentadas pelos jovens nas comunidades onde residem



Fonte: elaboração própria (2022).

No que se refere à pretensão dos estudantes de ficar ou sair do campo, entende-se que esse é um dos entraves para a continuação das atividades desenvolvidas no campo. A saída dos jovens do campo para a cidade está ocasionando o esvaziamento desses territórios.

Quando perguntados quais são as dificuldades para adentrar no mundo do trabalho, os entrevistados revelaram diversos desafios, como a ausência de oportunidades pela falta de experiência, a dificuldade de conciliar o trabalho com estudos, a falta de conhecimento e os conflitos vividos na juventude. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2017, p. 32): “enfim, um momento de incertezas, instabilidades, inseguranças e crises, geralmente associado a determinados problemas sociais, entre os quais se destacam as dificuldades de inserção dos jovens no mundo do trabalho”.

Passa por uma fase de transição extremamente complexa, afetada por uma grave e inusitada combinação de fatores, como o acirramento da violência e o aprofundamento da crise de trabalho e emprego (Estudante 1, 3º ano, 20 anos, sexo feminino, mora na cidade).

A sociedade querendo que sigamos um padrão correspondente por ela e quem não segue fica meio que excluído, ansiedade, inseguranças e depressão (Estudante 9, 2º ano, 18 anos, sexo feminino, 18 anos, mora no campo).

Bullying, ansiedade, depressão, baixa autoestima, cobrança das pessoas. (Estudante 8, 3º ano, sexo feminino, 17 anos, mora na campo).

Falta de experiência, grande competição para as vagas, conflito de gerações no ambiente de trabalho, falta de voz e respeito nas organizações e etc. (Estudante 22, 17 anos, sexo feminino, mora no campo).

Bom, né, faltam vagas de emprego, oportunidade para trabalhar. E tem muitos lugares que não aceitam pessoas com brincos ou tatuagens no corpo, isso atrapalha muito arrumar um emprego (Estudante 19, 2º ano, 16 anos, sexo feminino, mora na cidade).

De acordo com Oliveira (2017), as transformações sociais que aconteceram na reorganização do mercado econômico mundial e no mundo trabalho são responsáveis pelo desemprego estrutural e pela precarização do trabalho, o que reflete de maneira negativa na vida dos jovens.

4.7 O CURSO TÉCNICO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E A EQUIPE GESTORA

O perfil dos docentes das disciplinas técnicas e da equipe de gestão do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá é composto por 75% de pessoas do sexo feminino, 25% do sexo masculino; a faixa etária está entre 32 e 45 anos de idade; a formação se dá em diversas áreas do conhecimento, como Bacharelado em Medicina Veterinária, Engenharia Agrônoma, Licenciatura nas áreas de Biologia, Educação Física e Geografia. Há também a formação em pós-graduação, como o mestrado em Educação Campo e em Segurança Pública e Social.

Em relação ao vínculo empregatício, 60% dos professores entrevistados são contratados e 40% são efetivos. O tempo de atuação dos professores no Curso Técnico em Agropecuária varia entre 6 a 14 anos de atuação. Desses, 40% têm carga horária de 20 horas semanais e 60% atuam com carga horária de 40 horas semanais. Todos os professores desenvolvem entre 2 a 4 projetos de desenvolvimento sustentável e tecnologias sociais no eixo de recursos naturais. Em relação às disciplinas, todos(as) os(as) professores(as) do curso de Agropecuária atuam em disciplinas técnicas.

Na busca por conhecer as opiniões dos professores e da equipe de gestão sobre o Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá, alguns questionamentos foram realizados. Todos os participantes afirmaram que o curso é de grande relevância para Amargosa e todo o território de identidade do Vale do Jiquiriçá, ressaltando a proposta de atuar com agroecologia, agricultura familiar e sustentabilidade. Os participantes discorreram sobre a importância das atividades da agropecuária para todos os setores da sociedade.

Imprescindível para a formação dos filhos dos agricultores familiares e também das pessoas e populações que vivem no campo fundamental. Porque

a produção de alimentos é essencial a qualquer região, em qualquer região, em qualquer estado, em qualquer país, então a função do técnico em Agropecuária, quando bem fundamentada, é importantíssima para garantir a produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos (Professor 1, Geografia, 52 anos).

O curso de agropecuária, ele vem como uma demanda de extensão da vida do agricultor, né? A maioria dos alunos que fazem o curso de agropecuária já vem de um êxodo rural ou ainda mora na zona rural, então, é... eles têm isso como base de vida. Aqueles que não tem, que não identificamos, a gente não consegue às vezes incorporar essa importância do curso, mas o aluno ter, sair, vir buscar a técnica e voltar com a técnica para sociedade ou para própria família, isso é muito relevante e de fundamental importância (Professora 5, Engenheira Agrônoma, 45 anos).

É, eu vejo um Monte de Amargosa como município muito interessante, é um município que ele está localizado de 2 biomas, é uma área transicional, então a gente tem bioma de mata Atlântica e uma parte considerável do município e, logo em seguida, a caatinga, e em ambos os biomas a gente tem então produção tanto vegetal, quanto produção animal, então a gente está diante de um município que, apesar de ser dividida a zona urbana e a zona rural, ele é um município rural que sobrevive da produção rural, então é só a gente perceber como um município gira em torno da feira, então ter um curso como esse é que me preocupa muito, vê-lo sendo esvaziado, ter um curso como esse é fundamental para que a gente tenha uma potencialização mesmo da produção no município para que as pessoas consigam sobreviver daquilo que produzem e se fixarem nos seus espaços (Professor 2, Medicina Veterinária e Biologia, 34 anos).

Em relação aos desafios enfrentados pelo curso de Agropecuária, os professores elencaram a falta de interesse de alguns estudantes, a insuficiências de materiais e Equipamentos de Proteção Individual (EPI) para a realização das aulas práticas e a rotatividade de professores. Ao questionarmos sobre a carga horária de trabalho, constatamos que a maioria os professores entrevistados possui uma sobrecarga de trabalho e leciona diversas disciplinas, sendo que há professores que já lecionaram 21 disciplinas diferentes. Também foi relatada a falta de interdisciplinaridade entre os eixos tecnológicos dos cursos ofertados no CETEP Vale do Jiquiriçá e a ausência de tecnologias que possibilitem a implantação de atividades mais modernas no curso de Agropecuária.

As tecnologias usadas nas aulas teóricas e práticas são consideradas obsoletas pelos docentes, além da necessidade de atualização das ementas e esvaziamento dos cursos. É citada também a falta de eventos que proporcionem a participação, com maior frequência, da família nas atividades desenvolvidas no curso no decorrer do ano letivo. A falta de integração com outros municípios que fazem parte do Território de Identidade do CETEP, uma vez que é um centro territorial, é outro desafio citado.

Em relação aos fatores que possivelmente contribuem para a baixa procura do Curso Técnico em Agropecuária, foram citados: a falta de perspectivas dos jovens em relação ao campo, a carência de melhorias para a agricultura, as políticas de desmonte das conquistas dos povos do campo resultantes de lutas e resistências, o distanciamento entre a escola e a comunidade, a necessidade de revisão do currículo (que não atende às peculiaridades dos estudantes), as questões burocráticas, a falta de atividades coletivas no campo, as dificuldades de relações pessoais.

