



UNIVERSIDADE FEDERAL DO GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

**DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DO
CAMPO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS RURAL DE MARABÁ**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

3. Título do trabalho

Desafios para a permanência dos jovens do campo no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Shauma Tamara Do Nascimento Sobrinho, Discente**, em 15/09/2024, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 16/09/2024, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4823647** e o código CRC **2DDD4DE9**.

SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO

**DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DOS JOVENS DO
CAMPO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS RURAL DE MARABÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Sobrinho, Shauma Tamara do Nascimento

Desafios para a permanência dos jovens do campo no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá [manuscrito] / Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho. - 2024.

147 f.

Orientador: Prof. José Paulo Pietrafesa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024. Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Permanência escolar. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação do Campo. I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 29 da sessão de Defesa de Tese de **SHAUMA TAMARA DO NASCIMENTO SOBRINHO** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro (06/09/2024)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Desafios para a permanência dos jovens do campo no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. **Amone Inacia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof^a. Dr^a. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE-UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof. Dr. **Sérgio Sauer (UnB/FUP Mader)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB** - integrante titular externo e Prof. Dr. **Aldimar Jacinto Duarte (PPGE/PUC-GO)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Prof^a. Dr^a. Amone Inacia Alves

Prof^a. Dr^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria

Prof. Dr. Sérgio Sauer

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 07/09/2024, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 09/09/2024, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimaraes De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 10/09/2024, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Sauer, Usuário Externo**, em 10/09/2024, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aldimar Jacinto Duarte, Usuário Externo**, em 10/09/2024, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4805335** e o código CRC **F2083AB1**.

Dedico este trabalho à Cleuzivam, minha mãe, Eliandro, meu esposo e Matheus Calebe e Rayana Yzabel, meus filhos.

Aos estudantes Eduarda Paz, Alefe Daniel da Silva, Raiane Santos, Thyago Iago de Oliveira, Francisco Cristiano da Silva, Mateus Nogueira, Eduardo Silva Borge, Beatriz Moura, Deniel Fernandes, Laisa, Adalberto Aves, Aline Rodrigues, Ana Clesia Araújo, Cassiane Ferraz, Cleane Sousa, Cleiton Ferreira, Eliel Feitosa, Felicia Reis, Guimel Ricardo da Silva, Gustavo Silva, João Gutemberg Silva, Laisa Rodrigues, Lídia Cristina Silva, Livia Sandielle Albes, Mara Rita Paz, Rainara de Souza, Sandy Souza, Waldeir Ferraz, Welton Ferreira, Denise, Richard Silva, Welligton da Silva, Wanderson da Silva, Ian Vitor dos Santos, Ariane Ferreira, Aluízio Ferreira, Raione Menezes, Denilson Reis, Eduardo Borge da Cruz, Keiciane Cardoso, Lara Dayanne Paiva, Marcio Guilherme da Mercês, Matheus Rodrigues, Francisco da Conceição, Clodoaldo Cardoso, Luciene Barroso, Cleiton da Silva, Nailton da Silva, Rael Vaz, Rildvan Alves, Cassia Ribeiro, Emanuel Meireles, Erica Rayane da Silva, Iara Bruna Xavier, Huguidson Sousa, Karla Fabiana Sousa, Lais Araújo, Matheus Alves, Mikeias Araújo, Natalha da Silva, Naiara da Silva, Paulo Fernando Rates, Ravel da Conceição, Tamires Vaz, José Vinicius Alves, Whalison dos Santos, Marcos Martins, Deuziene Menezes, Roger Costa e Danilo Ferreira.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gratidão pela possibilidade de estar viva.

Ao Campus Rural de Marabá pela concessão de afastamento para estudos durante quatro anos.

Ao professor José Paulo Pietrafesa, pela orientação, aprendizado, incentivo e suporte.

Às professoras da Faculdade de Educação, Maria Margarida Machado, Mirian Fábria, Anita Resende e Marília Gouvea pelas contribuições teóricas nas disciplinas.

Aos professores Sérgio Sauer, Gina Glaydes Farias, Rogério Antônio Mauro, Amone Inácia Alves e Aldimar Jacinto Duarte pela disposição em participarem da banca de qualificação e defesa.

À minha mãe, Cleuzivam, meu pai, José Simão, meu esposo, Eliandro, minha irmã, Paolla Michelle, meu irmão Gregori Miller e meus filhos Matheus Calebe e Rayana Yzabel.

Às grandes amigas, Rosemeri Scalabrin e Maria Suely.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, aos quais dedico esta tese.

Aos servidores do Campus Rural de Marabá: Claudionisio, Dalcione, Alderuth, Joana Patrícia, Luciene, Ribamar, Danilo Henrique, Marcos Paulo, Jailson, Tatiane, Murilo, Divina, Leildes, Deusanete, Mirian, Marcone, Isael, Flaverton e Willames.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Rurais e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Goiás: Érika, Gilmar, Matheus, Bruno, Aila e Luciana.

À amiga Soray, pelo apoio no período de realização da pesquisa de campo.

Gratidão, a todos e todas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A reforma educacional¹

Florestan Fernandes

Cultivamos no Brasil a ideia de que temos alguns problemas graves. Falamos na reforma agrária, na reforma urbana, no problema da moradia, no problema da saúde, do problema do menor, nos dilemas raciais e em vários outros assuntos. A educação, quase sempre, é escamoteada, e eu teria a coragem de dizer que ela é o problema mais grave do Brasil. É o problema número 1 do Brasil. Não há dúvida de que passar fome, não ter emprego, não ter moradia são realidades terríveis. Mas quando se vive numa sociedade democrática [...] é importante que a educação esteja ao alcance da maioria, daqueles que são os oprimidos, que são os excluídos, os explorados. A educação, no Brasil, é um problema social de inacreditável gravidade.

[...]

A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem tomar consciência da sua condição, dos meios de resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há a reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação. Essa é a função do nosso sistema de educação escolar: reproduzir o sistema tal qual. Aí está o caráter grave desse dilema.

¹ Trecho do texto de conferência como deputado federal na Assembleia Nacional Constituinte (1977-1988).

RESUMO

A presente tese, inscrita na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Goiás, tem como objetivo central analisar a permanência e êxito dos estudantes do Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária, do Instituto Federal do Pará - *Campus* Rural de Marabá. Nosso foco se deu, principalmente, com os estudantes oriundos de áreas rurais do Sudeste Paraense, sobretudo aqueles que desistiram da formação. O recorte temporal compreendeu o período de 2014 a 2019, anos de ingresso das seis primeiras turmas regulares. Realizou-se, para a coleta dos dados, pesquisa bibliográfica, documental e de campo, mediante a aplicação de questionário fechado e realização de entrevistas semiestruturada com estudantes, docentes e técnicos de apoio administrativo. O resultado da pesquisa mostrou que os grandes desafios para a permanência escolar dos estudantes referem-se às dificuldades financeiras e às reprovações e retenções, em função do excesso e ritmo das atividades exigidas pelos docentes. Constatou-se, também, que as ações da assistência estudantil não têm sido suficiente para atender às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devido ao excesso de documentos exigidos, valores disponibilizados, períodos de publicação dos editais e quantitativo de auxílios financeiros ofertados.

Palavras-chave: Permanência escolar. Ensino Médio Integrado. Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis inscribed in the line of research Work, Education and Social Movements, of the Graduate Program in Education, Faculty of Education of the University of Goiás, the main objective of this study is to analyze the permanence and success of the students of the Integrated High School Course in Agricultural, at Federal Institute of Pará – Rural Campus of Marabá. Our focus was mainly on students from rural areas of the Southeast of Pará, especially those gave up their training. The time frame comprised the period from 2014 to 2019, the years of entry of the first six regular classes. Bibliographic, documentary and field research were carried out for data collection, through the application of a closed questionnaire and semi-structured interviews with students, teachers and administrative support technicians. The result of the research showed that the great challenges for the permanence of students in school refer to financial difficulties and failures and retentions, due to the excess and pace of the activities required by teachers. It was also found that the actions of students' assistance have not been sufficient to meet the demands of students in situations of socioeconomic vulnerability, due to the excess of documents required, the amounts made available, the periods of publication of the notices and the amount of financial aid offered.

Key-words: School permanence. Integrated High School. Rural Education.

RESUMEN

La presente tesis, de la línea de investigación Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Goiás, tiene como objetivo central analizar la permanencia y el éxito de los estudiantes del Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária, del Instituto Federal de Pará - Campus Rural de Marabá. Nuestro enfoque se centró, principalmente, en estudiantes de localidades rurales del Sudeste de Pará, especialmente aquellos que abandonaron la formación. El cronograma abarcó el período de 2014 a 2019, años en los que ingresaron las primeras seis clases regulares. Para la recolección de datos se realizó una investigación bibliográfica, documental y de campo, utilizando un cuestionario cerrado y entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y técnicos de apoyo administrativo. Los resultados de la investigación mostraron que los mayores desafíos para que los estudiantes permanezcan en la escuela se refieren a dificultades financieras y fracasos y retenciones, debido al exceso y el ritmo de actividades requeridas por los docentes. También se encontró que las acciones de atención estudiantil no han sido suficientes para atender las demandas de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, debido al exceso de documentos requeridos, montos puestos a disposición, plazos de publicación de los avisos y monto de las ayudas financieras ofrecidas.

Palabras clave: Permanencia escolar; Ensino Médio Integrado; Educação Campesina.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de questionários respondidos frente ao total de estudantes desistentes no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, por ano de ingresso (2014 a 2019)	29
Tabela 2 - Quantitativo de estudantes desistentes no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB entrevistados, por ano de ingresso (2014 a 2019)	30
Tabela 3 – Distribuição e percentual dos assentamentos criados no Sudeste Paraense, por períodos de governo federal	48
Tabela 4 - Número e área dos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregiões – 2006	53
Tabela 5 – Número e área dos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregião	54
Tabela 6 - Pessoal ocupado nos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregiões – 2006 e 2017	56
Tabela 7 - Número de estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar que obtiveram receita (mil reais) com a produção agrícola, segundo as microrregiões – 2006	57
Tabela 8 – Receita obtida (mil reais) com a produção agrícola os estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar, segundo as microrregiões – 2017	58
Tabela 9 – Número de estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar dirigidos pelo produtor, por nível de escolaridade, segundo as microrregiões – 2017	60
Tabela 10 - Teses e dissertações defendidas, por ano e tipo de curso	61
Tabela 11 – Teses e dissertações defendidas, a partir da temática abordada	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas, por programa	63
Quadro 3 – Teses e dissertações defendidas, por Instituições de Ensino Superior e região	64
Quadro 4 – Teses e dissertações defendidas, por Institutos Federais investigados	66
Quadro 5 – Distribuição da carga horária do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, por ciclo pedagógico (PPC de 2014)	94
Quadro 5 – Distribuição da carga horária do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, por ciclo pedagógico (PPC de 2017)	97
Quadro 7 – Categorias empíricas externas à escola	103
Quadro 7 – Categorias empíricas internas à escola	114

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Municípios do Sudeste Paraense de atuação do IFPA-CRMB	35
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trajetória de assentamentos criados no Sudeste Paraense, no período de 1987 a 2020	47
Gráfico 2 – Municípios de moradia do grupo pesquisado	101
Gráfico 3 – Renda familiar do grupo pesquisado	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Agricultura Familiar
ANF	Agricultura Não Familiar
BASA	Banco da Amazônia
BCA	Banco de Crédito da Amazônia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	Banco de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CRMB	Campus Rural de Marabá
CIB	Companhia Industrial do Brasil
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal
CONTAG	Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura
COVID	Coronavírus
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DASCA	Departamento de Saúde da Comunidade Acadêmica
DEP	Departamento Pedagógico
EFA	Escola Família Agrícola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FREC	Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará
GETAT	Grupo de Trabalho do Araguaia-Tocantins
IBICTI	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal do Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais

IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-Grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IF SUDESTE MG	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério de Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MIRAD	Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PA	Projeto de Assentamento
PDA	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PEPT	Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho
PGC	Programa Grande Carajás
PIBICT	Programa de Iniciação Científica e Tecnológica
PIN	Plano de Integração Nacional
PDN	Plano de Desenvolvimento Nacional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
POLAMAZÔNIA	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste
PSE	Processo Seletivo Especial
PSU	Processo Seletivo Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTA	Plano de Trabalho Anual
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STR	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SR	Superintendência Regional
TACLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UDR	União Democrática Ruralista
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UNIEPE	Unidade Integrada de Pesquisa-Ensino-Extensão
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 A PRODUÇÃO MATERIAL DA VIDA NO ESPAÇO AGRÁRIO DO SUDESTE PARAENSE	33
1.1 A ocupação da terra pelas frentes de expansão nacional e os mecanismos de apropriação privada pelo capital mercantil	33
1.2 O processo de expansão do capital sobre a Amazônia e o novo padrão de ocupação das terras	39
1.3 As políticas neoliberais e a reforma agrária	44
1.4 A estrutura fundiária nas duas primeiras décadas do século XX e seus impactos sobre a vida das populações do campo	50
2 O ESTADO DA PESQUISA SOBRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2009-2022)	61
2.1 O contexto histórico e territorial das teses e dissertações	61
2.2 As reflexões sobre as temáticas abordadas	68
2.2.1 Evasão escolar	68
2.2.2 Assistência estudantil e permanência escolar	71
2.2.3 Permanência escolar	76
2.2.4 Cotas	80
2.2.5 Acesso, permanência, reprovação, retenção e evasão escolar	84
2.2.6 Áreas rurais	86
3 AS DETERMINAÇÕES NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO IFPA-CRMB	89
3.1 A organização curricular do Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária	89
3.2 O perfil dos estudantes que participaram da pesquisa	99
3.3 Os processos que afetam o desempenho escolar e a permanência dos estudantes	103
3.3.1 Extraescolares	103
3.3.2 Intraescolares	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Goiás	145
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
APÊNDICE A – Questionário de identificação dos estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB para entrevista individual	151
APÊNDICE B - Roteiro de questões para entrevista individual com estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB	155
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores do IFPA-CRMB	156
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com membro da Comissão de Permanência e Êxito, Departamento de Assistência Estudantil e Departamento de Saúde do IFPA-CRMB	157
APÊNDICE E – Relação de teses e dissertações, por categorias e subcategorias temáticas	158

INTRODUÇÃO

Esta tese, inscrita na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Goiás (PPGE/FE/UFG), versa sobre a permanência dos estudantes oriundos de áreas rurais do Sudeste Paraense no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Rural de Marabá (CRMB), aqui entendida como a inserção e participação nas diversas atividades educativas planejadas e desenvolvidas pela escola, tais como projetos de iniciação à pesquisa, eventos, seminários, sem interrupção durante o período de três anos.

A expressão “Ensino Médio Integrado” começou a ser utilizada a partir do Decreto nº 5.154/2004 e está forjada em uma concepção de educação que busca articular no processo formativo o trabalho, a cultura e a ciência, de modo a abrir novas perspectivas de vida para os estudantes, conforme assinalam Ciavatta e Ramos (2012, p. 309): “[...] no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura como formação cultural”.

A oferta em uma mesma instituição de ensino e base curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional é parte da estratégia de luta dos movimentos sociais e setores progressistas a partir da década de 1980 de superar a dualidade estrutural da educação, gerada pela divisão da sociedade em classes e impedida pelo Decreto nº 2.208/1997, expressa por meio da definição de dois tipos de escolas segundo a classe social: uma de formação profissional voltada aos trabalhadores para a inserção imediata no mercado de trabalho; e outra de formação geral direcionada aos filhos das elites para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Deste modo, Gramsci (2014²), quando se referiu ao caráter restrito da escola tradicional, afirmou que a expansão de escolas de formação profissional não resulta em democratização dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas sim em perpetuação do privilégio do exercício de funções diretivas e intelectuais. Para ele, [...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e

² Caderno 12, intitulado de “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, escrito em 1932.

que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo" (Gramsci (2014, p. 50).

As políticas educacionais visando ampliar o acesso dos jovens ao Ensino Médio Integrado vieram acompanhadas de um Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciado em 2005, no primeiro governo de Luís Inácio da Silva, com a Lei nº 11.195 que alterou o § 5º do artigo 3º da Lei 8.948/1994, reestabelecendo a possibilidade de criação de novas unidades de ensino.

A Rede Federal foi instituída pela Lei nº 11.892/2008 com a meta de expandir as matrículas da educação profissional de nível médio em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. A partir da adesão das 140 instituições federais já existentes no país, construídas no período de 1909 a 2002 (Souza e Silva, 2019), ao modelo proposto pelo Ministério da Educação (MEC), aconteceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos interiores dos estados (Brasil, 2011).

Assim, o interesse pela temática e a escolha do IFPA-CRMB como campo empírico de estudo emergiram das inquietações produzidas na experiência com os estudantes, quando se passou a fazer parte do quadro funcional da referida instituição, no ano de 2014, como Assistente de Alunos, no Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e, desde o ano de 2017, como professora da disciplina de Educação do Campo, na Diretoria de Ensino.

O IFPA-CRMB é fruto do debate e reivindicação dos movimentos sociais de luta pela terra no final da década de 1990, destacando-se neste processo a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETAGRI) e o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST) e a partir de 2005, organizados no Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC)³, pela implantação de uma escola federal no município de Marabá que funcionasse em regime de alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) para atender a demanda decorrente da profunda diferenciação e desigualdade existente entre campo e cidade na garantia do direito à educação escolar.

³ Constituído a partir da 2ª Conferência Regional de Educação do Campo, realizada no ano de 2005, no município de Marabá, o FREC é um espaço de diálogo, denúncia, reflexão, articulação e construção de propostas de políticas de educação do campo (FREC, 2008).

A intencionalidade era a formação e preparação dos filhos dos agricultores para a compreensão científica das contradições envolvidas na agricultura capitalista e atuação para a organização de uma matriz produtiva e tecnológica comprometida com o avanço da agricultura familiar camponesa nos Projetos de Assentamentos (PAs) de reforma agrária do Sudeste Paraense, conquistados a partir do final da década de 1980.

Por decisão coletiva, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, constituída pela Lei nº 11.534/2007, na segunda fase do plano de expansão da Rede Federal, situa-se no PA 26 de Março, vinculado ao MST, à 28 quilômetros da sede do município e tem o Ensino Médio Integrado em Agropecuária como um dos cursos estratégicos.

No final do ano de 2008, quando da reinstitucionalização da Rede Federal, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá foi incorporada ao IFPA⁴ e transformada em um dos campus deste instituto, que passou a ser denominado CRMB, porém, mantendo a proposta de formação presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP), construído por intermédio do FREC e coordenado pela Direção Geral Pró-Tempore, nomeada, à época, pelo MEC (Medeiros, 2019).

A primeira turma foi formada em 2009 por egressos das iniciativas de Educação do Campo no Ensino Fundamental e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) Campo - Saberes da Terra⁵, filhos dos assentados de reforma agrária, executado em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁶ por meio da Superintendência Regional (SR)-27 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o MST, a FETAGRI e as faculdades de Pedagogia, Letras e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Marabá, atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)⁷ (IFPA-CRMB, 2009).

⁴ Formado pela junção da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) de Belém.

⁵ Instituído pela Lei nº 11.129/2005, este programa oferece qualificação profissional com escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. No Pará, o projeto "Saberes da Terra na Amazônia Paraense" foi elaborado e executado entre os anos de 2005 e 2008, em 15 municípios.

⁶ É uma política pública do governo federal, Instituída em 1998 por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998 para a educação escolar dos assentados da Reforma Agrária e envolvem alfabetização, ensino fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ensino profissional e nível médio, ensino superior e pós-graduação (Santos, 2012).

⁷ Criada por meio da Lei 12.824 de 5 de junho de 2013.

Para o Movimento Regional de Educação do Campo, esta primeira turma representou a continuidade das duas experiências educativas de Ensino Médio Integrado, também na área agropecuária, desenvolvidas na Escola Família Agrícola (EFA) de Marabá (2003-2006 e 2006-2009), em parceria com a FETAGRI e os colegiados dos cursos de Pedagogia e Agronomia da UFPA, campus de Marabá, com o apoio do PRONERA (Medeiros, 2019).

Demarcado pela urgente necessidade de institucionalização⁸, o Ensino Médio Integrado em Agropecuária foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFPA, em 2013, como um curso regular do CRMB. Assim, estruturou-se um movimento de entrada, exceto no ano de 2016, em razão da não conclusão pela empresa terceirizada da construção dos alojamentos, estabelecendo a oferta de 320 vagas em 2014 e a partir do processo seletivo de 2015, 80 vagas. Até o ano de 2019, disponibilizou-se um total de 640 vagas.

Apesar do avanço conquistado na ampliação do acesso à escola para os trabalhadores do campo, a desigualdade social e educacional ainda persiste. De acordo com o levantamento no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFPA-CRMB, em 2022, referentes aos ingressantes no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, entre os anos de 2014 e 2019, apenas 252 (47,1%) haviam concluído a formação.

Assim, a **questão central** que motivou a pesquisa foi a seguinte: Quais tem sido as determinações na permanência dos estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB?

Tal questionamento considera a escola em sua relação com os complexos processos que configuram as relações sociais de produção da existência, orientadas pelo capital e os limites estruturais para a efetivação do direito à educação. Posto isso, o **objetivo geral** construído para desenvolver esta questão foi: analisar a permanência dos estudantes no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, com foco nos desistentes.

⁸ Em agosto do ano de 2013, o IFPA-CRMB foi ocupado pelo Coletivo de Juventude do MST, visando pressionar a reitoria do IFPA e o Conselho Diretor do referido Campus, a responder as demandas de infraestrutura para a abertura de novas turmas (Gomes, 2021).

Essa análise foi realizada por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos, predominantemente qualitativos, envolvendo a **pesquisa bibliográfica, documental** e de **campo**.

A **pesquisa bibliográfica**, realizada durante todo o período do doutorado, abrangeu o levantamento e análise da literatura já existente por meio de livros, dissertações, teses e artigos científicos.

Além destas fontes, analisou-se teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduações (PPGs) entre os anos de 2009 e 2022 e disponíveis no Banco de Teses e Dissertações (BDT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibicti) que tratavam sobre a temática investigada, contemplando as pesquisas empíricas realizadas nos Institutos Federais (IFs) no âmbito do Ensino Médio Integrado.

A opção por delimitar o ano de 2009 como início do recorte temporal deve-se ao fato de ser o ano de implantação do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. A opção pela BDT/Capes e BDTD/Ibicti está no fato de serem consideradas as bases de dados mais representativas, pela facilidade do acesso em meio digital e disponibilidade *online*.

Empregou-se para a busca do material os seguintes termos: “permanência estudantil”, “assistência estudantil”, “rendimento escolar”, “desempenho escolar”, “evasão escolar”, “retenção escolar”, “reprovação escolar”, “fracasso escolar”, “exclusão escolar” e “sucesso escolar”.

Após a leitura cuidadosa dos títulos e resumos, orientada por um roteiro⁹ de identificação e caracterização da documentação, selecionou-se 104 pesquisas, sendo 100 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Nas situações em que o resumo disponível não continha as informações suficientes, realizou-se a consulta direta nas bibliotecas e repositórios digitais para a leitura da introdução, dos resultados e considerações finais de cada uma das pesquisas.

⁹ Indicação de Faria (2020) na disciplina Escola e Desigualdade ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Goiás, no primeiro semestre do ano de 2020.

A **pesquisa documental** compreendeu os documentos legais e institucionais, tais como: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB e as resoluções do IFPA.

Utilizou-se também os históricos escolares fornecidos pelo Setor de Registros Acadêmicos do IFPA-CRMB para a identificação dos estudantes que haviam desistido, evadido, cancelado, abandonado ou estavam retidos, nas turmas constituídas no período de 2014 a 2019; e os dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos anos de 2006 e 2017.

A **pesquisa de campo** foi composta por questionário fechado e entrevistas semiestruturadas.

Aprovado o projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFG, conforme as exigências (Anexo A), realizou-se, nos meses de agosto e setembro de 2022, o contato com os estudantes para a aplicação do questionário (Apêndice A) via *Google* Formulários.

Os critérios adotados para a escolha dos participantes entre os estudantes foram: sexo¹⁰; público prioritário - jovens das áreas de reforma agrária ou comunidades rurais situadas nos municípios do Sudeste Paraense; e não possuir ensino médio completo anterior ao ingresso¹¹.

Pelo fato de o IFPA-CRMB não dispor dos telefones atualizados, esse contato aconteceu por *WhatsApp*, páginas de relacionamento (*Messenger* do *Facebook*, *Direct* do *Instagram*) e listas eletrônicas de outros estudantes.

À medida que foi sendo feito o contato inicial para a exposição dos objetivos da pesquisa e da importância da participação, seguida da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B), garantindo a utilização das informações coletadas, os estudantes informavam o contato de outros colegas, o que possibilitou a ampliação do número de questionários respondidos.

O objetivo do questionário foi centralmente estabelecer vínculos iniciais da pesquisadora com os estudantes e delinear categorias temáticas para a etapa da entrevista.

¹⁰ Há situações específicas em relação às estudantes do sexo feminino, entre elas, a gravidez.

¹¹ Devido ao fato de muitos dos estudantes ingressarem no ensino superior ou em cursos técnicos subsequentes ou no mercado de trabalho, implicando na sua saída do ensino médio integrado.

As questões contidas no questionário abordaram itens como: dados pais; situação de trabalho e renda familiar; dificuldades encontradas pelos estudantes para permanecer no IFPA-CRMB. Esta ação foi favorecida pelo fato da pesquisadora ser conhecida por muitos dos estudantes, o que produziu a confiança e facilidade na devolutiva dos dados.

No universo dos 295 estudantes desistentes e retidos, conseguiu-se enviar o questionário para 100 deles (33,9% do total), obtendo-se a resposta de 69 (23,4% do total). Nem todos receberam; outros se comprometeram em responder, mas não fizeram, mesmo sendo contactados diversas vezes; outros responderam de imediato; e outros responderam depois de algumas semanas.

As informações relacionadas ao quantitativo de estudantes que se disponibilizaram a responder o questionário está organizada na tabela, a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de questionários respondidos frente ao total de estudantes desistentes no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, por ano de ingresso (2014 a 2019)

Ano de ingresso	Nº de estudantes		Total	Questionários respondidos	Percentual de estudantes desistentes
	Desistentes	Retidos			
2014	112	1	113	18	15,9
2015	35	0	35	5	14,3
2017	34	4	38	14	36,8
2018	46	0	46	20	43,4
2019	55	8	63	12	19
Total	282	13	295	69	23,4

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Na etapa das entrevistas, realizou-se a escuta de 23 estudantes e 18 servidores, sendo 15 docentes e 3 técnicas de apoio administrativo. Ao todo, participaram 87 pessoas.

Para a entrevista dos estudantes, selecionou-se participantes entre os que haviam respondido o questionário.

Os critérios para a escolha dos estudantes também primaram pelas diferentes situações que influenciaram na sua permanência no IFPA-CRMB, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes desistentes no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB entrevistados, por ano de ingresso (2014 a 2019)

Ano de ingresso	Estudantes entrevistados	Percentual de estudantes desistentes e retidos que responderam ao questionário
2014	3	16,6
2015	2	40
2017	9	60
2018	4	19
2019	5	41,6
Total	23	33,3

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

A seleção dos servidores docentes obedeceu aos seguintes critérios: atuação em uma das turmas ligadas ao recorte temporal e área de formação.

Quanto aos servidores técnicos, foram convidadas aqueles que ocupavam ou haviam ocupado funções no Departamento Pedagógico (DEP), DAE e Departamento de Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA) do IFPA-CRMB.

Os sujeitos participantes da segunda etapa da pesquisa de campo foram nomeados de “Estudante”, “Servidor docente” e “Servidor técnico”, numerados por ordem crescente.

As questões elaboradas aos estudantes (Apêndice B) e servidores, docentes (Apêndice C) e técnicas (Apêndice D), pretenderem aprofundar o conhecimento sobre os aspectos que dificultam a permanência no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária e as ações do IFPA-CRMB voltadas para superá-los.

As entrevistas foram registradas em gravador digital e transcritas. Os dados coletados estão sob o domínio da pesquisadora por um período de cinco anos e poderão ser acessados através do contato disponibilizado.

Os questionamentos presentes nas técnicas de pesquisa poderiam gerar certos riscos mínimos, tais como o cansaço para realizar atividades propostas, constrangimento e riscos emocionais. Contudo, os participantes podiam, caso decidissem não responder a qualquer pergunta feita ou mudar de ideia sobre sua participação.

Este processo de investigação foi construído no contexto da pandemia da COVID-19, uma infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Com a instalação da crise sanitária, declarada oficialmente como pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), diversas estratégias foram adotadas mundialmente, visando conter o avanço do vírus até que se pudesse contar com a vacinação em massa e a redução dos índices de transmissão e mortes, como por exemplo, o distanciamento social, a restrição de pessoas nas ruas e de viagens, uso de equipamentos de proteção individual, fechamentos de instituições – públicas e privadas - e estabelecimentos comerciais (feiras livres) e de serviços (alojamento e alimentação).

Em termos de saúde pública, a pandemia teve fortes consequências no país, devido à precariedade da estrutura hospitalar nos estados e municípios, à propagação de notícias falsas, ao atraso na aquisição de insumos e vacinas, à falta de políticas públicas de prevenção da doença, entre outras ações que, de acordo com os especialistas, deveriam ser encaminhadas para reduzir a taxa de mortalidade.

Além disso, essa crise agravou o quadro socioeconômico que já se encontrava em processo de degradação desde o ano de 2015, em decorrência da crise estrutural do sistema capitalista mundial a partir de 2008 e da retomada pelo governo Temer da agenda neoliberal com ajustes fiscais, a exemplo, das Emendas Constitucionais nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Congelamentos dos Gastos Sociais), uma vez que provocou o aumento do número de desempregados e a queda na renda das famílias (Mattei e Heinen, 2020).

Assim, as entrevistas foram realizadas presencialmente nos meses de novembro e dezembro de 2022, nas residências dos estudantes e no IFPA-CRMB, respeitando os devidos protocolos sanitários de segurança para evitar a transmissão do COVID-19. Para facilitar a análise, organizou-se os relatos, após várias leituras, em dois eixos: determinações extraescolar e intraescolar.

A tese encontra-se organizada em três seções, de acordo com os objetivos específicos do trabalho, quais sejam: compreender o contexto no qual estão inseridos os estudantes do IFPA-CRMB; mapear e analisar a literatura existente sobre a temática da permanência nos Cursos de Ensino Médio integrado, com o olhar atento para os estudantes oriundos das áreas rurais; levantar a percepção de estudantes e servidores

- docentes e técnicos – do IFPA-CRMB sobre as dificuldades de permanência no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária e as ações e programas institucionais voltados para superá-las. Estes objetivos estão detalhados na introdução de cada uma das seções.