Os principais desafios do Curso Técnico Agropecuária é estreitar relação com todos os municípios do território Vale Jiquiriçá, visto que nós somos uma escola territorial, mas ainda não conseguimos dar conta desse caráter e atingir todo território, principalmente pelas limitações que nós temos de transporte e outras mais. Um outro desafio importante é implementar atividades que utilizem as diversas tecnologias em favor da Agropecuária. A escola ainda trabalha com tecnologia bastante rudimentares (Professor 1, Geografia, 52 anos).

De todos, é o esvaziamento e aí não é uma experiência do CETEP Vale do Jiquiriçá, enxergo que a ideia do campo sempre foi uma ideia estigmatizada, sempre foi a experiência do campo tratada de forma desrespeitosa e pejorativa. E não tem diferido, a gente não avançou muito nesse aspecto, então é muito comum a gente ver os alunos também, e a gente precisa igualmente entender as dinâmicas do próprio capital, então os alunos têm muita dificuldade de reconhecer o campo como espaço de vida, como espaço de cultura, como espaço de desenvolvimento, porque isso é histórico da nossa sociedade, então o esvaziamento é só um reflexo disso, a gente tem outros cursos superinchados, como por exemplo o curso de administração de empresas, e um curso como agropecuária sendo assim minado lentamente (Professor 2, Medicina Veterinária e Biologia, 34 anos).

O desinteresse de alguns estudantes pelo curso; o tempo destinado as atividades práticas nos projetos de campo, pois não há essa carga horária daí, tem que usar o período da aplicação da hora aula técnica; falta de interdisciplinaridade entre os eixos comum e o eixo, falta de incentivo, pouca valorização da agropecuária na região (Professor 3, Biologia, idade não revelada).

Muitas dificuldades, porque a gente não consegue trabalhar, eu falo que a gente às vezes brinca de agropecuária, a gente não faz agropecuária de verdade, então tudo a gente faz em quantidades pequenas, e agropecuária é muito maior, né, então tem uma dificuldade de fazer uma feira, tem uma dificuldade de fazer uma prática bem elaborada, tem uma dificuldade de trazer os pais para dentro da escola para trabalhar com os alunos em família, e a gente sabe que tem famílias que vão gostar daqui de dentro, então eu acho que a agropecuária, o curso deveria ter uma cena de inserir os pais aqui dentro, além de dar um suporte para aquelas famílias que têm área que pode ser produzida, mas não produz porque não tem como, então eu acho que as dificuldades são essas, a gente precisa fazer muito mais por agropecuária (Professor 4, Engenharia Agrônômica, 34 anos).

Em relação a como a formação técnica poderia contribuir para os estudantes serem inseridos no mundo do trabalho, os professores e gestores apontaram a formação integrada através da articulação entre os conhecimentos para a vida e os conhecimentos da formação técnica. O primeiro emprego, um programa do Governo do Estado, os estágios supervisionados em empresas, já que os alunos são muitas vezes contratados nos locais em que realizaram o estágio, as práticas pedagógicas dos professores que objetivam a integração entre a formação humana e profissional.

Perguntados sobre como a formação técnica pode contribuir para a agricultura familiar, de acordo com os professores:

Concordo. Pois as disciplinas trabalhadas ao longo do curso e os projetos técnicos, estágios ou produção de pesquisa e TCC, além das pesquisas com intervenções voltadas para tecnologias sociais, todas elas potencializam tanto o jovem quanto o meio de convívio que pode ser a agricultura familiar (Professor 3, Biologia, idade não revelada).

Os principais pedagógicos do curso de agropecuária são: a sustentabilidade o trabalho voltado para a agricultura familiar e a produção de alimentos limpos, nós perseguimos esses princípios, sabemos que ainda estamos longe de alcançá-los totalmente, além disso, a gente preza pela produção de tecnologias sociais, ou seja, soluções com custo reduzido que têm a capacidade de melhorar a vida do pequeno produtor, ou seja, do agricultor familiar, como eu disse, a gente sabe que o curso de agropecuária precisa avançar muito para atingir plenamente esses princípios (Professor 1, Geografia, 52 anos).

A gente sabe que a formação técnica, querendo ou não, por ser curricular, ele [estudante] tem uma maior chance no mercado de trabalho enquanto aqueles que não têm, então todo o curso técnico, por ele se formar e ter o diploma, a chance dele aumenta, agora pro curso de agropecuária, é como eu falei, ele precisa não só da escola, mas a questão do município fazer com que esses alunos, quando se formam, tenham um lugar para ir ou até mesmo estágio remunerado (Professor 5, Engenharia Agrônômica, 45 anos).

Quanto às opiniões dos docentes a respeito dos estudantes não quererem a formação técnica, apenas a conclusão do ensino médio, vejamos os depoimentos abaixo transcritos:

Acredito que seja pela não identificação com a área de forma/agropecuária, pela falta de políticas públicas de fortalecimento de agropecuária: o currículo desarticulado. (Professor 3, Biologia, idade não revelada).

Geralmente, além de ensinar a parte técnica, na sala de aula eu sempre converso bastante com eles sobre algumas situações sociais, entenderam, então a gente trabalha, a gente trabalha pensando no próximo, fazer melhor para o próximo. É como se fosse a permacultura, que é um meio de sobrevivência, mas sempre pensando no próximo, pensando no meio ambiente, respeitando as leis, respeitando o meio ambiente, respeitando as pessoas, então sempre trabalho voltado para isso, não só para o técnico, mas

também para uma vida social melhor (Professor 5, Engenharia Agrônômica, 45 anos).

Na verdade, em todos os cursos, existe aquele aluno que entra no curso e que depois não se identifica, então ele vai, ele continua para terminar o curso de ensino o ensino médio, mas ele não se identifica com curso, isso acontece em qualquer curso, não só agropecuária, mas, inclusive, conversando com alguns professores, a turma de agropecuária desse ano, do ano 2022, eles disseram que se identificam, que os alunos se identificam muito com o curso. Então isso não é um princípio só do curso de agropecuária, isso pode acontecer em qualquer um (Professor 1, Geografia, 52 anos).

Sobre o ensino médio integrado ser uma modalidade de ensino que contribui para a formação humana e profissional dos estudantes, percebe-se das respostas que os participantes buscam em suas práticas pedagógicas desenvolver ações que possibilitem a formação geral e integrada, por compreenderem a sua importância na educação profissional. Porém, percebe-se também que não existe uma formação continuada a respeito dessa modalidade de ensino pelos professores da educação profissional na unidade de ensino pesquisada. O que pode ser justificado pela ausência, por anos, de uma coordenação pedagógica capaz de proporcionar momentos de formação e discussão sobre a educação no Brasil, na Bahia, em Amargosa e no CETEP Vale do Jiquiriçá.