1 A PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL NO ESPAÇO AGRÁRIO DO SUDESTE PARAENSE

[...] quando estamos lá [na comunidade], não tem muito tempo para estudar, porque a gente tem que trabalhar, fazer um pé de cerca, separar o gado, vacinar. Não dá para você tirar do bolso e pagar um trabalhador para fazer, porque vai faltar mais ainda (Estudante 1, da turma 2017).

O relato do estudante 1, da turma 2017, expressa a luta constante para garantir minimamente a sobrevivência material. Em grande parte dos casos dos estudantes que participaram da pesquisa, esta é uma marca em sua trajetória no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária. Assim, o objetivo desta seção é analisar a partir de um estudo de caráter bibliográfico e documental a realidade socioeconômica na qual os estudantes do IFPA-CRMB produzem a vida e por ela são constituídos. Trata-se de entender a história atual no chão do passado (Hobsbawm, 2019).

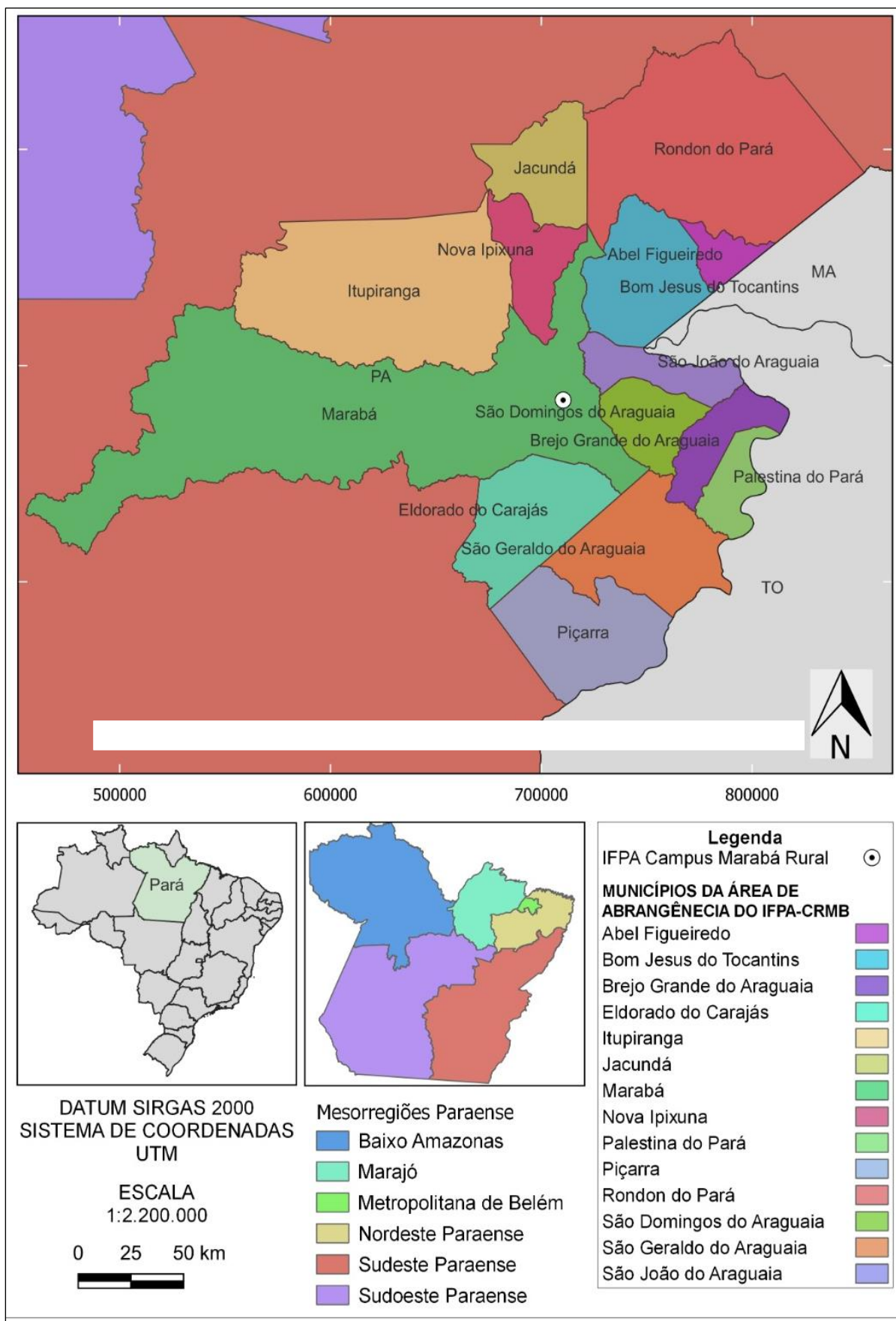
Esta seção está organizada em três subseções: a) a ocupação da terra pelas frentes de expansão nacional¹² e os mecanismos de apropriação privada pelo capital mercantil; b) o processo de expansão do capital sobre a Amazônia e o novo padrão de ocupação das terras; c) as políticas neoliberais e a reforma agrária; e, d) a estrutura fundiária nas primeiras duas décadas do século XXI e seus impactos sobre a vida dos trabalhadores.

1.1. A ocupação da terra pelas frentes de expansão nacional e os mecanismos de apropriação privada pelo capital mercantil

O Sudeste Paraense, uma das mais importantes mesorregiões do estado do Pará, é formada atualmente por sete microrregiões, a saber: Marabá, Paragominas, Tucuruí, Conceição do Araguaia, Redenção, São Félix do Xingu e Parauapebas. O IFPA-CRMB atua em cinco das sete microrregiões, englobando 14 municípios (Mapa 1): Marabá (Marabá, Brejo Grande do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Palestina do Pará, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia), Parauapebas (Eldorado dos

¹² Constituída por populações pobres e ricas que se deslocam e avançam para várias regiões do país em decorrência da não absorção do excedente demográfico dentro da fronteira econômica do mercado em busca de terras para desenvolver suas atividades econômicas (Martins, 1975; 2014).

Carajás), Tucuruí (Nova Ipixuna, Jacundá e Itupiranga), Paragominas (Rondon do Pará, Bom Jesus do Tocantins e Abel Figueiredo) e Redenção (Piçarra).

Mapa 1 – Municípios do Sudeste Paraense de atuação do IFPA-CRMB

Fonte: IBGE e USGS Earth Explore.

A ocupação mais efetiva da região Sudeste Paraense, onde está localizado o IFPA-CRMB, remonta o final do século XIX, quando a frente de expansão pecuarista, oriunda dos estados do Goiás e do Maranhão, alcançou a área situada entre os rios Tocantins e Itacayuna, após um conflito ocorrido, em 1892, em Boa Vista do Tocantins (atual município de Tocantinópolis, no estado do Tocantins), envolvendo partidários do Marechal Floriano Peixoto e do governador do estado do Pará, Lauro Sodré (Velho, 2009¹³; Emmi, 1987).

A Guerra da Boa Vista, como ficou conhecida, terminou com a derrota e saída do grupo liderado pelo coronel Carlos Gomes Leitão, ligado à Lauro Sodré, que se dividindo, avançou para o Norte em direção ao rio Itacaíunas, onde estabeleceram, em 1985, a colônia agrícola Burgo do Itacayuna (Velho, 2009; Emmi, 1987).

A fundação do Burgo do Itacayuna se deu em concomitância com a Proclamação da República (1889-1930); o período de organização do trabalho, com a abolição da escravidão; e a passagem do regime imperial para o federativo, circunstância em que as províncias se tornaram Estados-membros e ganharam autonomia para regulamentar as terras públicas de seu território, em virtude da Constituição de 1891 (Emmi, 1987).

Em torno da colônia foi se articulando um conjunto de atividades produtivas que tenderam a fazer parte da estrutura econômica, entre elas, a borracha que, desde as duas últimas décadas do século XIX, se encontrava na Amazônia brasileira em pleno auge (Hall, 1991; Petit, 2003). Sua exploração na região Sudeste Paraense teve início com a descoberta do caucho (*Castilla ulei*), uma espécie de árvore da qual se coletava uma goma elástica que servia para a fabricação da borracha.

Essa descoberta, atrelada ao aprofundamento da crise do modelo da *plantation* tradicional¹⁴ e as secas periódicas do Nordeste, estimulou o rápido crescimento demográfico, especialmente de camponeses dos estados do Maranhão, Goiás e Ceará e a inversão das prioridades iniciais de caráter agrícola para o comércio

¹³ Versão *online* da Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. A última edição impressa é do ano de 1981.

¹⁴ Forma de organização econômica da produção agrícola, na qual combinavam-se grandes lavouras para a exportação, com lavouras destinadas, sobretudo, ao autoconsumo das famílias de trabalhadores residentes ou de sua venda nas feiras locais para a aquisição de outros produtos, o que lhes permitia contrabalançar baixas de preços obtidos pela venda das lavouras comerciais e, foi justamente nesta estratégia de "generosidade" que residiu o recrutamento e controle dos proprietários de terras sobre os trabalhadores rurais (Garcia, 2003).

do caucho, aspectos estes decisivos do deslocamento da população para o local onde passou a se estabelecer, em 1898, o povoado de Marabá (Velho, 1981; Emmi, 1987).

A extração do caucho tinha certas especificidades em relação aos seringais, entre elas, a derrubada da árvore, o que contribuiu para a sua transformação em atividade itinerante e dependente de novas terras. Contudo, a terra em si não era o elemento básico do conflito entre comerciantes e caucheiros. "O bem escasso nas regiões longínquas era o capital e os meios de comercialização" para realizar os investimentos necessários ao fornecimento adiantado de bens de consumo para a entrada dos caucheiros na mata em troca do caucho" (Velho, 2009, p. 35).

A venda antecipada do caucho gerava um endividamento que sujeitava os caucheiros à exploração do comerciante local que, por sua vez, era financiado pelas casas aviadoras e firmas de exportação de Belém. Por isso, a figura do comerciante se tornou preponderante e, mais do que no Burgo do Itacayuna, reforçou o papel do povoado de Marabá como um centro, sobretudo, comercial.

Em 1913, Marabá que era distrito do município de São João do Araguaia, ganhou autonomia municipal e passou a ser dirigido durante dois anos por uma junta governativa, composta pelos principais comerciantes locais (Emmi 1987).

Apesar da importância do caucho para o desenvolvimento de Marabá, sendo 1898 a 1919 o período mais representativo de sua exploração (Souza, 2010), teve pouco impacto e curta duração, já que em 1912 começou uma crise no setor, consequência da queda do seu preço no mercado internacional.

Com o declínio da borracha amazônica, houve uma profunda estagnação da economia, provocando o despovoamento do município e o retorno pela população que se manteve, de uma economia apoiada no próprio consumo e na comercialização em pequena escala de excedentes. Assim, o capital e a força de trabalho acumulada foram deslocados para outros produtos de origem extrativa (Emmi, 1987; Velho, 2009).

A partir de 1920, a castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*) que, durante todo o século XIX era dirigida principalmente para a Inglaterra e os Estados Unidos e, regionalmente usada na alimentação e sustento dos animais domésticos, passou a ocupar a posição principal de produto extrativo de exportação de alguns estados da

região amazônica¹⁵, assumindo também papel de destaque na arrecadação de impostos para essas unidades da federação (Petit, 2003).

À semelhança do caucho, o acesso às terras de castanhais, até a década de 1920, caracterizada como a 1ª fase da frente extrativa, era livre e o abastecimento para a coleta do produto era relativamente simples, pelo fato delas estarem próxima do núcleo urbano de Marabá.

Com o tempo, porém, começou a aparecer o barracão, “[...] uma espécie de armazém dentro da própria mata, e a ele tinham de recorrer os castanheiros que trabalhavam na zona em torno, com margem cada vez menor para alternativas à proporção que a distância da beira e de Marabá aumentava” (Velho, 2009, p. 52), dando condições ao grupo de comerciantes locais exercerem o monopólio não só do comércio, mas também das terras de castanhais.

Para esse fim, em 1925, o governo do Pará implantou o arrendamento, uma espécie de aluguel da terra a particulares e firmas comerciais interessadas na coleta da castanha por um período de safra; a prática propagou-se a partir de 1930, tornando-se o instrumento legal para beneficiar a oligarquia castanheira nascente (Velho, 2009).

Ao lado dos arrendamentos, continuou sendo garantido pela lei, os castanhais de “servidão pública”, também chamados “castanhais do povo”, nos quais os coletores de menor condição econômica podiam explorar o produto, mediante o pagamento de uma taxa de inscrição nas prefeituras (Velho, 2009). Porém, os arrendamentos estavam alicerçados dentro de esquemas de subordinação e lealdade que iam desde o governo estadual, responsável pelos arrendamentos, até os “coronéis locais”, que determinavam quem seriam os arrendatários (Emmi, 1987).

A reorganização das terras no Sudeste Paraense impulsionada pelo comércio exportador inaugurou a segunda fase extrativa da castanha e marcou o momento de criação da “Oligarquia do Tocantins”, constituída por grupos de famílias que conservaram na gênese do seu poder político e econômico a propriedade privada da terra (Emmi, 1987).

¹⁵ Alenquer, Jary, Mazagão, Tocantins, Cajary, Faro-Rio Trombetas, Anapu, Acará, Óbidos, Itacoatiara e Manaus (EMMI, 1987).

Nos anos de 1920 até o final de 1940, o controle do poder em Marabá foi exercido pelo comerciante e Secretário Geral do estado do Pará, Deodoro de Mendonça (Emmi, 1987). A conformação dessa estrutura de poder, na segunda metade da década de 1920, mostrou que a "Revolução" de 1930 não significou a sua destruição.

Duas foram as razões fundamentais para manter as oligarquias rurais como classe dominante: a primeira, porque a burguesia industrial teve origem na acumulação de capital da produção cafeeira; e a segunda, porque a continuidade das exportações agrícola gerava divisas que tornava possível a importação de máquinas (Stédile, 2011).

Na década de 1940, em consequência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a demanda de castanha no mercado externo sofreu uma brutal queda, restringindo a sua venda aos Estados Unidos até o ano de 1944 (Emmi, 1987; Velho, 2009). Este fato fez com que Deodoro se retirasse de Marabá e a família Mutran se impusesse a partir dos anos de 1950 como um novo grupo controlador do poder oligárquico (Emmi, 1987).

Os anos de 1950, no cenário nacional, caracterizou-se pela política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), baseada no incentivo à industrialização e modernização das atividades primárias, na perspectiva de superar o crescente atraso e a situação de periferia das regiões Norte e Nordeste do país.

A Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), criada em 1953, com sede central em Belém e subordinada à presidência da República, foi a instituição responsável para atuar nos estados do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Rondônia e Roraima (Petit, 2003).

No ano seguinte, o governo do estado do Pará estabeleceu por meio da Lei nº 913 o aforamento como a principal forma de utilização dos castanhais, o que lógico foi ao encontro dos interesses dos grandes arrendatários que reivindicavam um maior tempo de concessão das terras e uma apropriação mais fixa e concreta dos castanhais. A referida lei, apesar de estipular que as áreas ainda permaneceriam de propriedade do Estado, possibilitava ao foreiro o direito de exploração por 99 anos (Emmi, 1987; Velho, 2009).

Com o surgimento dos aforamentos, houve um maior investimento nas áreas dos castanhais, como a abertura de estradas, plantios de roçado, construção de barracões e um crescimento e melhoria do rebanho bovino, considerada uma atividade econômica de retorno mais lento do que a castanha, mas complementar a ela; e exploração da força de trabalho, ocupada praticamente durante todos os meses do ano, pois do ponto de vista da acumulação do capital, o consórcio castanha-gado permitia um aproveitamento mais pleno do fator terra (Velho, 2009).

A pecuária no Sudeste Paraense começou a ganhar estimulados do governo do estado do Pará no início da década de 1950, em virtude das dificuldades no abastecimento de carne em Belém. Com efeito, os fazendeiros locais, entre os quais destacaram-se aqueles que estavam direcionados ao fornecimento local de carne bovina reivindicaram crédito e melhoria no transporte (Velho, 2009).

Por meio da abertura de crédito pelo Banco de Crédito da Amazônia (BCA), Marabá que trazia gado dos estados do Goiás e Maranhão, tornou-se no final dos anos de 1950 autossuficiente na produção de carne bovina e com um rebanho de maior qualidade. O transporte de carne de Marabá para Belém, até a construção da PA-70 (atual BR-222), era feito por via aérea; todavia, essa rodovia perdeu importância a partir de 1960 com a Belém-Brasília (atual BR-010).

Os aforamentos e os investimentos realizados contribuíram decisivamente para acelerar o processo de concentração das terras de castanhais pela família Mutran à custa da expropriação violenta dos pequenos e médios arrendatários, dos coletores livres e dos indígenas e para fazer surgir a grande empresa latifundiária extrativista e pecuarista (Velho, 2009).

Esse processo anunciava um novo padrão de apropriação das terras da Amazônia a partir da década de 1960, em que os rios-várzeas-florestas foram gradativamente perdendo a centralidade como vias de circulação e ligação e cederam lugar para as estradas na terra firme (Porto-Gonçalves, 2017).

1.2. O processo de expansão do capital sobre a Amazônia e o novo padrão de ocupação das terras

A partir da década de 1970, verificou-se a implementação pelo regime militar do projeto desenvolvimentista que pretendia modernizar e integrar a Amazônia ao

processo de acumulação capitalista do país, iniciado no governo de Juscelino Kubitschek, com o slogan “Cinquenta anos em cinco” e que teve na construção da rodovia Belém-Brasília seu auge (Porto-Gonçalves, 2017).

Partindo da ideia de que a região amazônica era um vasto espaço vazio, desprezando a presença das populações indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais migrantes, posseiros, entre outros, e de suas formas de relação com a natureza, a entrada do capitalismo industrial, em uma articulação entre capital nacional, internacional e Estado, com o consentimento das oligarquias latifundiárias regionais e locais, efetivou-se por meio de sua exaltação (Marques, 2019).

Em 1966, o governo de Castelo Branco (1964-1967) lançou a “Operação Amazônia”, um conjunto de mecanismos envolvendo a definição de legislações e a criação de novas instituições federais, modernas, com recursos e poder político sobre o futuro da região amazônica (Marques, 2019). Entre outras iniciativas, a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) que substituiu a SPVEA e o Banco da Amazônia (BASA), o Banco de Crédito da Amazônia (BCA).

A Operação foi seguida de uma grande ampliação da política de estímulos fiscais, inicialmente implantada em 1963, que concedeu até 1982 isenção de 100% do imposto de renda devido para que o capital privado se interessasse em realizar investimentos agrícolas, industriais e de serviços básicos (Hall, 1999). Para Martins (2014), a intenção era assegurar a rentabilidade aos novos investimentos das empresas nacionais e internacionais, já que o lucro da agricultura sempre foi no comércio dos produtos agrícolas e no preço da terra.

Além das isenções fiscais, o Estado brasileiro concedeu pela primeira vez crédito subsidiado para a aquisição de terras em escala substancial às empresas privadas do setor industrial e aos grandes proprietários de terras do Centro-Sul do país (Hall, 1999). O foco principal desse esquema, segundo Hall (1999), era incentivar projetos de criação de gado que, saltaram de 4, em 1966, para 162, em 1969.

Ao incorporar a pecuária e a extração madeireira entre as atividades a serem estimuladas e ao admitir o valor das terras como contrapartida de capital dos que viessem demandar recurso público, o Estado instituiu íntimo vínculo entre incentivos fiscais e grande propriedade da terra (Marques, 2019).

Dando sequência aos projetos iniciados em meados da década de 1960, o governo Médici (1969-1974), caracterizou-se pela continuidade dos subsídios fiscais e creditícios aos criadores de gado e por um programa de construção de estradas, colonização dirigida aos pequenos agricultores e exploração de recursos naturais (Hall, 1999).

No início dos anos de 1970 criou-se o Plano de Integração Nacional (PIN), no qual previa a construção da rodovia Transamazônica (atual BR-230) para interligar a Amazônia à região Nordeste do país e o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (Proterra). Segundo o discurso oficial, estas iniciativas serviam para levar homens sem terras para terras sem homens.

Entre tantos problemas, esse discurso ocultava dois principais: a) os conflitos fundiários no Nordeste, decorrentes da concentração de terra por grandes proprietários (Martins, 1984; Linhares e Silva, 1999; Marques, 2019); b) a formação de excedentes populacionais para as obras de infraestrutura que estavam sendo implantadas nas áreas de atuação da SUDAM (Petit, 2003); e, c) a abertura do caminho para a reprodução ampliada do capital (Porto-Gonçalves, 2017).

Martins (1984) argumentou que essa orientação da reforma agrária, em política de colonização, aparentemente favorável aos interesses dos trabalhadores rurais sem-terra teve dois efeitos contraditórios. Primeiro, liberou a política de desenvolvimento econômico da obrigação de considerar a concentração da terra como problema social. Segundo, deslocou a questão agrária como problema institucional setorial para um novo órgão, diretamente subordinado ao Ministério da Agricultura: o INCRA, ao qual foi atribuído a tarefa de distribuir as terras situadas a cem quilômetros de largura da rodovia Transamazônica, confiscadas pelo governo federal desde 1971.

Entretanto, a promessa de terras e apoio público nunca se concretizou, como observaram alguns estudiosos da região: da meta inicial, menos de 6% havia sido assentada, em 1974 (Hall, 1991). A explicação oferecida pelo Estado para o fracasso e paralisação da política de colonização dirigida, embora a maior parte da migração de tipo espontânea tenha continuado a crescer, ocupando as terras supostamente livres, foi atribuída aos próprios trabalhadores sem-terra e pequenos agricultores, considerados como mal preparados para a vida na região, tanto no nível de capital, como de conhecimentos gerais (Hébert, 2004).

No ano de 1975, em um contexto de crise da economia internacional, marcado pela elevação do preço do petróleo posterior a 1973, o governo Geisel (1974-1975) alterou com o II Plano de Desenvolvimento Nacional (PNA) os rumos da política e estratégia de integração anterior em favor dos interesses empresariais, priorizando por meio do II Plano de Desenvolvimento da Amazônia (PDA) a ampliação da infraestrutura, tais como transporte, energia e telecomunicações; e a exploração em larga escala de carne bovina, madeira e minério para a exportação (Hall, 1999).

Uma iniciativa referência dessa nova postura foi o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia), baseado na concentração geográfica dos investimentos em 15 grandes pólos específicos de desenvolvimento com potencialidade para gerar divisas (Hall, 1999). Dentre eles, o de Carajás, no Sudeste Paraense e que culminou com a criação em 1980 do Programa Grande Carajás (PGC).

O PGC no Sudeste Paraense foi formado por três grandes projetos: o complexo de minério de ferro, na Serra dos Carajás, em Parauapebas; a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), no rio Tocantins; a estrada de ferro, ligando o Porto de Ponta da Madeira, em São Luís, estado do Maranhão, Marabá e Serra dos Carajás; e o garimpo de ouro, descoberto no ano de 1979, em Serra Pelada, município de Curionópolis (Souza, 2010; Miranda, 2017; Michelotti, 2019).

O tipo de política de desenvolvimento para a Amazônia fundamentada no fortalecimento dos interesses dos grandes grupos econômicos resultou em uma quebra da monopolização da terra pela oligarquia latifundiária da castanha. O estudo de Emmi (1987, p. 125) identificou que em 1980 de um total de 168 imóveis rurais, correspondentes a 613.721 hectares aforados no município de Marabá, 62 pertenciam às famílias Mutran, Almeida e Moraes, totalizando 37% da área, 14 ao Banco Bamerindus e 13 à Companhia Industrial do Brasil (CIB).

Apesar da destinação pelo INCRA das terras da Transamazônica para os pequenos agricultores, a estrutura excludente da propriedade da terra permaneceu inalterada, ou seja, concentrada nas mãos do grande capital, incluindo a oligarquia latifundiária tradicional: passou-se de 166 imóveis rurais em 1972 (25,1% do total) para 882 em 1981 (36% do total); e a área de mil hectares acima de 765.868 (94,5% do total) para 2.802.171 (94%,1% do total) (Emmi, 1987).

A oligarquia da castanha se confrontou também com os camponeses antigos, indígenas e o imenso e crescente contingente de trabalhadores rurais migrantes de diversas regiões do país, que chegavam em busca de “terra de trabalho” (Ianni, 1978), concomitantemente com as várias formas capitalistas, para os quais a terra é um instrumento de negócios (Ianni, 1978), passando a questionar por meio da organização social as propriedades improdutivas e a lutar pelo direito a uma vida digna,

Os conflitos pela posse da terra no Sudeste Paraense ganharam maior evidência na segunda metade da década de 1970, intensificando-se no início dos anos de 1980 (Emmi, 1987) até os primeiros anos do século XXI (Pereira, 2013), não só em números, mas principalmente em violência.

Para Martins (1984), esse crescimento ocorreu porque a distribuição desigual do acesso à terra em outras regiões do país (Sul, Sudeste e Nordeste) foi deslocada para a Amazônia. Entre os mecanismos utilizados para expulsar os trabalhadores das terras, Martins (1984) destacou:

Inicialmente, a violência física do policial, do jagunço, contra o posseiro, o peão, que foi também o primeiro passo no fornecimento da ordem privada em detrimento da ordem pública. Em segundo lugar, a violência da justiça, desmoralizada pela execução de sentenças de despejo com jagunços e outros recursos particulares de grileiros e grandes empresas; uma justiça transformada em executora de uma política de expropriação territorial, de privilegiamento dos interesses da empresa privada sobre os direitos da pessoa. Em terceiro lugar, e como consequência dos efeitos contrários e comprometedores para a ordem pública das duas violências anteriores, a violência que é a interferência direta do Poder Executivo, através da ação militar e policial, na questão fundiária, mediante o alijamento da justiça do processo decisório, o alijamento das entidades de representação de classe dos interessados, como o sindicato e o partido político.

O problema da violência no campo levou à criação em 1980 do Grupo de Trabalho do Araguaia-Tocantins (GETAT), subordinado ao Conselho de Segurança Nacional, cuja responsabilidade era controlar os conflitos fundiários, o que significou antes de tudo controlar os trabalhadores, incluindo as organizações que os representavam, no ponto que envolve o oeste do Maranhão, norte do Goiás (atualmente Tocantins) e Sudeste Paraense (Martins, 1984; Hall, 1991; Marques, 2019), conhecido popularmente como “Bico do Papagaio”, nas proximidades onde foi

implantado o PGC e que teve inclusive as terras e os projetos de infraestrutura protegidos exatamente por este órgão (Miranda, 2019; Marques, 2019).

A reação da oligarquia tradicional para manter o seu poder político e econômico que, passou a agir como grupo, se manifestou por meio de algumas estratégias, a saber: a) expulsão violenta por jagunços daqueles que “invadiam” os castanhais, além da tentativa do Sindicato Rural de Marabá (patronal) de formação de guardas rurais para reforçar o contingente de guardas particulares já existentes; b) e, envio, pelo Sindicato e Associação dos Exportadores de Castanha do Brasil, de “memoriais” para as autoridades estaduais e federais e aos órgãos governamentais diretamente vinculadas à regularização fundiária, como o Incra e GETAT, em fins de 1970 e início de 1980, a fim de denunciar a ação dos “invasores”, da Igreja Católica e dos órgãos federais na região e, recomendar a criação do “Polígono Castanheiro do Tocantins”, inclusive ganhando força na cena política mediante a retórica da necessidade de preservação da área de castanhais e redução dos conflitos fundiários. Como bem argumentou a autora, a estratégia de criação do polígono, na verdade, buscou salvaguardar o domínio da oligarquia sobre os latifúndios de castanhais, no momento que deixou de ser o bloco na estrutura de dominação política.

Mas se o golpe de 1964 foi favorecido pelo crescimento da luta de classes no campo e fortalecimento político dos trabalhadores rurais no período de 1955 e 1964 em defesa da reforma agrária (Martins, 1984), a década de 1980, momento em que se instaurou o fim de ditadura empresarial-militar e o início da “Nova República” demarcou a retomada do debate (Medeiros, 2020), porém dentro da aceitação da agenda neoliberal de privatização e desmonte do Estado.

1.3 As políticas neoliberais e a reforma agrária

A “Nova República” foi precedida de um pacto político altamente negociado com um novo bloco de poder que ainda se desenhava (Mendonça, 2010). Por essa razão, a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985, conduzido pelo Ministério da Reforma Agrária e Desenvolvimento Agrário (MIRAD), foi fruto do delicado compromisso assumido entre as forças políticas instituintes da Aliança Democrática.

Segundo Mendonça (2010, p. 54), o PNRA buscou retomar o elemento fundamental do Estatuto da Terra: “[...] a preocupação em neutralizar setores de grandes proprietários mediante a penalização da propriedade especulativa, desapropriando o que seria redefinido como “terras improdutivas”. Para tal propósito e explorando ao máximo o potencial reformista do Estatuto da Terra, o I PNRA previa o assentamento, em quinze anos, de cerca de 7,1 milhões de trabalhadores sem-terra em áreas de grave conflito fundiário, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, mediante a desapropriação de terras públicas e privadas por interesse social, e estabelecia ainda a participação das entidades de representação dos trabalhadores em todas as etapas do processo (Mendonça, 2010).

Esses aspectos, agravados pelo fato de o plano ter sido lançado no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), provocou reações dos grandes proprietários rurais, representados pela União Democrática Ruralista (UDR)¹⁶, mediante fortes acusações de que o plano estaria violando o direito absoluto e incontestável de propriedade. O fato foi que a versão final do PNRA, aprovado para o período de 1985 e 1989, abrangendo 1 milhão e 400 mil famílias, pouco contemplou a proposta original, resultando “[...] num plano esvaziado de seu potencial reformista” (Mendonça, 2010, p. 59) e na sua substituição pela política de assentamentos rurais, sobretudo, nas regiões de conflitos.