A formação sempre vai existir, porque estar em sociedade é estar em formação, então vai sempre existir, não importa se o ambiente é o CETEP ou se é a feira dia de sábado, mas eu me preocupo com as condições de, eu não quero usar o termo competição, não, mas eu me preocupo um tanto com o currículo, porque ele é dentro da formação comparado com a formação básica de ensino médio regular, ele é um currículo muito enxuto para as formações gerais, mas também ele é muito alto para a prova, várias formações profissionais. Ainda mais agora que o currículo passou de 4 a 3 anos, então o que era enxuto antes passou a usar um negócio assim hidrofóbico, então eu me preocupo bastante com o currículo tal como ele se expressa hoje e com a habilidade que ele tem de conformar sobretudo profissionalmente, porque humanamente a gente tem outros mecanismos que a gente pode contribuir até no ambiente de escola, mas profissionalmente, eu tenho uma preocupação de uma confirmação que seja um tanto quanto insuficiente (Professor 2, Medicina Veterinária e Biologia, 34 anos).

Concordo que a função integral onde o/a jovem do curso do ensino médio e profissionalizante é uma oportunidade para adentrarem no mundo do trabalho e desempenharem funções importantes, pois ao concluírem o curso, estes/as estudantes adquiriram múltiplas competências. Isso fará uma grande diferença para sociedade (Professor 3, Biologia, idade não revelada).

4.8 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os achados resultaram da análise de dados coletados e utilizados para obter informações sobre o objeto desta pesquisa. Foi possível, com a sistematização desses dados, fazer algumas reflexões.

Um fato muito relevante para a pesquisa foi a aceitação do convite para a participação pelos estudantes, estudantes egressos, professores e a equipe da gestão da escola. Mostraram disponibilidade para refletir sobre o Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá e socializar concepções e intervenções a respeito do curso.

Foi possível compreender a partir da investigação que 43% do total de 22 estudantes do Curso Técnico em Agropecuária se considera jovem do campo. Isso é muito importante para a construção da identidade das juventudes que nasceram, trabalham e vivem no campo. Segundo o estudante 10, “o jovem no meio rural é um aprendiz de agricultor no interior dos processos de socialização e de divisão social do trabalho na unidade familiar”. Portanto, a participação nas atividades que são desenvolvidas nos espaços do campo permite a autoafirmação desses jovens e a construção da identidade por meio de relações afetivas existentes nos espaços vividos.

Quando perguntado sobre trabalho, 31% dos estudantes trabalham como diaristas no campo ou na agricultura familiar. Outro achado na investigação é a possível distorção idade/série que está representada por 22% dos participantes, o que pode ser um dos fatores que contribuem para o esvaziamento do Curso Técnico em Agropecuária. Os estudantes trabalham na informalidade, com uma remuneração muito aquém do valor do trabalho.

O indicador escolaridade dos pais dos investigados foi algo significativo, já que 27% dos pais dos 22 estudantes entrevistados possuem o ensino fundamental incompleto (1ª a 5ª série) e 27% possuem o ensino médio incompleto (1º ao 3º ano). Em relação ao indicador escolaridade das mães dos estudantes, 22% possuem o ensino fundamental incompleto (1ª a 5ª série) e 22% possuem o ensino médio incompleto (1º ao 3º ano). Percebe-se que os indicadores de escolaridade dos genitores são baixos, o que pode refletir negativamente no rendimento escolar de muitos estudantes. Em relação às mães dos educandos, é perceptível que possuem nível de instrução menor que o dos pais, sinalizando possíveis desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade ao desempenhar várias funções.

Os indicadores da escolaridade dos pais dos estudantes são um dos fatores que revelam a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade. As mulheres têm conquistado direitos em diversos espaços nas últimas décadas, mas ainda sofrem com diversas formas de violência, tanto na cidade como no campo.

De acordo com Almeida *et al.* (2014, p. 3741), “falta de reconhecimento é o motivo principal da invisibilidade do trabalho feminino dentro do setor produtivo”.

A história das mulheres na sociedade brasileira é marcada por diversas de violências, discriminação, preconceito, exclusão social, falta de participação na política. Em razão da condições de subalternidade em relação aos homens, as mulheres tiveram direitos negados por muitos anos e desenvolveram papéis inferiorizados pela sociedade.

No que diz respeito às mulheres que vivem e trabalham no campo, a situação é mais complexa, porque além de sofrerem com o patriarcado e as diversas formas de violências presentes no campo, também sofrem com a desvalorização do trabalho rural. Dessa forma,

O trabalho feminino no campo, apesar de contribuir na renda da família, ainda remete, para muitos, como atividade complementar da atividade exercida pelo trabalho masculino, não sendo valorizadas produções de alimentos como nos quintais residenciais, os quais as mulheres participam (Almeida *et al.*, 2014, p. 3741).

Os dados apresentados nesta pesquisa contribuem para a compreensão dos problemas enfrentados pelas mulheres na sociedade brasileira, principalmente as mulheres pretas, jovens, filhas da classe trabalhadora e moradora da cidade e do campo. Fazendo uma relação com o Curso Técnico em Agropecuária, é possível compreender que as condições de vida dos jovens estudantes refletem na vida escolar. Nesse contexto, esses fatores podem contribuir para a desmotivação dos estudantes em relação ao curso de Agropecuária e que, somados a outros problemas, também podem culminar na baixa procura de matrículas e no esvaziamento do curso no CETEP Vale do Jiquiriçá.

A pesquisa revelou que o maior problema enfrentado pelos jovens do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá que moram no campo é a falta de trabalho com condições dignas no campo. Os jovens entrevistados que trabalham no campo estão como diaristas, em ocupação informais, sem proteção social e são mal remunerados.

A pesquisa permitiu detectar que apenas 9% dos pais dos 22 estudantes que moram no campo participam de associações e/ou cooperativas, o que pode ser compreendido como uma fragilidade para o fortalecimento dos movimentos sociais e políticos das comunidades no campo.

Um dado muito importante é que 81% dos estudantes entrevistados sonham em continuar os estudos, adentrar em universidades e estudar em cursos voltados para área de agrárias. Assim, esses sujeitos que estão no curso de Agropecuária gostam e se identificam com a área e podem ser multiplicadores dos conhecimentos que foram construídos durante o curso em seu quintal, na comunidade onde moram e no local de trabalho.

Analisando os dados da pesquisa, foi possível compreender que embora o CETEP Vale do Jiquiriçá esteja localizado na zona rural do município de Amargosa, não pode ser classificado como uma escola do campo. Apesar de apresentar características físicas semelhantes a uma escola do campo, atender estudantes que moram e trabalham no campo, ofertar cursos em outros eixos tecnológicos (além do eixo de recursos naturais), também recebe estudantes do campo e/ou estudantes que vieram do êxodo rural, moradores dos bairros e da periferia da cidade. Assim, não pode ser caracterizado como uma escola do campo, porque não possui os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo e seu currículo caracteriza uma escola da cidade.

A escola precisa assegurar a educação integral. Para alcançar esse modelo de ensino, é necessário desenvolver um trabalho coletivo que proporcione o diálogo entre as disciplinas, para que os conhecimentos sejam construídos de forma integral.