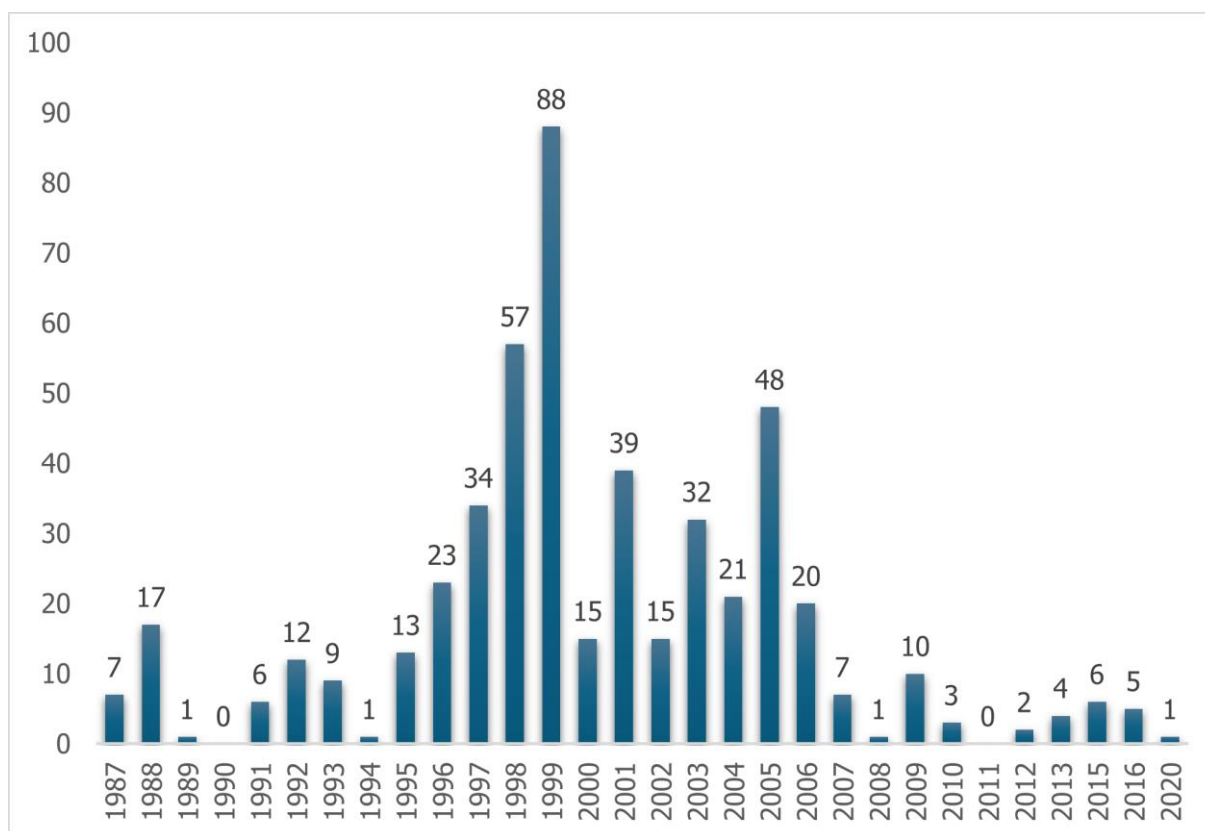
Para Stédile (2012), essa política de distribuição de terras não é massiva e, por essa razão não resolve os problemas sociais mais amplos, uma vez que não afeta a estrutura fundiária no país. Por outro lado, Leite (2012) identifica que os assentamentos rurais representam sempre um ponto de chegada, enquanto momento distinto da experiência vivenciada pelos trabalhadores anteriormente e um ponto de partida, como conquista de um novo patamar no qual podem construir novas formas de organização da vida, da produção, bem como acessar um conjunto de bens, políticas públicas, serviços e mercados, mesmo que ainda reduzido em números ante a crescente concentração fundiária.

¹⁶ Esta nova entidade patronal, em sua fase inicial, era composta de pecuaristas marginalizados do processo de “modernização” da agricultura brasileira e propensos a valorizar a truculência de seus métodos contra a reforma agrária (Mendonça, 2010).

O processo de obtenção de terras para fins de reforma agrária Sudeste Paraense iniciou em 1987, representando uma nova configuração da questão agrária regional (Michelotti, 2019).

Segundo relatório do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), gerado no ano de 2022, entre os anos de 1987 e 2020¹⁷ foram criados na região 499 assentamentos, ocupando uma área de 4 milhões de hectares e 70 mil famílias. Deste total, 235 (47,1% do total) estão localizados em 92,8% dos municípios de abrangência do IFPA-CRMB.

Gráfico 1 - Trajetória de criação dos assentamentos rurais no Sudeste Paraense, no período de 1987 a 2020.



Fonte: MAPA/SIPRA, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Para a compreensão desse movimento estabeleceu-se recortes temporais correspondentes aos períodos dos governos em âmbito federal desde 1987, pelo fato

¹⁷ Último ano de criação de assentamentos no Sudeste Paraense.

de entender que a função do Estado é dar materialidade por meio das políticas públicas às demandas apresentadas pelos diferentes grupos sociais.

Assim, no período de 1987 a 1990 que abrangeu o governo de José Sarney, foram criados 25 assentamentos. Nos anos de 1990 a 1992, do governo de Collor de Melo, criou-se 18 assentamentos. No governo de Itamar Franco, de 1992 a 1994, 10 assentamentos. No 1º governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 1998, 127 assentamentos e no seu 2º governo, de 1999 a 2002, 157 assentamentos. No período de 2003 a 2006, do 1º governo Lula, 121 assentamentos e no seu 2º governo, 21 assentamentos. No 1º governo Dilma Rousseff, no período de 2011 a 2014, 8 assentamentos e no seu 2º governo, 8 assentamentos. No período de 2016 a 2018, do governo Temer, 3 assentamentos. E, no governo Bolsonaro, de 2019 a 2022, 1 assentamento.

Na Tabela, a seguir, pode-se observar o número de assentamentos criados, conforme períodos de governo no país.

Tabela 3 – Distribuição e percentual dos assentamentos rurais criados no Sudeste Paraense por períodos de governo no país (1987-2022)

Sarney	Collor	Itamar	FHC	Lula	Dilma	Temer	Bolsonaro	Total
25	18	10	284	142	16	3	1	499
5%	3,6%	2%	56,9%	28,4%	3,2%	0,6%	0,2%	100%

Fonte: MAPA/SIPRA, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Reunindo os quantitativos indicados na Tabela 3 em quatro grupos, com 1995, 2003 e 2016 sendo os anos de corte, tem-se o primeiro grupo com 10,6% (período 1987 a 1994), o segundo com 56,9% (período de 1995 a 2002), o terceiro com 31,7% (período 2003 a agosto de 2016) e o quarto com 0,8% (período de setembro de 2016 a 2022). Esses dados revelam a diferença de quantidade de assentamentos no segundo período. Aponta-se algumas determinações sociais, políticas e econômicas que podem ter contribuído para esse crescimento e o decréscimo, especialmente a partir de 2011.

O primeiro período refere-se ao fato de que nem todas as terras pretendidas pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) do Sudeste Paraense, situadas na área que se configurou como Polígono dos Castanhais, foram de imediato desapropriadas e transformadas em assentamentos rurais, em função de um arranjo

político entre Jader Barbalho, na época ministro do Mirad, e os fazendeiros, com destaque para a família Mutran, que acabou recebendo uma significativa indenização pelas terras que estavam sob o seu domínio (Miranda, 2019).

O segundo diz respeito à redução no processo de desapropriação de terras pelo INCRA, provocando o acúmulo e acirramento dos conflitos pela terra no Sudeste Paraense, cujo maior auge foi o Massacre de Eldorado dos Carajás¹⁸, em 1996 que terminou com a execução pela polícia militar do estado do Pará de 21 camponeses ligado ao MST. Para Pereira e Sauer (2006), as repercussões no cenário nacional e internacional do massacre em Eldorado e em Corumbiara, no estado de Rondônia, combinado com o crescimento da ocupação de terras em praticamente todos os estados brasileiros e o apoio à Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça do MST representaram a manifestação da insatisfação popular contra a política econômica neoliberal do governo FHC, pressionando-o a realizar mudanças a favor da reforma agrária.

Como resposta, foi criado em 1996 o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) com o objetivo de acelerar as desapropriações para a reforma agrária, o que explica o significativo número de assentamentos rurais criados em meados da década de 1990 e início dos anos 2000. Contudo, paralelamente, o governo FHC procurou estabelecer as bases das mediações e administração dos conflitos agrários (Martins, 2003), entre elas, a proibição da vistoria pelo INCRA das terras ocupadas. Como bem registrou Michelotti (2019), a intenção era fazer com que as ocupações de terra pelos trabalhadores do campo não seguissem como principal estratégia da disputa pela sua democratização.

Em nível nacional, houve também uma retomada na década de 1990 por certos intelectuais e dirigentes da CONTAG, através do apoio de instituições internacionais, sobretudo, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) do termo agricultura familiar como recurso para “[...] fazer reconhecer a legitimidade e a modernidade dos objetivos da ação política de trabalhadores rurais, de assentados e agricultores parcelares, em busca de enquadramento profissional de acesso a recursos creditícios e de assistência técnica [...]” (Neves, 2007, p. 222), pois de acordo com a

¹⁸ Ver Nepomuceno (2007) “O massacre Eldorado do Carajás: uma história de impunidade”.

autora, estes estariam sob condições precárias de ligação com o mercado e reprodução social diante do processo de elevada concentração da terra no país.

Dentre as ações do Estado destinadas à questão agrária influenciadas por esta discussão, destacou-se a criação em 1996 do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Contudo, a sua criação e implantação deve ser entendida como parte das contradições econômicas e sociais próprias da questão agrária nacional, constituindo-se, como uma condição de avanço nas conquistas das reivindicações das organizações sindicais dos trabalhadores rurais e um esforço do governo FHC de alinhar a reforma agrária à reconfiguração da lógica de acumulação do grande capital, mais difundido como neoliberalismo: como um mecanismo de alívio da pobreza no campo via mercado de terras (Pereira e Sauer, 2006), sem a superação do modo de produção capitalista.

O terceiro período está relacionado a uma significativa diminuição do número de assentamentos criados (46,2% a menos quando comparado com o período anterior), embora não tenha ocorrido em relação aos conflitos. Michelotti (2019) destacou três principais situações para o que caracterizou como perda de efetividade das ocupações como estratégia de luta pela terra: a reação dos fazendeiros contra a reforma agrária, o que levou a uma maior judicialização e ampliação do tempo de duração dos processos de obtenção de terras para fins de reforma agrária; a questão ambiental, seja como condição para a regularização das fazendas, como para a definição dos valores; e, finalmente, a tendência de mudança na maneira de atuação do INCRA que passou a priorizar a compra de terras ao invés da desapropriação das terras improdutivas ou da retomada das terras públicas apropriadas ilegalmente, tornando os processos mais dependentes dos interesses de venda dos fazendeiros.

Estudos demonstraram que o início do século XXI tem sido marcado também pela reconfiguração do modelo hegemônico da agricultura brasileira (Alentejano, 2011; Carvalho, 2013) que se caracteriza pela prioridade da exploração intensiva e em grande escala dos recursos naturais para a produção primária destinada à exportação e pelo pacto político do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, como estratégia, segundo Delgado (2014), de captura da renda e da riqueza fundiária, segundo critérios estritamente de mercantilização da natureza.

Esse pacto, conjugado com os investimentos públicos e privados, passou a formar o que Delgado (2014) denominou de novo ciclo da economia política do agronegócio, configuração intensificada no período de 2016 a 2020, durante os governos Temer e Bolsonaro. Para Sauer e Pietrafesa (2013), a nova estratégia do agronegócio a partir do final do século XX para a apropriação de novas áreas de terras, no caso da Amazônia, é a expansão de lavouras de grãos. Compreender as consequências deste modelo econômico de agricultura é o objetivo da próxima subseção.

1.4 A estrutura fundiária nas duas primeiras décadas do século XXI e seus impactos sobre a vida das populações do campo

Assistiu-se, especialmente no período de 1995 a 2002 (Tabela 3), a uma significativa ampliação do acesso à terra no Sudeste Paraense, resultante da ação dos movimentos e organizações sociais do campo visando construir a autonomia dos camponeses perante o capital a partir do enfrentamento da concentração fundiária.

Neste sentido, analisa-se a distribuição das terras e seus desdobramentos utilizando três indicadores do Censo Agropecuário de 2006 e 2017 vinculados a categoria "Agricultura Familiar (AF)" e "Agricultura Não Familiar (ANF)": número de estabelecimentos agropecuários, área, pessoal ocupado, receita obtida com a produção agrícola e escolaridade do produtor.

Cabe destacar que essa caracterização da agricultura familiar segue os critérios da Lei Federal nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Tal lei define como agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural em área de até 4 módulos fiscais¹⁹, utiliza mão-de-obra predominantemente familiar, com percentual mínimo da renda obtida de atividades econômicas de seu estabelecimento e que dirige seu estabelecimento com sua família. Abrange, ainda, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, povos indígenas e integrantes de comunidades

¹⁹ Unidade de medida, cujo valor em hectares é fixado pelo INCRA para cada município, levando em conta: tipo de exploração predominante no município; renda obtida no tipo de exploração predominante; outras explorações existentes no município que sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; e, conceito de "propriedade familiar". Os atuais índices foram definidos por meio da Instrução Especial nº 5 de 2022 (<https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl/modulo-fiscal>).

remanescentes de quilombos, sendo nestes casos, menos rígida quanto ao tamanho da área utilizada (Brasil, Art. 3º, 2016).

Atenta-se, porém, como sublinhou Fernandes (2014), que a definição de todos tão somente como agricultores é uma estratégia do agronegócio para esconder as diferenças e segregações constituídas pelas relações de classe que geram as desigualdades no campo. Soma-se a essa questão o fato do agronegócio se sustentar na concepção de que a questão agrária é conjuntural, podendo ser superada por meio de políticas públicas que “integrem” os camponeses ou os agricultores familiares à lógica mercantil; já para os camponeses ou AF ela é estrutural, fazendo parte da história do capitalismo.

Embora o termo agricultura familiar expresse múltiplos significados e usos variados, nesta seção a perspectiva adotada foi a jurídica, contrapondo-se à classificação agricultura não familiar. Visto não possibilitar diferenciações mais aproximadas com a complexidade e diversidade de formas de apropriação da terra, muito menos uma referência política mais claramente estabelecida a partir da elucidação dos conflitos, ganhando mais força na expressão agricultura camponesa, a expressão agricultura familiar foi aqui compreendida como “modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre a gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar complementado pelo trabalho assalariado” (Neves, 2007, p. 234).

Os dados contidos na Tabela 4 demonstram que os estabelecimentos dos agricultores familiares contabilizavam 42.911 (81,3% do total), mas a área ocupada era de apenas 20,5%, enquanto, no pólo oposto, os 9.856 (18,7% do total) estabelecimentos do agronegócio ocupavam 79,5% da área total, portanto, 3,9 vezes mais hectares do que os camponeses. Esses dados revelam um dos limites da reprodução dos agricultores familiares, desenvolvendo-se com menor área de terra e dentro de um processo de concentração fundiária, marca do campo brasileiro (Oliveira 1989; Alentejano, 2012).

Tabela 4 - Número e área dos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregiões - 2006

Microrregião	Categoria	Nº Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
Tucuruí	AF	8.703	16,5	471.596	4,1
	ANF	1.525	3	768.885	6,7
Paragominas	AF	3.723	7	218.296	2
	ANF	1.579	3	1.597.000	14
São Félix do Xingu	AF	7.386	14	394.243	3,4
	ANF	1.666	3	2.629.780	23
Parauapebas	AF	5.000	9,5	220.605	2
	ANF	932	2	585.661	5,1
Marabá	AF	4.906	9	209.602	2
	ANF	857	1,6	695.459	6
Redenção	AF	4.866	9	247.424	2,2
	ANF	1.278	2,4	1.298.430	11,4
Conceição do Araguaia	AF	8.327	16	578.910	5,1
	ANF	2.019	4	1.487.538	13
Total		52.767	100	11.403.429	100
AF		42.911	81,3	2.340.676	20,5
ANF		9.856	18,7	9.062.753	79,5

Fonte: Censo Agropecuário 2006 (Tabela 1109 e 1113)

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

A desigualdade na distribuição da terra ficou mais evidente quando se identificou que a relação estabelecimento – hectare nos territórios do agronegócio foi de 919,5 hectares e dos camponeses, 54,5 hectares.

Em 2017, essa situação mudou significativamente, conforme observado na Tabela 5. O agronegócio ampliou em 49,5% o número de estabelecimentos e 2,2% a área. Sua participação no total de estabelecimentos também cresceu 21,4%, mas na área total caiu 2,6%.

Os agricultores familiares aumentaram 16,8% o número de estabelecimentos e 40,2% a área ocupada. Entretanto, a sua participação no total de estabelecimentos foi reduzida 4,9% e na área total houve o acréscimo de 10,2%.

Tabela 5 – Número e área dos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregiões - 2017

Microrregião	Categoria	Nº Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
Tucuruí	AF	11.866	18,3	753.148	5,2
	ANF	2.935	4,5	1.256.929	8,6
Paragominas	AF	5.780	9	276.500	2
	ANF	2.166	3,3	2.009.000	14
São Félix do Xingu	AF	7.997	12,3	690.727	4,7
	ANF	2.732	4,2	3.357.951	23
Parauapebas	AF	5.365	8,3	301.881	2
	ANF	1.642	2,5	736.823	5
Marabá	AF	6.940	10,7	367.957	2,5
	ANF	1.606	2,5	740.731	5
Redenção	AF	4.655	7,2	329.085	2,3
	ANF	1.666	2,6	1.508.389	10,4
Conceição do Araguaia	AF	7.510	11,6	563.700	4
	ANF	1.993	3	1.644.345	11,3
Total		64.853	100	14.537.166	100
AF		50.113	77,3	3.282.998	22,6
ANF		14.740	22,7	11.254.168	77,4

Fonte: Censo Agropecuário 2017 (Tabela 6878 e 6887)

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Embora o agronegócio tenha aumentado a sua área quase igual àquela ocupada pelo estado de Sergipe, a relação estabelecimento – hectare passou para 763,5 hectares, apresentando uma diminuição de 17%, enquanto os agricultores familiares passaram para 65,5 hectares, ou seja, houve uma ampliação de 11 hectares entre 2006 e 2017.

Uma possível explicação para a alteração no número de estabelecimentos e da área ocupada pelos agricultores familiares diz respeito ao movimento de implantação de assentamentos rurais. Entre 2006 e 2017, foram criados 57 assentamentos, ocupando uma área de 376.400 hectares (Brasil, 2022).

Considerando que um lote nos assentamentos possui área de 50 hectares, o que é comum regionalmente, tem-se aproximadamente 7.528 estabelecimentos a mais, compondo esse grupo socioeconômico. Ao mesmo tempo, observou-se a luta dos trabalhadores do campo para abrir o acesso à terra através da reforma agrária.

Quando esses dados são analisados por microrregiões, observa-se diferenciações na estrutura fundiária, apesar de reproduzirem a tendência mesorregional de concentração, determinando e condenando milhares de trabalhadores a uma vida sem perspectiva.

Percentualmente, o agronegócio ampliou entre 2006 e 2017 em todas as microrregiões a área ocupada, alcançando em termos percentuais, 63,5% em Tucuruí, São Félix do Xingu 27,7%, Paragominas e Parauapebas, ambas 25,8%, Redenção 16,2%, Conceição do Araguaia 10,5% e Marabá 6,5%. Isso significa que estas microrregiões apresentaram uma posição muito acima do percentual mesorregional que foi de 2,2%.

Crescimento significativo teve também os agricultores familiares que ampliaram a sua área nas microrregiões de Marabá (75,5%), São Félix do Xingu (75,2%), Tucuruí (59,7%), Parauapebas (36,8%), Redenção (33%) e Paragominas (26,7%). Contudo, em Conceição do Araguaia houve um declínio de 2,6%.

Uma das consequências mais agressivas e perversas da concentração e do domínio privado das terras é a ampliação da expulsão dos trabalhadores do campo, acentuada pela contínua especialização e mecanização da produção agrícola (Alentejano, 2012; Mattei e Heinen, 2020) que dificulta a obtenção de trabalho em uma mesma região.

Os dados contidos na Tabela 6 justificam esse argumento, ao mostrar que, o agronegócio ocupou em 2006 apenas 26,9% do total de trabalhadores (uma média de 184,5 hectares por pessoa), ao passo que os agricultores familiares, responderam por 73,1%.

Em média, os agricultores familiares ocuparam 10,5 pessoas a mais por hectare do que o agronegócio. Em contrapartida, os agricultores familiares cresceram 3% o número de trabalhadores, o que significou uma ampliação em 11 anos de 3.9 mil (360,3 pessoas ao ano, em média).

Tabela 6 - Pessoal ocupado nos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar segundo as microrregiões – 2006 e 2017

Microrregião	Categoria	Pessoal ocupado (pessoas)			
		2006	%	2017	%
Tucuruí	AF	25.177	14	35.725	20,5
	ANF	6.529	3,5	4.190	2,4
Paragominas	AF	11.089	6	14.796	8,5
	ANF	9.472	5	8.315	4,8
São Félix do Xingu	AF	25.701	14	22.748	13
	ANF	8.123	4,4	7.251	4,1
Parauapebas	AF	15.912	9	15.036	8,6
	ANF	5.043	3	3.401	2
Marabá	AF	16.406	9	19.457	11,1
	ANF	4.081	2,2	4.272	2,4
Redenção	AF	14.782	8	10.710	6,1
	ANF	7.602	4	5.440	3,1
Conceição do Araguaia	AF	24.436	13,4	18.994	11
	ANF	8.269	4,5	4.263	2,4
Total		182.622	100	174.598	100
AF		133.503	73,1	137.466	78,7
ANF		49.119	26,9	41.404	21,3

Fonte: : Censo Agropecuário 2006 e 2017 (Tabelas 1113 e 6887)

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

Todavia, a média de pessoas ocupadas por imóveis caiu de 3,1 mil, em 2006, para 2,7, em 2017, ou seja, 12,9%. Por outro lado, aumentou 36% os postos de trabalho por hectares, passando a ocupar 11,4 pessoas a mais do que o agronegócio.

Esses dados variaram territorialmente nas microrregiões, pois, o maior declínio de postos de trabalho nos estabelecimentos do agronegócio ocorreu nas microrregiões de Conceição do Araguaia (48,4%), Parauapebas (32,5%), Redenção (28,4%) e São Félix do Xingu (10,7%). Já nas microrregiões de Tucuruí, Paragominas e Marabá ocorreu uma ampliação de 35,8%, 12,2% e 4,7%, respectivamente.

Também houve crescimento no número de pessoas ocupadas nos estabelecimentos dos agricultores familiares nas microrregiões de Tucuruí (41,9%), Paragominas (33,4%), Marabá (18,6%) e São Félix do Xingu (11,5%). Embora sua participação tenha sido ampliada em nível de mesorregião, no período de 2006 a 2017, ocorreu uma queda nas microrregiões de Redenção (27,5%), Conceição do Araguaia (22,2%) e Parauapebas (5,5%).

Observa-se que a concentração de terras produz como consequência a concentração da renda pela exploração do trabalho. A concentração de renda no Brasil representa um dos maiores desafios, pois é algo que se mantém ao longo da história.

A Tabela 7 apresenta a renda obtida pelos estabelecimentos agropecuários com a produção agrícola em 2006.

Tabela 7 - Número de estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar que obtiveram receita (mil reais) com a produção agrícola, segundo as microrregiões - 2006

Microrregião	Categoria	Nº Estabelecimentos	%	Valor total	%
Tucuruí	AF	5.261	14,3	55.644	3,8
	ANF	1.135	3,1	71.847	4,8
Paragominas	AF	2.342	6,3	35.261	2,4
	ANF	1.243	3,4	371.500	25,1
São Félix do Xingu	AF	4.948	13,4	65.104	4,4
	ANF	1.204	3,3	163.275	11
Parauapebas	AF	3.784	10,3	46.942	3,2
	ANF	766	2,1	106.738	7,2
Marabá	AF	3.316	9	46.942	3,2
	ANF	689	1,9	93.639	6,3
Redenção	AF	3.672	10	51.347	3,5
	ANF	1.074	2,9	184.541	12,5
Conceição do Araguaia	AF	5.769	15,7	57.845	3,9
	ANF	1.580	4,3	128.211	8,7
Total		36.783	100	1.478.836	100
AF		29.092	79	359.085	24,4
ANF		7.691	21	1.119.751	75,6

Fonte: Censo Agropecuário 2006 (Tabela 1116)
Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Para o conjunto da mesorregião, 69,7% dos imóveis rurais do Sudeste Paraense, alcançaram renda no ano de 2006 de 1.4 milhões de reais, com uma média de 40,2 mil reais para cada um. Os estabelecimentos do agronegócio (21% do total) responderam por 1.1 milhões de reais, 75,6% do total, portanto, e uma média de 145,6 reais por estabelecimento e, os agricultores familiares, embora a soma de seus estabelecimentos representassem 79% do total, detinham apenas 24,4% do total da renda e uma média de 12,3 mil reais para cada um. Em média, o agronegócio concentrou 3,1 vezes mais renda do que os agricultores familiares.

Em 2017 (Tabela 8), 92,6% dos estabelecimentos agropecuários obtiveram renda de 7 milhões de reais, uma média de 118 mil reais por estabelecimento. Esses dados indicam que subiu 18,1% (484,9 mil reais em média, por ano) a receita, 32,8% o número de estabelecimentos e 193,5% a média de renda para cada um.

Tabela 8 – Receita obtida (mil reais) com a produção agrícola nos estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar, segundo as microrregiões – 2017

Microrregião	Categoria	Nº Estabelecimentos	%	Valor total	%
Tucuruí	AF	11.254	18,7	348.029	4,9
	ANF	2.826	4,7	516.773	7,3
Paragominas	AF	5.282	8,8	189.844	2,7
	ANF	2.014	3,4	1.758.250	24,8
São Félix do Xingu	AF	7.181	12	318.669	4,5
	ANF	2.499	4,2	798.401	11,3
Parauapebas	AF	5.176	8,6	254.094	3,6
	ANF	1.569	2,6	507.847	7,2
Marabá	AF	6.739	11,2	258.993	3,6
	ANF	1.620	2,7	428.933	6
Redenção	AF	4.168	6,9	192.526	2,7
	ANF	1.579	2,6	695.242	9,8
Conceição do Araguaia	AF	6.346	10,6	192.773	2,7
	ANF	1.833	3	628.276	8,9
Total		60.086	100	7.088.650	100
AF		46.146	76,8	1.754.928	24,7
ANF		13.940	23,2	5.333.722	75,3

Fonte: Censo Agropecuário 2017 (Tabela 6902)

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

O agronegócio cresceu 376,3% a renda (484.9 mil reais em média por ano), 81,2% o número de estabelecimentos e 162,8% a média da renda para cada um. Sua participação no total de estabelecimentos com renda na produção agropecuária também aumentou, passando de 21% para 23,2%. Porém, sua participação do total da renda caiu 0,4%, o que pouco alterou a realidade desigual, uma vez que esse grupo permaneceu concentrando 75,3% da renda total mesorregional.

Os agricultores familiares ampliaram 388,7% a renda (159,5 mil reais em média, por ano), 58,6% o número de estabelecimentos e 208,9% a média da renda para cada um. Também ocorreu uma aumento de 1,2% na participação desse grupo no total da renda obtida e uma diminuição de 2,8% no total de estabelecimentos.

Entretanto, observa-se que o agronegócio passou a controlar 10 vezes mais receita do que os agricultores familiares.

A Tabela 8 mostra ainda que a concentração da renda pelos estabelecimentos do agronegócio foi maior na microrregião de Paragominas (298,9 mil reais), seguida de Redenção (171,8 mil reais), Parauapebas (139,3 mil reais), Marabá (135,9 mil reais), São Félix do Xingu (135,6 mil reais), Conceição do Araguaia (81,1 mil reais) e Tucuruí (64,3 mil reais). Em relação aos agricultores familiares, a renda foi de 15 mil reais em Paragominas, 14 mil reais em Redenção, 13,1 mil reais em São Félix do Xingu, 14,1 mil reais em Marabá, 12,4 mil reais em Parauapebas, 10,6 mil reais em Tucuruí e 10 mil em Conceição do Araguaia.

A concentração fundiária revela também outra mazela da vida no campo do Sudeste Paraense: a desigualdade no nível de escolaridade. Como demonstram os dados da Tabela 9, o grupo com menor escolaridade em 2017 foi o dos agricultores familiares: 7,4% possuíam o ensino fundamental, 10,6% o ensino médio e 2,2% o ensino superior, enquanto, 17,1% dos agricultores não familiares tinham ensino fundamental, 31,1% ensino médio e 15,9% ensino superior.

Tabela 9 – Número de estabelecimentos agropecuários da Agricultura Familiar e Não Familiar dirigidos pelo produtor, por nível de escolaridade, segundo as microrregiões - 2017

Microrregião	Categoria	Ensino fundamental²⁰	Ensino Médio²¹	Ensino Superior	Total
Tucuruí	AF	586	875	200	1661
	ANF	282	523	268	1073
Paragominas	AF	445	604	86	1135
	ANF	256	527	232	1015
São Félix do Xingu	AF	542	649	139	1330
	ANF	416	574	255	1245
Parauapebas	AF	382	576	92	1050
	ANF	217	390	149	756
Marabá	AF	393	684	124	1201
	ANF	159	357	175	691
Redenção	AF	255	440	110	805
	ANF	108	334	228	670
Conceição do Araguaia	AF	564	717	214	1495
	ANF	252	359	262	873
Total		4.857	7.609	2.534	15.00
AF		3.167	4.545	965	8.677
ANF		1.690	3.064	1.569	6.323

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário de 2017 (Tabela 6755).

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

A desigualdade educacional se torna ainda mais nítida quando se verificou que 79,8% dos agricultores familiares não possuíam qualquer nível de escolaridade. No caso do agronegócio, o percentual era de 35,9%.

O espaço agrário do Sudeste Paraense é marcado por uma grande concentração fundiária e conseqüentemente por uma apropriação desigual dos bens necessários à produção da vida. A análise de alguns indicadores do Censo Agropecuário dos anos de 2006 e 2017 revelou a relação existente entre as condições socioeconômicas e o nível de escolarização da AF ANF. A seção a seguir buscou identificar os aspectos que dificultam a permanência dos estudantes no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

²⁰ Categoria: antigo ginásial (médio 1º ciclo), regular do ensino fundamental ou 1º grau e Educação de Jovens e Adultos e supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau.

²¹ Antigo científico, clássico, etc. (médio 2º ciclo), Regular de ensino médio ou 2º grau, Técnico de ensino médio ou do 2º grau, EJA - Educação de jovens e adultos e supletivo do ensino médio ou do 2º grau

2 O ESTADO DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2009-2022)

O objetivo desta seção é apresentar o resultado do mapeamento e da reflexão sobre a temática da permanência realizado a partir de teses e dissertações, cuja preocupação foi apreender como tem sido tratada no âmbito do Ensino Médio integrado, com ênfase nas pesquisas voltadas aos estudantes oriundos de áreas rurais, no período de 2009 a 2022, no Brasil. Para tanto, organizou-se a seção a partir de duas subseções: a) temporalidade e espacialidade das teses e dissertações; e, b) reflexões sobre as temáticas abordadas.

2.1. O contexto histórico e territorial das teses e dissertações

A tabela abaixo apresenta o total de trabalhos encontrados a partir dos procedimentos metodológicos já descritos na introdução desta tese, de acordo com o ano e o tipo de curso.

Tabela 7 – Teses e dissertações defendidas, por ano e tipo de curso

Ano	Doutorado	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Total
2009	0	0	0	0
2010	0	0	0	0
2011	0	1	1	2
2012	0	1	0	1
2013	0	2	1	3
2014	0	3	0	3
2015	0	3	0	3
2016	0	3	2	5
2017	0	5	3	8
2018	1	5	3	9
2019	0	4	13	17
2020	1	4	11	16
2021	0	3	18	21
2022	2	2	12	16
Total	4	36	64	104

Fonte: BTD/Capes e BDTD/Ibicti, outubro de 2022 a janeiro de 2024.
Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Como pode-se observar, não houve produção acadêmica nos anos de 2009 e 2010, o que pode indicar que as primeiras pesquisas na pós-graduação relacionadas à temática da permanência no Ensino Médio integrado dos Institutos Federais tiveram início em 2011²².