Durante a investigação, identificamos a ausência de um trabalho interdisciplinar entre os professores que proporcione o diálogo entre os conteúdos das disciplinas técnicas e os conteúdos das disciplinas da educação básica. Essa deficiência pode enfraquecer o Curso Técnico em Agropecuária. “As instituições escolares que adotam tem caminhado no sentido de aprofundar práticas pedagógicas que rompam com a dualidade educacional e estrutural” (Gameleira; Moura, 2018, p. 14).

No que diz respeito ao curso de Agropecuária, percebe-se que as propostas pedagógicas do curso, as práticas pedagógicas dos professores, a busca para alcançar os objetivos traçados nos projetos de tecnologias sociais e desenvolvimento sustentável e o modelo de ensino concebido pela gestão e pelos professores têm como objetivo afinar o diálogo entre o curso de Agropecuária e os princípios da educação do campo, da agricultura familiar.

O objetivo é criar estratégias que possibilitem aos jovens estudantes uma formação profissional capaz de promover o retorno para a família e para a localidade de origem, colocando em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o curso.

Segundo os participantes da pesquisa, os problemas enfrentados pelos estudantes e professores do curso de Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá são: o preconceito histórico sofrido pelas atividades realizadas no campo; a oferta de novos cursos do CETEP em diversas áreas no Vale do Jiquiriçá; a falta de perspectiva dos estudantes em relação ao mercado de trabalho; a ausência de tecnologias para o desenvolvimento das aulas práticas; a quantidade de disciplinas ministradas pelos professores das áreas específicas; e a rotatividade de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, 43% dos 22 estudantes do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá moram e trabalham no campo. São filhos, filhas, netos e netas de pequenos agricultores. Afirmaram que gostam de morar no campo, identificam-se com o curso, gostam das aulas práticas e querem fazer um curso superior voltado às atividades desenvolvidas no campo.

Os estudantes que responderam que não se identificavam com o curso nunca moraram no campo e trabalham na cidade. Outros vieram do êxodo rural, não tinham interesse de retornar para morar e trabalhar no campo, não gostavam de participar das aulas práticas e realizaram o estágio supervisionado apenas para cumprir a carga horária e obter o diploma do ensino médio.

A pesquisa apresentou como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da formação profissional destinada aos jovens do campo no município de Amargosa, a partir de um estudo de caso da situação do Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá.

Para alcançar os objetivos geral e específicos desta pesquisa, foram identificadas e analisadas as potencialidades e os problemas que existem no curso de Agropecuária e que possivelmente refletem na formação técnica e na inserção dos jovens estudantes no mercado de trabalho.

Como problemas, foram identificados: falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas e as disciplinas do núcleo comum; ausência de materiais e insuficiência de aulas práticas; uso de tecnologias obsoletas; dificuldades nas relações interpessoais; sobrecarga dos professores que lecionam muitas disciplinas; e ementa desatualizada e desconectada da realidade dos estudantes e da escola. Esses são os limites para formação técnica dos estudantes do campo.

Como potencialidades, identificamos que 43% dos estudantes entrevistados se consideram jovens do campo, querem continuar morando no campo, identificam-se com o curso, gostam das aulas práticas e querem fazer um curso superior para trabalhar no campo.

As potencialidades para uma formação técnica profissional destinada aos jovens do campo no município de Amargosa são as práticas pedagógicas de professores que primam por uma formação humana e profissional, a partir da relação entre a teoria e prática, e o interesse dos estudantes gostam do curso de Agropecuária e participam dos projetos de tecnologias

sociais e desenvolvimento sustentável que são desenvolvidos na escola e voltados para os pequenos agricultores e agricultura familiar.

Nesta pesquisa, identificamos que a desvalorização das atividades desenvolvidas pela agricultura e o preconceito com as pessoas que moram e trabalham no campo são questões históricas que têm reflexos na escola. O êxodo rural, os problemas enfrentados pelos jovens no campo, a falta de trabalho, as dificuldades financeiras, a ausência de políticas públicas que garantam trabalho digno e permanência dos jovens no campo também contribuem para o esvaziamento desses territórios e pelo desinteresse pelo curso em técnico em Agropecuária.

Durante a realização desse trabalho, foi possível compreender que os jovens estudantes e egressos que se identificam com o curso moram, trabalham e pretendem ficar no campo. Eles entendem o curso como importante para a formação pessoal e profissional, participam das aulas práticas e realizaram o estágio supervisionado, porque acreditam que são momentos de grande importância na formação. No curso de Agropecuária, alguns estudantes revelaram que não gostam do curso, não se identificam ou não querem atuar como técnicos em Agropecuária, e fazem as aulas práticas e/ou estágio apenas para cumprir a carga horária exigida.

As visões dos estudantes, dos egressos e dos professores das disciplinas técnicas a respeito do curso Agropecuária revelaram que o curso é muito importante para Amargosa, considerando que o município possui a maior área de extensão rural e sobrevive da produção da agricultura e pecuária. O curso amplia a potencialidade do desenvolvimento dessas atividades, pode contribuir para melhoria da agricultura familiar e melhorar a vida do pequeno produtor através da agroecologia e da sustentabilidade.

Para os professores, as disciplinas trabalhadas durante o curso, os projetos desenvolvidos, os estágios, a produção de pesquisas e as intenções voltadas para tecnologias sociais potencializam os jovens e as atividades das áreas de agrárias. O Curso Técnico em Agropecuária contribui para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho por meio do primeiro emprego e dos estágios supervisionados.

O problema que gerou esta pesquisa surgiu da seguinte investigação: quais problemas enfrentados pelo Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá que possivelmente contribuíram para a redução das matrículas entre os anos de 2019 e 2021? A ausência de oferta de novos cursos técnicos e a desvalorização do trabalho no campo foram as hipóteses orientadoras deste trabalho.

Em relação ao método utilizado nesta pesquisa, avalia-se que foi de grande importância, já que o período pandêmico e o distanciamento social, com a suspensão das atividades escolares presenciais, impossibilitaram muitas coletas de dados.

Concluindo, os possíveis problemas que existem no Curso Técnico em Agropecuária do CETEP Vale do Jiquiriçá são: a oferta de novos cursos no CETEP em outros eixos tecnológicos; a falta de perspectivas dos jovens em relação ao mundo do trabalho; a ausência de trabalho formal no campo; o êxodo rural; a falta de identidade com o curso; o surgimento de atividades de outros setores econômicos na cidade, fato que tem absorvido muitos jovens do campo no mercado de trabalho; e o preconceito social com as atividades desenvolvidas no campo.

Dessa forma, este relatório de pesquisa pode contribuir como um instrumento de pesquisa, um diagnóstico com os indicadores das potencialidades e dos problemas que existem no Curso Técnico em Agropecuária.

Por meio deste Relatório, os indicadores do curso de Agropecuária podem ser melhor avaliados pela equipe de gestão, professores, estudantes e dos órgãos competentes para criar estratégias e ações, com objetivo resolver os problemas que foram identificados como possíveis causas da redução do número de matrículas do curso de Agropecuária nos últimos cinco anos. Ainda, apresenta-se como meio para que órgãos responsáveis por políticas públicas possam reverter o declínio nas matrículas do curso de Agropecuária e promover o desenvolvimento de um curso tão importante para Amargosa e região.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, Juventudes: o que une o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ALMEIDA, Juliete Amanda Theodora *et al.* A invisibilidade parcial do trabalho feminino no campo das atividades produtivas. *In: 18º REDOR – Perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas*, Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, p. 3740-3750, 2014. **Anais (...)** Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/1957> Acesso em: 16 fev. 2023.

ALVES, Alda Judith. Planejamento de pesquisas Qualitativas em Educação. **Cad. Pesq. São Paulo (77): 53-61**, 1991.

ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira; VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. *In: Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação XXV EPEN*, Salvador, 2020. **Anais eletrônicos**. Salvador, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 11 fev. 2023.

ARROYO, MIGUEL GONZALEZ. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas. vol. 27, n. 72, p.157-176, Maio/Ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 16 fev. 2023.

BAHIA. Secretaria Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Vale do Jiquiriçá**. [S.l], 2020.

BATISTA, EDIMAR EDER. Complexidade das relações entre campo e cidade: perspectivas teóricas. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 18, n. 29, p. 101-132, jul.-dez, 2015.

BARÃO, Marcus *et al.* **Atlas das Juventudes**. Evidências para a transformação da das juventudes. [S.l], 2022. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

BELONI, Belmiro Marcos; WONSIK, Ester Cristiane; PEREIRA, Arcelo Luis. **Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: Apontamentos Introdutórios**. *In: IV EPCT - Encontro de Produções Científicas e Tecnológica*. 20 a 23 de Outubro de 2009.

BRITO, Reyjane Souza; OLVEIRA, Sâmia Mara Feijão; MOREIRA, Damares de Oliveira. **Juventude Rural e Educação: Formação Profissional como prática de emancipação ou massificação?** *In: VI Encontro Internacional de Jovens Integradores*, Ceará, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 147-158, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais do Estado e Políticas Sociais nas Últimas décadas do Século XX. **Aurora**, ano II numero 3, p 37-46, dezembro de 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_01.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. Ensino Médio Integrado *In*: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 305-315, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3345>. Acesso em: 19 ago. 2016.

COSTA, Heloíse Paula; MACHADO DIAS, Vagno Emygdio. A Profissão generalizada na Reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 236-259, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47185> Acesso em: 11 jan. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. Mimeo, 2005.

FRAVETTO, Juliana; SCALABRIN, Soveral Ionara. **Educação Profissional no Brasil: Marcos da Trajetória**. *In*: XII Congresso nacional de Educação - EDUCERE, PUCPR 26 a 29/10/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em Análise**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 7-26, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33480>. Acesso em: 11 fev. 2023.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; DE OLIVEIRA, Edilene Maria; DE CASTILHO, Maria Augusta. Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. **Revista Vozes do Vale UFVJM-MG-BRASIL**, nº 13, ano VII 05/2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. Juventude do campo. *In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 439-446, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, nº. 1, jan-jun 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2020**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama> Acesso em: 11 fev. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)**. 2016/2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

INEP. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf Acesso em: 11 fev. 2023.

ISPER. **Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda**. Dados do Ministério do Trabalho em números de empregos formais em 31 de dezembro de 2020.

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2013, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 1-10, 23 a 26/09/2013.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; DE ASSIS, Sandra Maria. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): Uma história entre avanços e recuos. *Tópicos Educacionais*, [S.l.], v. 21, n. 2, abr. 2017. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22424>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MELO, Keite Silva de; TOMAZ, Adriana. Ensino Remoto e as Contradições no Trabalho Docente. *Revista Interinstitucional Artes de Educar - RIAE*. Rio de Janeiro, v.6, n. Especial, p.1-24. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400> Acesso em: 11 fev. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 16 dez. 2021.

MUNICÍPIO de Amargosa. **Cidade-Brasil**. Atualizado em 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-amargosa.html#:~:text=Acesso em: 11 de fevereiro 2023.>

OLIVEIRA, LUIZ PAULO JESUS DE. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil: Um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000.** Tese de Doutorado - Universidade Federal da Bahia. 2013.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional *In*: CALDART, Roseli Saete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 288-295, 2012.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Subalternização no Trabalho e na educação de jovens da agricultura familiar no Primeiro e segundo Planalto do município da Lapa / Paraná: possibilidades de superação. **Revista Brasileira de Educação**. Paraná, v.24, e240022, p.1-21. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/V8szm5DgLrxMv8s7SxYRfqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

RIBEIRO, Henrique Meneses. **A Educação profissional como Política Pública de Formação de Jovens para o Mercado de Trabalho**. *In*: Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. v. 1 n. 1; 2 a 7 de dezembro de 2018.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. *In*: OSAL: Observatório Social de América Latina. ano 6, nº. 16, jun, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos> Acesso em: 11 fev. 2023.

SEPLAN. **Secretaria do Planejamento da Bahia**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/>. Acesso em: 25 de outubro 2021.

SILVA, Estácio Moreira. **A implantação do Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária, 2020**. Bom Jesus da Lapa Bahia. 2020.

SILVA, Vanda. Jovens de um Rural Brasileiro: socialização, educação e assistência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.22, n. 57, p.97-115, Agosto, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vB9MFwLTVFV6LTHkkYM7PSn/?lang=pt#> Acesso em: 11 fev. 2023.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 76, 2005. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/7784/BVE19040089p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2023.

VASCONCELOS, Paulo Henrique. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? **Revista HISTEDBR**, on-line, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 865–883, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652125>. Acesso em: 16 fev. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ON-LINE

Curso Técnico em Agropecuária: Um Estudo de Caso do CETEP do Vale do Jiquiriçá.

Questionário diagnóstico 2022. O Curso Técnico de Agropecuária: Um estudo de caso do CETEP do Vale do Jiquiriçá.

*Obrigatório

Autora: Mestranda
Jucivalda Carvalho de
Souza Santos

Questionário diagnóstico 2022. O Curso Técnico de
Agropecuária: Um estudo de caso do CETEP do Vale
do Jiquiriçá.

I CONHECENDO UM POUCO SOBRE VOCÊ.

1. Nome *

2. Nome da instituição onde você estuda: *

3. Curso *

4. Série *

Marque todas que se aplicam.

- 1º Ano
 2º Ano
 3º Ano

5. Qual sua idade? *

6. Gênero *

Marque todas que se aplicam.

- Masculino
- Feminino
- Outro

7. Identidade Racial /Etnia *

Marque todas que se aplicam.

- Negro
- Não negro
- Indígena
- Outros

8. Município onde você mora *

9. Você mora: *

Marque todas que se aplicam.

- Zona rural /campo
- zona urbana/Cidade

10. Em que bairro e ou comunidade você mora? *

II CONHECENDO UM POUCO SOBRE SUA FAMÍLIA.