Há desde o ano de 2011 um crescimento do número de trabalhos, sendo que, no período de 2019 a 2022, duplicou (105,1%), representando 67,3% do total levantado no período analisado. Esse aumento coincide com o contexto, a partir de 2015 de progressiva redução dos recursos destinados à política de assistência estudantil (Prada e Surdine, 2018), justamente no momento em que a inclusão de jovens oriundos de segmentos empobrecidos da população ao sistema educacional demanda o aumento dos investimentos visando assegurar a sua permanência na escola.

Se os dados da Tabela 7 indicam que a temática tem maior preferência para as dissertações, também tem para os mestrados profissionais: entre 2011 e 2018, as defesas foram realizadas principalmente em Mestrado Acadêmico (67,6%); entre 2019 e 2022, o Mestrado Profissional contabilizou 54 dissertações (77,1%). Uma hipótese para essa singularidade é a existência de uma rede nacional de um mestrado profissional na Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT)²³. Conduzido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a sua atuação é exclusivamente no Ensino Médio integrado, o que pode colocá-lo na agenda de possíveis pesquisas.

Essa hipótese é confirmada ao identificar (Quadro 1) que o programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica concentrou 41,3% das pesquisas (67,2% em relação à modalidade de mestrado profissional); em Educação 16,3% (17); e em Educação Agrícola 8,6% (9). Os demais contabilizaram apenas 1 ou 2 pesquisas.

²² A pesquisa de Crus (2010) analisou a permanência dos estudantes dos cursos técnicos integrados em Química e Controle Ambiental e do Instituto Federal do Rio de Janeiro/Campus Nilópolis. Contudo, não indicou o recorte temporal de sua pesquisa, trazendo dados de evasão entre os anos de 2005 e 2007, ou seja, anterior à criação dos Institutos Federais. Por essa razão, fez-se a opção de não a incluir no levantamento.

²³ Criado em 2016 através da Resolução nº 161, de 16 de setembro de 2016 aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo.

Quadro 1 – Teses e dissertações defendidas, por programa

Nome do programa	Quant.
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	2
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	2
Administração	2
Serviço Social	2
Sistemas de Gestão	2
Gestão de Políticas Públicas	1
Gestão Pública	1
Política Social	1
Políticas Públicas	1
Planejamento e políticas públicas	1
Desenvolvimento social	1
Educação e Contemporaneidade	1
Psicologia	1
Teologia	1
Desenvolvimento Social	1
Gestão e Desenvolvimento Regional	1
Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	1
Sociologia Política	1
Ensino na Educação Básica	1
Sociedade e Desenvolvimento	1
Ensino e Relações Étnico-Raciais	1
Educação, Culturas e Identidades	1
Educação para Ciências e Matemática	1
Educação em Ciências	1
Total	29

Fonte: BTD/Capes e BDTD/Ibicti, outubro de 2022 a janeiro de 2024.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Ao se aprofundar na natureza administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) de realização das teses e dissertações (Quadro 3), 86,7% eram públicas e, dentre elas, predominou as federais (86,5%).

Quadro 2 – Teses e dissertações defendidas, por IES e região

Região	Natureza	Instituição	Quant
Sudeste	Pública	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	9
	Pública	Universidade Federal Fluminense	4
	Pública	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais	3
	Pública	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	3
	Pública	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2
	Privada	Universidade Cidade de São Paulo	2
	Pública	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
	Pública	Instituto Federal Fluminense	1
	Pública	Universidade Federal de Minas Gerais	1
	Pública	Universidade Estadual de Montes Claros	1
	Pública	Universidade Federal de Viçosa	1
	Privada	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
	Pública	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	1
	Pública	Instituto Federal do Espírito Santo	1
Norte	Pública	Instituto Federal do Tocantins	2
	Pública	Instituto Federal do Pará	2
	Pública	Instituto Federal de Roraima	1
	Pública	Instituto Federal do Acre	1
	Pública	Universidade Federal de Rondônia	1
	Pública	Fundação Universidade Federal de Rondônia	1
Nordeste	Pública	Universidade Federal da Bahia	6
	Pública	Instituto Federal de Sergipe	4
	Pública	Instituto Federal do Maranhão	2
	Pública	Universidade Federal de Pernambuco	2
	Pública	Universidade do Estado da Bahia	3
	Pública	Instituto Federal da Bahia	2
	Pública	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	3
	Pública	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	1
	Pública	Universidade Federal do Sul da Bahia	1
	Pública	Universidade Federal do Piauí	1
	Pública	Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
	Pública	Universidade Estadual de Santa Cruz	1
	Pública	Universidade Federal de João Pessoa	1
	Pública	Instituto Federal do Ceará	1
	Pública	Instituto Federal de Pernambuco	1
Sul	Pública	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	5
	Pública	Instituto Federal de Farroupilha	2
	Pública	Universidade Federal de Santa Catarina	2
	Pública	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2
	Pública	Universidade Federal de Santa Maria	1

	Pública	Universidade Estadual de Maringá	1
	Pública	Instituto Federal do Paraná	1
	Pública	Instituto Federal de Santa Catarina	1
	Pública	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	1
	Pública	Universidade Federal da Fronteira Sul	1
	Pública	Universidade Estadual do Paraná	1
	Pública	Instituto Federal Catarinense	1
	Privada	Faculdades EST	1
	Pública	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	1
	Pública	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
	Pública	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
	Privada	Universidade do Vale do Itajaí	1
Centro-oeste	Pública	Instituto Federal de Mato Grosso	3
	Pública	Instituto Federal Goiano	3
	Pública	Universidade Federal de Goiás	1
	Privada	Centro Universitário Alves Faria	1
	Pública	Instituto Federal de Goiás	1
	Privada	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
	Privada	Centro Universitário de Brasília	1
Total			104

Fonte: BTD/Capes e BDTD/Ibicti, outubro de 2022 a janeiro de 2024.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Ainda em relação ao Quadro 2, tem-se um outro aspecto interessante: 46,7% das pesquisas estão fora da região Sudeste, que permanece com o maior número de programas de pós-graduação²⁴. Esse dado revela o esforço feito pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte para pautar o tema da permanência no Ensino Médio integrado o que levanta a hipótese de esta ser uma questão central, dado as desigualdades sociais e escolares existentes em seus estados.

Dos 38 Institutos Federais, encontrou-se teses e dissertações em 30 deles (Quadro 3). Isso, em grande parte, se deve ao fato de a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC ter publicado em 2015 a Nota Informativa nº 138²⁵, informando e orientando a Rede Federal a estabelecer estratégias para o

²⁴ Segundo dados da Plataforma Sucupira, há 4.658 programas de pós-graduação no país, dos quais 1.983 estão na região Sudeste, 977 na região Nordeste, 974 no Sul, 406 no Centro-Oeste e 318 no Norte. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em 02 mar, para 2024.

²⁵ Esta Nota foi uma resposta da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal à Nota Técnica nº 282, de 09 de julho de 2015, da SETEC e fundamentou-se nas informações sistematizadas pelo Grupo de Trabalho – Evasão e Retenção na Rede Federal, formado por meio da portaria nº 3, de 22 de novembro de 2013, cuja atribuição foi a elaboração do diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal, que

enfrentamento da evasão e da retenção escolar a serem contemplados nos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes.

Quadro 3 – Teses e dissertações defendidas, por Institutos Federais investigados

Nome	Quant.
Instituto Federal da Bahia	11
Instituto Federal Goiano	8
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	5
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	5
Instituto Federal de Rondônia	4
Instituto Federal Sul-rio-grandense	5
Instituto Federal do Rio de Janeiro	4
Instituto Federal do Pernambuco	4
Instituto Federal do Piauí	4
Instituto Federal de Sergipe	4
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	4
Instituto Federal de Minas Gerais	3
Instituto Federal Fluminense	3
Instituto Federal de Roraima	2
Instituto Federal do Tocantins	3
Instituto Federal do Ceará	3
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	3
Instituto Federal Paraná	3
Instituto Federal Farroupilha	3
Instituto Federal de Santa Catarina	3
Instituto Federal do Goiás	3
Instituto Federal de São Paulo	2
Instituto Federal do Pará	2
Instituto Federal Catarinense	2
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	2
Instituto Federal do Espírito Santo	1
Instituto Federal do Sul de Minas	1
Instituto Federal do Acre	1
Instituto Federal do Amapá	1
Instituto Federal Maranhão	1
Instituto Federal Paraíba	1
Total	104

Fonte: BTD/Capes e BDTD/Ibicti, outubro de 2022 a janeiro de 2024.
Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho

subsidiassem o planejamento de ações para o enfrentamento, como resposta às determinações do Acórdão nº 53, de 23 de janeiro de 2013, do Tribunal de Contas da União (TCU).

Durante a etapa de leitura seletiva do material bibliográfico, também foi possível identificar as temáticas presentes nas teses e dissertações e a partir delas definir subcategorias que foram agrupadas em categorias mais amplas. Apresenta-se a seguir, as seis categorias temáticas organizadas a partir das dezoito subcategorias (Apêndice E).

Tabela 8 – Teses e dissertações defendidas, a partir da temática abordada

Categorias	Total
Evasão escolar	36
Assistência estudantil e permanência escolar	23
Permanência escolar	23
Cotas	11
Acesso, permanência, reprovação, retenção e evasão escolar	7
Áreas rurais	4
Total	104

Fonte: BTD/Capes e BDTD/Ibicti, outubro de 2022 a janeiro de 2024.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Os dados da Tabela 8 demonstram que a produção acadêmica girou em torno da temática “evasão escolar”, com 36 dissertações (34,6%); “assistência estudantil e permanência escolar”, com um total de 23 dissertações (22,1%), “permanência escolar”, com 21 dissertações e 1 tese (21,1%); “cotas”, com 9 dissertações e 2 teses (10,6%); “acesso, permanência, reprovação, retenção, permanência e evasão escolar”, com 6 dissertações e 1 tese (6,7%) e “áreas rurais”, com 4 dissertações (3,8%).

A partir da leitura reflexiva ou crítica dos trabalhos contidos em cada uma das categorias temáticas, cujo objetivo foi estudar o “[...] material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas” (Lima e Mito, 2007, p. 41), selecionou-se 38 (36,5% do total) para a análise do conteúdo, formando o *corpus* sobre o qual incidiu a revisão bibliográfica, a partir o critério de divergência e convergência dos resultados obtidos. É o que se discute a seguir.

2.2 Reflexões sobre as temáticas abordadas

2.2.1 Evasão escolar

Uma das temáticas mais recorrentes foi a **evasão escolar**, aparecendo nas pesquisas selecionadas a partir de 2011, dois anos após a criação dos IFs, com as dissertações de Alves e Arantes. Nela, há o debate sobre os aspectos que influenciam a evasão escolar, como por exemplo, as dissertações de Silva, N. (2022), Costa (2021), Oliveira (2021), Sbardelotto (2021), Silva (2019), Lins (2020), Silva (2017), Balta (2017), Dourado (2016), Muniz (2015), Ferreira (2013) e Resende (2012).

Sbardelotto (2021) observou que a evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária, Alimentos e Informática para internet do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Concórdia tem relação com os fatores pessoais (saúde de casa, dificuldade de conciliar estudos e trabalho, falta de identificação com o curso, desinformação em relação à proposta dos cursos técnicos) e escolares (dinâmica dos cursos, rigidez dos componentes curriculares de formação geral e técnica, carga horária elevada, sobrecarga de conteúdos e os processos avaliativos). Concluiu que a evasão é um fenômeno multifacetado e complexo, porém, a decisão de evadir resulta de um acúmulo de desajustes e situações que revelam que o IFC-Campus Concórdia precisa continuamente pensar em estratégias e ações que efetivamente a minimize e incentivem os estudantes na definição e construção de seus projetos futuros.

Ao analisar a evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Informática e Eletrotécnica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - Campus Três Lagoas, no ano de 2012, Balta (2017) identificou que dos 33 alunos do Curso de Ensino Médio integrado em Eletrotécnica, somente 6 concluíram a formação e do Curso de Informática, de 40 alunos, somente 10. Da amostra de 10 estudantes entrevistados, 7 afirmaram que os motivos da não-permanência foi a reprovação/retenção; 3 citaram a dificuldade em conciliar trabalho e estudo e 1 transporte, acesso à escola e greve/paralisações. Verificou-se que os fatores externos à escola provocaram evasão, mas os fatores internos relacionados a práticas pedagógicas em desacordo com a realidade dos estudantes e de seus universos simbólicos representam grandes obstáculos à sua permanência escolar.

A pesquisa de Resende (2012) analisou as causas da evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária, Alimentos e Informática no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSul de Minas) - Campus Machado. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do regime de internato do primeiro ano evadidos nos anos de 2010 e 2011. Um dos fatores contundentes para a decisão de evadir foi a saudade de casa. Alguns dos estudantes evadidos tomaram a responsabilidade do fracasso para si ao declarar que não conseguiram permanecer no curso porque tinham o “psicológico fraco”, por ter “desandado”, por terem sido “imaturos” ou “indisciplinados”. Outros, além da saudade de casa e dos pais, vivenciaram trotes, humilhações e violência cometidas pelos colegas dos terceiros anos. O excesso de disciplinas e a extensa carga horária foram fatores que mais se destacaram na pesquisa, sendo apontado pelos estudantes que a qualidade do estudo era impraticável nessas condições. A situação se tornava ainda pior a cada final de bimestre quando as provas e trabalhos se acumulavam. Alguns relataram terem feito cinco, seis provas por dia, em quase todos os dias da semana. As condições socioeconômicas segundo a autora influenciaram também em alguns casos, pelo fato da maioria das famílias terem um orçamento girando em torno de um a três salários-mínimos, impondo a necessidade de abandonar o curso para ingressar no mercado de trabalho e ajudar a família. Outros tiveram dificuldades com os custos do transporte e pequenos gastos com lanches, saídas nos finais de semana, entre outros.

No Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Montes Claros, o estudo de Silva (2017) mostrou que os motivadores da evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Química e Informática foram o aprendizado e as disciplinas, seja pela dificuldade dos estudantes, pelo excesso de disciplinas, a carga horária de aula e a possibilidade de reprovação, expressando também uma possível fragilidade da formação, que pode ser oriunda da escolarização anterior e dos pais. Ainda que as questões pedagógicas e curriculares tenham sido apontadas como os principais motivos de evasão, a questão econômica dos estudantes não pode ser negligenciada, uma vez que ajudam a explicar a falta de preparo e a dificuldade de aprendizado nas disciplinas.

Dourado (2016) notou que, além dos fatores externos à escola, como a situação socioeconômica e a dificuldade de adaptação do estudante, as causas

envolvidas na evasão dos Cursos Técnicos em Biocombustíveis, Informática e Eletromecânica integrados do Instituto Federal da Bahia (IFBA) - Campus Irecê foram: a não integração do currículo, a falta de formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e de acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação.