11. Com quem você mora? *

Marque todas que se aplicam.

- Com o pai e a mãe
- Com o pai
- Com a mãe
- Com o tio (a) (s)
- Com os avós
- Com o pai e madrasta
- Com a mãe e padrasto
-

Outros

12. Qual a escolaridade de seu pai? *

Marque todas que se aplicam.

- Não alfabetizado
- Primário incompleto
- Primário completo
- Ginásio incompleto
- Ginásio completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior Completo
- Superior Incompleto
- Pós Graduação
- Mestrado

13. Qual a escolaridade de sua mãe?

Marque todas que se aplicam.

- Não alfabetizado
- Primário incompleto
- Primário completo
- Ginásio incompleto
- Ginásio completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Superior Completo
- Superior Incompleto
- Pós Graduação
- Mestrado

14. Qual a profissão /ocupação de seu pai? *

15. Qual a profissão/ocupação de sua mãe? *

16. Qual é a renda de sua família? *

Marque todas que se aplicam.

- até 1/2 salário
- 01 salário
- 02 a 03 salários
- 03 a 04 salários
- 05 salários ou mais

17. Seus pais fazem parte de alguma Cooperativa ou Associação? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

18. Se você respondeu sim na questão anterior, registra qual a cooperativa ou associação*.

III SER JOVEM

19. Você se considera Jovem? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

20. Quais são os desafios enfrentados pelos jovens na sociedade? *

21. Você se considera jovem rural ou do campo? (Essa pergunta se aplica apenas para quem mora na zona rural)*

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não

21.1. Por quê? *

22. Quais os problemas você identifica na comunidade onde você mora? *

Marque todas que se aplicam.

- Falta de internet
 A falta de transporte coletivo. Falta
 de terra para plantar.
 Falta de investimento em políticas pública que garanta a qualidade de vida para se manter no campo.
 Ausência de escolas que ofertem Ensino Médio. Falta
 de trabalho

IV INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

27. Você trabalha? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não

27.1 Se a resposta acima for sim. Em que você trabalha? *

- Empregado(a) na cidade com carteira assinada
- Empregado(a) na cidade sem carteira assinada
- Trabalho autônomo na cidade
- Empregado(a) no campo diarista. Trabalho
- no campo na agricultura familiar.
- Trabalho na cidade como empregado (a) doméstica

28. Quanto você ganha por mês? *

29. Você ajuda na renda familiar? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

30. Em sua opinião quais são as dificuldades enfrentadas pelos jovens para adentrar no mundo do trabalho?*

V. SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR.

31. Por que você vai á escola? Pode marcar mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Para adquirir conhecimentos
- Porque preciso de uma qualificação para adentrar no mundo do trabalho. Por
- obrigação dos pais
- Porque gosto de estudar
- Porque é uma espaço onde faço amizades.

32. Você gosta de estudar? *

arque todas que se aplicam.

- sim
 Não

33. Justifique sua resposta anterior. *

34. Você já repetiu alguma série? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não

35. Quantas vezes? *

36. Por que você escolheu o curso de Agropecuária? *

37. Você gosta das aulas práticas? Por quê? *

38. Você gosta das disciplinas específicas? *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

39. Justifique sua resposta anterior. *

40. Você gosta dos projetos que são desenvolvidos no curso de Agropecuária ? Justifique sua resposta anterior *

41. O que você acha que deve melhorar no curso de Técnico em Agropecuária?*

42. Você está fazendo ou deseja realizar o estágio ? Por quê?*

VI. PRESPECTIVAS PARA O FUTURO

43. O que você deseja para o futuro? Pode marcar mais de uma alternativa. *

Marque todas que se aplicam.

- Ter uma casa própria
- Concluir o Ensino Médio apenas
- Atuar no mercado de trabalho como técnico em Agropecuária Adentrar na
- universidade e fazer um curso superior
- trabalhar em outra área.
- construir uma Familiar

44. Você deseja continuar morando no Campo? (Especificamente) para o estudante que mora no campo) Por quê? *

45. Qual seu projeto de vida após formar em técnico em Agropecuária? *

46. As aulas teóricas e práticas das disciplinas específicas realizadas durante o curso contribuíram de maneira significativa para sua formação? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

47. Justifique sua resposta da questão a pergunta anterior. *

48. Você pretende fazer faculdade? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim*
- Não*

46. Se sua resposta da questão anterior foi sim. Qual curso você deseja cursar?*

47. De que modo a pandemia prejudicou na formação técnica durante o ensino remoto?*

Termo de Consentimento

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com estudantes egressos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

BLOCO I APRESENTAÇÃO

1. Qual é seu nome?
2. Sexo?
3. Qual é sua idade?
4. Qual a localidade onde você mora?
5. Em que ano você concluiu o Ensino Médio Profissionalizante?
6. Por que você escolheu o Curso Técnico em Agropecuária?

BLOCO II

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.

1. Por que você escolheu o Curso Técnico em Agropecuária?
2. Você participava das aulas práticas?
3. Em que medida as aulas teóricas e práticas das disciplinas técnicas contribuíram para sua formação profissional?
4. Você gostava das aulas? Por quê?
5. Em sua opinião, quais são os problemas enfrentados pelo curso de Agropecuária do CETEP?
6. Você concluiu o ensino profissionalizante ou apenas terminou o Ensino Médio? Por quê?
7. Como a Educação Profissional contribuiu para sua formação humana e profissional?
8. Atualmente você está trabalhando? Em que? Onde?
9. Nos últimos anos procura pelo curso de Agropecuária vem diminuindo. O que você acha que tem contribuído para desaceleração da matrícula?
10. O que deve ser feito no curso de Agropecuária para incentivar os jovens a se matricularem e permanecer no curso?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mestrado Profissional em Educação do Campo

www.ufrb.edu.br/educampo

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES DE AGROPECUÁRIA

BLOCO I

FORMAÇÃO

1. Qual sua formação?
2. Por que escolheu lecionar em um curso profissionalizante?
3. Qual o vínculo empregatício que você tem com o CETEP do Vale do Jiquiriçá?
4. Há quanto tempo leciona no CETEP do Vale do Jiquiriçá? E no curso de Agropecuária?
5. Quais disciplinas você leciona?
6. Qual é a carga horária das disciplinas que você leciona?
7. Como são planejadas suas aulas?
8. Você desenvolve algum projeto no eixo de Recursos Naturais?
9. Se sua resposta for sim fale um pouco sobre seu projeto e os principais objetivos.
10. Quais são os impactos efetivos no que se refere a sua prática pedagógica para formação pessoal e profissional dos seus alunos.

BLOCO II

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

1. Em sua opinião, qual é a relevância do Curso Técnico em Agropecuária para Amargosa e as cidades circunvizinhas?
2. Em relação às disciplinas específicas do curso de Agropecuária, você acha que os conteúdos são relevantes para formação humana e profissional dos estudantes?
3. Quais são os desafios enfrentados no curso de Agropecuária no CETEP?
4. Quais são os fatores que possivelmente contribuem para baixa procura da matrícula no curso de Agropecuária?
5. Em que medida a formação técnica pode contribuir para inserção dos jovens no mundo do trabalho?
6. Você concorda que a formação técnica em Agropecuária dos jovens pode contribuir a fortalecimento da agricultura familiar?

7. Alguns estudantes do curso de Agropecuária não querem ser Técnicos em Agropecuária. Apenas querem o diploma de Ensino Médio. Qual sua concepção sobre essa afirmativa?
8. Em relação o Ensino Médio Integrado, você acha que essa modalidade de ensino contribui para uma formação humana e profissional dos estudantes? Por quê?
9. O que você acha que dever ser feito para dinamizar o curso de Agropecuária?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com equipe de gestão



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA **EQUIPE DE GESTÃO CETEP DO VALE DO JIQUIRIÇÁ**

BLOCO I

FORMAÇÃO

1. Qual sua formação?
2. Perfil do (a) diretora
3. Há quanto tempo está como Gestor (a) CETEP do Vale do Jiquiriçá?
4. Qual é a carga horária de trabalho Semanal?

BLOCO II

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

1. Em sua opinião, qual é a relevância do Curso Técnico em Agropecuária para Amargosa e as cidades circunvizinhas?
2. Quais são os princípios pedagógicos da escola relação ao curso de Técnico em Agropecuária?
3. Quais são os desafios enfrentados no curso de Agropecuária no CETEP do Vale do Jiquiriçá?
4. Quais são os fatores que possivelmente contribuem para baixa procura da matrícula no curso de Agropecuária nos últimos anos?
5. Quais são ações que são desenvolvidas pela equipe da gestão da escola para aumentar o índice de matrículas para o curso de Agropecuária?
6. Em que medida a formação técnica pode contribuir para inserção dos jovens no mundo do trabalho?
7. Você concorda que a formação técnica em Agropecuária dos jovens pode contribuir para fortalecimento da agricultura familiar? Justifique.
8. Alguns estudantes do curso de Agropecuária não querem ser Técnicos em Agropecuária. Apenas querem o diploma de Ensino Médio. Qual sua concepção sobre essa afirmativa?
9. Em relação ao Ensino Médio Integrado, em que medida o currículo do Curso Técnico em Agropecuária contribui para uma formação humana e profissional dos estudantes?

10. O que escola tem para feito para dar mais visibilidade na sociedade ao curso o curso de Agropecuária?

Muito obrigada!

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da Pesquisa intitulada como “Curso Técnico em Agropecuária: Um Estudo de Caso do CETEP do Vale do Jiquiriçá, Amargosa Ba. (2017-2022)”. A pesquisa constitui-se de um Trabalho para Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

Eu _____, declaro que estou ciente da minha participação na pesquisa com o título acima citado. A minha participação será registrada através da gravação de uma entrevista. Fica acordado que a minha identidade será inteiramente preservada e que as informações por mim fornecidas serão exclusivamente utilizadas para fim de pesquisa científica. Os resultados do estudo serão divulgados em congressos, publicações científicas e/ou publicações de modo geral. Estou ciente de que tenho total liberdade de não responder a determinadas questões, tirar dúvidas durante o processo de estudo, excluir do material da pesquisa informação que tenha sido dada ou desistir da minha participação em qualquer momento da pesquisa, exceto após a publicação dos resultados. Também posso recusar e/ou retirar este consentimento, informando aos pesquisadores, sem prejuízo para ambas às partes a qualquer momento que eu desejar. Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa. A minha participação formalizada por meio da assinatura deste termo em duas vias, sendo uma retida por mim e a outra pela pesquisadora.

Amargosa - BA, ____/____/20____.

Participante - Assinatura: _____ Nome completo: _____ Pesquisador -

Assinatura: _____ Nome completo: _____

AMARGOSA – BAHIA
2021

ANEXO A – FOTOS DA ESCOLA AGROTÉCNICA DE AMARGOSA

Figura 4 - Projeto Pedagógico. Escola Agrotécnica de Amargosa

PROJETO PEDAGÓGICO

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



1998

DIREC - 29
AMARGOSA - BAHIA

CALENDÁRIO ESCOLAR - 1997

Portaria 10.266 de 29/11/96 D. O. 03/12/96

ATIVIDADE	PERÍODO
Planejamento Pedagógico	17 a 21/02/97
Início do Ano Letivo	27/02/97
Recesso de Junho	19/06/97 a 02/07/97
Término do Ano Letivo	06/12/97
Total de Dias Letivos	200
Recuperação	096 15/12/97
Conselho de Classe	15/12/97 as 8:00 Horas
Publicação de Resultados	16/12/97 as 10:00 Horas

MÊS	ANO LETIVO		SÁBADOS / DATAS
	PERÍODO	N.º DE AULAS	
Fevereiro	24 a 28	03	
Março	01 a 31	20+02=22	08 e 22
Abril	01 a 30	21+01=22	12
Maiço	02 a 30	20+01=21	10
Junho	02 a 18	13+02=15	07 e 14
Julho	03 a 31	21+02=23	12 e 26
Agosto	01 a 29	19+01=20	09
Setembro	01 a 30	22+01=23	13
Outubro	01 a 31	21+01=22	18
Novembro	03 a 28	20+01=21	08
Dezembro	01 a 06	05+01=06	06
TOTAL		187+13=200	

Fundamentação Teórica

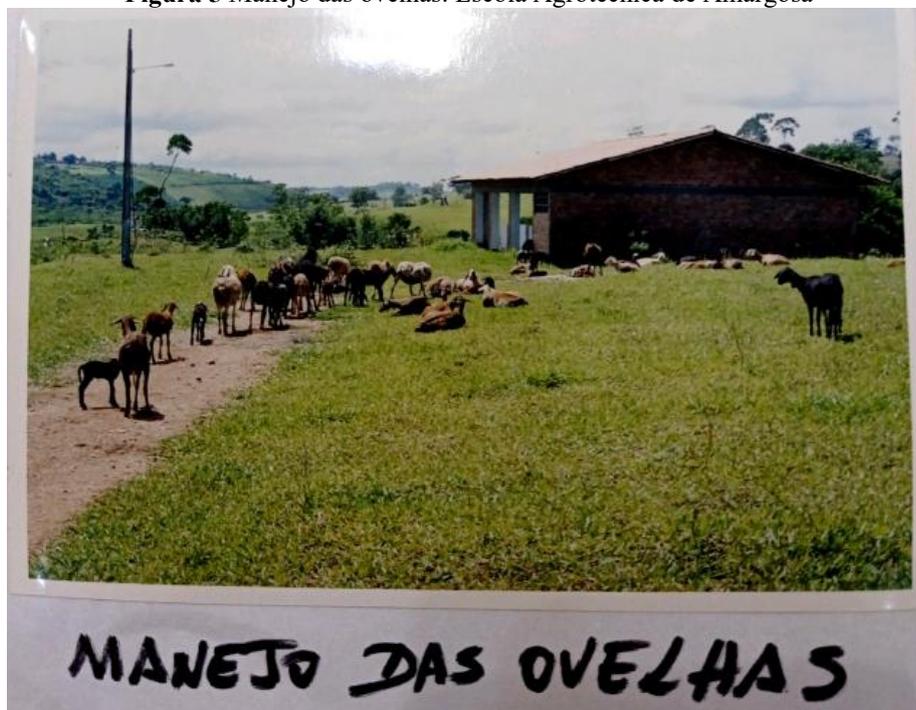
A Fundamentação Teórica que ensina na Escola Agrotécnica de Amargosa é a técnica do aprender fazer fazendo, com aulas práticas, teóricas e itinerante.

Prioriza o exercício das avaliações práticas e qualitativas de desenhos e Educandos, motivando para o curso de Técnico em Agropecuária.

Desenvolve ações que atraí as famílias do Educando a se envolverem nas atividades dos seus filhos na Escola EAA.

Fonte: Acervo CETEP (1998)

Figura 5 Manejo das ovelhas. Escola Agrotécnica de Amargosa



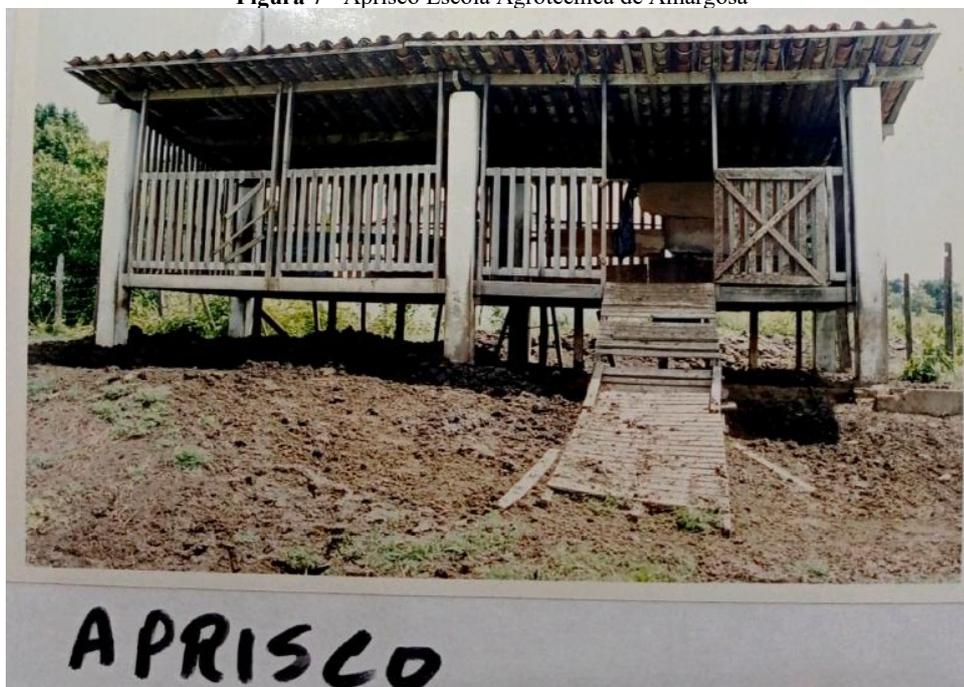
Fonte: acervo CETEP (1996)

Figura 6 - Manejo do Aviário. Escola Agrotécnica de Amargosa



Fonte: acervo CETEP (2001)

Figura 7 - Aprisco Escola Agrotécnica de Amargosa



Fonte: Acervo CETEP (1997).

Figura 8 - Cultura de mandioca. Escola Agrotécnica de Amargosa



Fonte: acervo CETEP (2002)

Figura 9 - Cirurgia em Bovinos. Escola Agrotécnica de Amargosa



Fonte: Acervo CETEP (1996)

ANEXO B – FOTOS DO CETEP VALE DO JIQUIRIÇÁ- AMARGOSA

Figura 10 - Aula prática no Projeto PAIS



Fonte: Maria José Gonçalves (2019).

Figura 11 - Produção de Mudas



Fonte: Nailson Feitosa (2022).

Figura 12 - Manutenção da Horta Medicinal



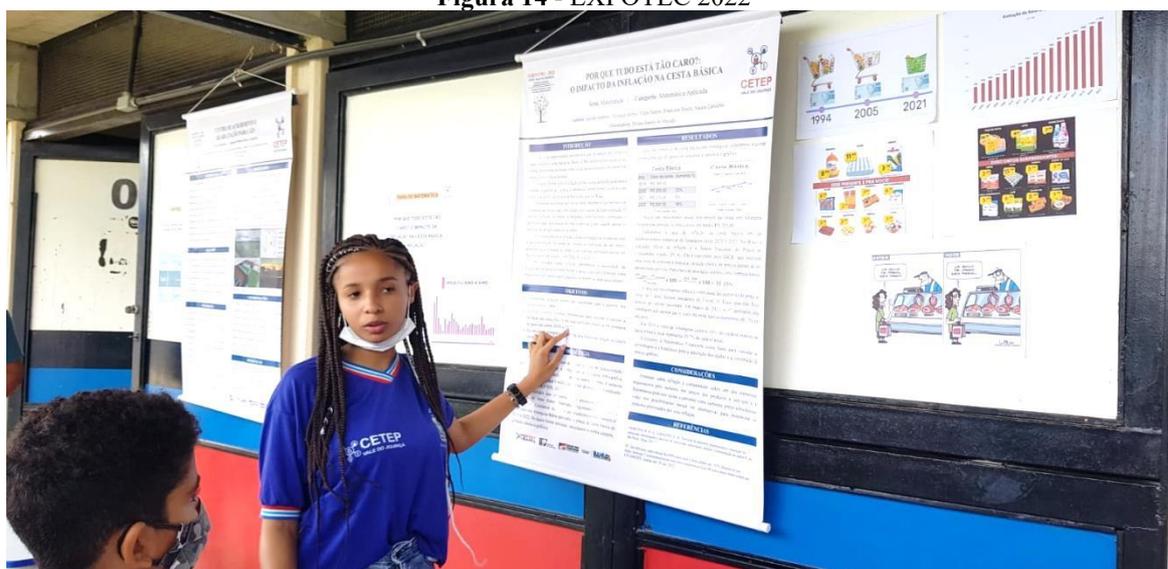
Fonte: Nailson Feitosa (2022).

Figura 13 - Projeto PAIS laboratório do curso de Agropecuária



Fonte: Maria José Gonçalves (2022).

Figura 14 - EXPOTEC 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

Figura 15 - EXPOTEC 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

Figura 16 - EXPOTEC 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

Figura 17 - EXPOTEC 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

Figura 18 - EXPOTEC e Feira de Matemática 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

Figura 19 - EXPOTEC e Feira de Ciências - 2022



Fonte: Acervo CETEP (2022).

ANEXO C – FOTOS DA FEIRA LIVRE DE AMARGOSA

Figura 20 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 21 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 22 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 23 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 24 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Figura 25 - Feira livre de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Figura 26 - Feira Live de Amargosa



Fonte: Acervo pessoal (2022)