Para Silva, N. (2022), os fatores internos ao IFPA - Campus Marabá Industrial (CMI) foram os motivadores da evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Controle Ambiental, Informática e Eletromecânica, mesmo àqueles classificados como individuais, como a dificuldade de aprendizagem. Contudo, o fato de os estudantes pertencerem a uma classe social economicamente desfavorecida e morarem em bairros distantes da escola também é um aspecto que contribuiu para a interrupção do itinerário formativo. A evasão, para a autora, é uma das formas de exclusão mais perversa, haja visto que os estudantes “[...] sentem-se culpados por não se enquadrarem nos moldes da instituição e, muitas vezes, se envergonham de buscar ajuda ‘preferindo’ abandonar a sala de aula sem aviso prévio” (Silva, N., 2022, p. 29). Por outro lado, constatou que o IFPA-CMI não consegue oferecer as condições necessárias à permanência, em decorrência dos recursos, inclusive os financeiros, serem demasiadamente escassos e não alcançarem todos aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Costa (2021) identificou que os fatores que influenciaram a evasão no Curso de Ensino Médio integrado em Informática do IFNMG - Campus Montes Claros foram: reprovação, elevada carga horária, falta de infraestrutura para as aulas práticas e a prática docente alinhada a uma perspectiva reprodutivista de escola, na qual é direcionada apenas aqueles que apresentam o volume de capital desejado, deixando os demais “[...] à própria sorte ou ao resgate de alguns professores, que procuram alternativas isoladas, para uma questão institucional, que é a questão do processo ensino-aprendizagem” (Costa, 2021, p. 79).

Outros estudos nesta categoria temática consideram que as causas da evasão escolar estão relacionadas a três fatores: a) individuais: não identificação com o curso/afinidade com a área, desinteresse/indisposição acadêmica, falta de tempo, atraso no percurso escolar, transporte escolar e reprovações (Silva, 2019), adaptação à vida acadêmica, capacidade de aprendizagem, habilidade de estudo (Lins, 2020),

difficultades de aprendizagem oriundas do ensino fundamental (Oliveira, 2021; Ferreira, 2013) e não adequação da escola aos estudantes que se propõe atender, pois adota currículos e uma dinâmica de funcionamento que não se encaixa ao perfil (Muniz, 2015); b) internos: formação do professor e questões didático-pedagógicas (Lins, 2020), excesso de disciplinas no curso (Oliveira, 2021); processo didático-pedagógico instituído nas relações professor-aluno (Ferreira, 2013); e, c) externos: conjuntura econômica e social (Lins, 2020) e familiares (Oliveira, 2021).

2.2.2 Assistência estudantil e permanência escolar

A temática **assistência estudantil e permanência escolar** é marcada por análises sobre as contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, por meio do Decreto nº 7.234, para a permanência escolar, os limites e desafios de sua implementação. Destacam-se nesta categoria, os estudos de Miranda (2022), Doriguetto (2021), Santos (2021), Pereira (2020), Correia (2018), Galdino (2016), Macedo (2015) e Lopes (2013).

Miranda (2022) analisou a contribuição da assistência estudantil no Instituto Federal do Piauí (IFPI) - Campus Floriano na permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Edificações, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente. Observou que 82,4% dos estudantes ingressaram por meio do sistema de cotas; 88,2% eram de escola pública; 29,4% não tinham acesso a moradia própria; 94,1% moravam na cidade, sendo 13 no próprio município do Campus, 3 de Antônio Almeida (139,98 km de distância de Floriano), 2 em Marcos Parente (103,46 km de distância de Floriano) e 2 em Barão de Grajaú (cidade vizinha de Floriano); 64,7% faziam o deslocamento para a escola através do ônibus escolar do Campus; 58,9% dos pais não possuíam ensino médio completo 52,9% das famílias possuíam renda mensal entre 1/2 salário mínimo (R\$551,00) e 1 salário mínimo (R\$1.100,00); e 76,5% não eram atendidos com programas de transferência de renda. A autora destacou que os estudantes não perceberam que dentro da assistência estudantil existem programas universais que não adotam o critério de vulnerabilidade socioeconômica para o seu acesso, a exemplo: refeitório do campus, transporte escolar, apoio psicossocial e pedagógico, atendimento médico, odontológico, de enfermagem, programas de

monitoria, programas de iniciação científica e outros. Para 88,2% dos estudantes a assistência estudantil contribuiu plenamente para a sua permanência e melhoria do rendimento acadêmico, alcançando fator preponderante, a aquisição de materiais escolares e o acesso à internet durante o período de ensino remoto, em decorrência da pandemia do Covid-19; em seguida, o atendimento das necessidades básicas (alimentação, transporte e moradia) e as ações de acompanhamento socioeducacional.

A pesquisa de Galdino (2016), realizada no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus Campina Grande buscou investigar a relação da Política de Assistência Estudantil com a permanência e desempenho dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Mineração e Petróleo e Gás. Entre os resultados encontrados, os dados apontaram que os estudantes dos quatros cursos em sua grande maioria pertenciam às camadas menos favorecidas socialmente, pois 53,3% apresentaram renda inferior a um salário-mínimo e meio; 41,7% os pais (pai e mãe) eram responsáveis pelo sustento familiar, 22,5% a mãe e 3,3% o próprio estudante; e, 60% eram egressos da rede pública de ensino. Além disso, verificou que para 65% dos estudantes não encontraram outros fatores dificultadores da sua permanência, apesar de destacarem a necessidade de avaliação dos valores dos auxílios. Já 35% dos estudantes consideraram que existiu, sendo que destes, 23,8% (10 estudantes) elencaram a carga horária dos cursos.

Constatou que 78 estudantes percebiam que a relação das ações da assistência estudantil com a garantia da permanência e do desempenho estudantil estava diretamente ligada com as necessidades primárias, como alimentação, transporte, moradia e dedicação exclusiva aos estudos. Assim, “[...] ao terem condições de suprir as necessidades primárias de permanência na instituição, os discentes não precisam recorrer à realização de atividades laborativas, podendo dedicar-se plenamente aos estudos” (Galdino, 2016, p. 131). A autora inferiu, a partir dos questionários respondidos pelos estudantes, que os aspectos causadores da reprovação e da retenção escolar foram em primeiro lugar, a dificuldade de/na aprendizagem; em seguida, a carga horária; depois, a falta de empenho nos estudos e relacionamento interpessoal (discente x docente); adaptação didático-metodológica para os estudantes com necessidades especiais (surdez); e necessidade de associar os estudos com outras atividades, entre elas, o trabalho. Além disso, evidenciou, com

base nas entrevistas com os gestores do IFPB - Campus Campina Grande, que os cortes no orçamento das IES federais tem recaído de forma negativa sobre a assistência estudantil, reduzindo o atendimento dos estudantes com suas ações e precarizando outras voltadas aos serviços, como o gabinete médico-odontológico (na compra de insumos) e o restaurante estudantil (diminuição no atendimento planejado).

Doriguetto (2021), ao analisar e compreender a relação da assistência estudantil no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) - Campus Rio Pomba com a permanência e a evasão escolar dos estudantes no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária mostrou que no período de 2013 a 2019, 81 estudantes (27,2%) evadiram, sendo que 19,7% deles (16 estudantes) foram atendidos pela assistência estudantil em pelo menos uma modalidade; houve um aumento do quantitativo dos atendimentos, dos valores em pecúnia, embora estes não tenham sido acompanhados do aumento da inflação no país, do tempo entre a abertura dos editais e sua finalização, ocasionando uma ampliação do tempo que o estudante classificado fica desassistido, e, das solicitações pelos estudantes dos atendimentos da assistência estudantil, mas que não acompanha o valor do recurso orçamentário recebido para esta ação. O fato de o recurso financeiro destinado à assistência estudantil não acompanhar a demanda dos estudantes com perfil para atendimento, exigiu do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba exigiu que se adotasse o "ranqueamento" como critério de elegibilidade, sendo então contemplados aqueles que, dentro do número de vagas, possuíam mais baixa condição socioeconômica. Constatou ainda que as motivações dos estudantes do 3º ano pela evasão não estão relacionadas, diretamente, ao não atendimento da assistência estudantil, mas predominantemente ao desinteresse pelo curso, o jubramento e a saudade da família, e que a alimentação e a moradia se apresentam como importantes mecanismos para a sua permanência no curso. Em relação às falhas da assistência estudantil os estudantes apontaram o não atendimento a todos os estudantes e processo de seleção para os atendimentos, o que para Doriguetto (2021) tem relação direta com o escasso recurso financeiro destinado à assistência estudantil, onde o orçamento não tem sido suficiente para atender todos os estudantes classificados. Concluiu que muito do que se compreende como assistência estudantil, o que para maioria dos participantes está

associada ao acesso a benefícios, se distancia da perspectiva do direito, percepção esta que ocorre em muitas das vezes pela forma como tem se dado acesso às modalidades da assistência estudantil, que a cada ano tem sido mais seletivo e focalizado, restringindo-se às situações mais agudas de vulnerabilidade socioeconômica.

A dissertação apresentada por Macedo (2015, p. 27) investigou as possíveis contribuições da assistência estudantil através do auxílio financeiro Formação Profissional, cujo objetivo é “[...] proporcionar a complementação do processo ensino-aprendizagem por meio de desenvolvimento de atividades orientadas e vinculadas, prioritariamente, à área de formação do estudante” no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) - Campus Palmas para a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Informática, Eletrotécnica, Agronegócio e Edificações. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a renda familiar *per capita* variava de R\$ 58,33 a R\$ 300,00; possuíam apenas um provedor; os pais encontravam-se em situação de desemprego ou desenvolviam trabalhos informais (bicos); alguns dos estudantes moravam na região periférica de Palmas, em quitinetes alugadas, dividindo despesas com amigos; oriundos de outras cidades do interior do Tocantins e estados vizinhos. Observou ainda que a partir do auxílio Formação Profissional os estudantes tiveram uma frequência escolar mais efetiva, pois conseguiram “[...] suprir os gastos com alimentação, transporte, material didático, além de já estarem na instituição para desenvolver as atividades, evitando assim faltas no cotidiano escolar e, conseqüentemente, reprovação e abandono” (Macedo, 2015, p. 129); conseguiram contribuir parcialmente com as despesas da família de supermercado, contas de água e energia, aluguel, dentre outras necessidades básicas e ter uma maior inserção em diversas atividades escolares, a exemplo, da monitoria, projetos de pesquisa, cursos. Evidenciou-se, porém, sem ignorar a importância da assistência estudantil, a crítica dos estudantes com relação aos atrasos do pagamento do auxílio.

Correia (2018) demonstrou, por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e enfoque indutivo, de inspiração fenomenológica e de entrevistas semiestruturadas (individuais e em grupo) com 8 estudantes dos Cursos de Ensino Médio integrado em Mineração, Eletromecânica e Informática do IFBA - Campus Jacobina que, além deles reconhecerem a importância de receberem de recursos

financeiros da assistência estudantil para a sua manutenção, tiveram a oportunidade de aproveitar os serviços que o cotidiano da instituição favorecia, levando-os a uma maior concentração nas atividades escolares e ainda à participação de atividades culturais que fora não lhes são disponibilizadas. No entanto, a autora apontou que mesmo os resultados de sua investigação indicando a importância do programa e do auxílio financeiro como indispensável para a permanência, “[...] abrindo novas oportunidades para esses jovens de classes populares, cujas condições de escolaridade inicial nem sempre foram favoráveis aos seus sucessos escolares e que sem esse apoio dificilmente seria possível continuarem como estudantes da Instituição (Correia, 2018, p. 7), não foi possível concluir que os problemas vivenciados pelos estudantes das classes menos favorecidas que frequentam o IFBA - Campus Jacobina sejam solucionados de forma eficaz apenas com estas ações.

Pereira (2020), ao analisar também a contribuição da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Pernambuco (IFPE) - Campus Recife com a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Refrigeração e Climatização, Saneamento e Segurança do Trabalho, matriculados entre os anos de 2017 e 2019, a partir da percepção dos servidores, mostrou que o recurso orçamentário disponibilizado para as ações da assistência estudantil tem sido escasso em relação às necessidades apresentadas pelos estudantes, impossibilitando atender o número de estudantes oriundos de escola pública e com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, cenário acentuado com a Lei de Cotas, que ampliou o ingresso desse público nos Institutos Federais. Outro aspecto indicado pela autora é que a não compatibilidade do recurso financeiro com o número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica ocorreu pela própria composição da matriz orçamentária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF) relacionada ao valor por estudante, os indicadores por especificidades dos cursos e o entendimento relacionado ao valor por estudante retido, que é reduzido. Além do mais, os entrevistados pontuaram que muitas vezes o auxílio é a única renda familiar e, portanto, nem sempre contribui efetivamente para que o estudante dê continuidade à sua trajetória escolar.

Por último nessa categoria temática, a dissertação de Lopes (2013) buscou identificar as ações da Política de Assistência Estudantil dos campi Novo Paraíso e

Amajari do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e suas contribuições para a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária e Agricultura. A pesquisa mostrou que a assistência estudantil é desenvolvida através do auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio uniforme, auxílio bolsista e do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) e que o auxílio alimentação e o auxílio transporte são determinantes para a permanência dos estudantes. Porém, os dados apontaram que a assistência estudantil assumiu um “estigma” de assistencialismo, pois para a grande maioria dos estudantes participantes da pesquisa o auxílio é um mero “repasse de dinheiro” e não uma garantia de efetivação do princípio constitucional da educação como um direito de todos. O autor também observou, que alguns estudantes levam de suas casas marmitas para a escola como garantia de almoço, não pela falta da refeição no restaurante estudantil, mas para economizar o dinheiro do auxílio e repassá-lo aos pais para a compra de certos gêneros alimentícios do cotidiano.

2.2.3 Permanência escolar

Outra importante categoria temática é **permanência escolar**. Há a preocupação com os aspectos que contribuem ou dificultam a permanência dos estudantes. São exemplos, as pesquisas de Moraes (2022), Almirante (2021), Sá (2020), Almeida (2019), Zibenberg (2016) e Pereira (2016).

Almirante (2021), por exemplo, em sua dissertação, buscou identificar os aspectos determinantes da permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Serviços públicos e em Comércio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Boa Vista Zona Oeste. Neste contexto, as questões que sobressaíram, na percepção dos estudantes, exercendo influência positiva, foram: a) individuais (força de vontade, determinação, perseverança e perspectiva de melhores oportunidades de emprego com a conclusão de uma formação de boa qualidade); b) institucionais (qualidade do ensino, acompanhamento pedagógico e do desempenho dos estudantes, oferta de programas de assistência estudantil, com ênfase para o auxílio-transporte e auxílio-alimentação); e c) familiares (incentivo motivacional).

Quanto às dificuldades vivenciadas pelos estudantes durante sua trajetória de formação foram: a) individuais (pressão psicológica, sobrecarga emocional, ansiedade, cansaço mental, dificuldade de se familiarizar com a quantidade de matérias e desânimo); b) institucionais (excesso de disciplinas ministradas e a infraestrutura inadequada, haja visto não oferecer um espaço para os estudantes fazerem suas refeições e descansar após o almoço e a falta de acompanhamento psicológico); e, c) familiares (dificuldade de se concentrar nas atividades acadêmicas, devido à necessidade de realizar as atividades domésticas, baixo apoio familiar, famílias desestruturadas, desinteresse familiar na educação dos estudantes e dificuldades emocionais resultantes de problemas familiares). Concluiu que os aspectos que favoreceram e os que dificultaram a permanência dos estudantes fazem parte das mesmas categorias: individual (pessoal), interno (instituição) e externo (sociedade como um todo) e o que vai influenciar positiva ou negativamente é a forma como estes são percebidos pelos estudantes ou como ocorrem.

Na mesma direção, Almeida (2019) impulsionada pelo elevado índice de evasão escolar no Instituto Federal do Goiás (IFG) - Campus Uruaçu procurou identificar os aspectos que contribuíram para a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio em Edificações, Informática e Química. Demonstrou que os fatores institucionais tiveram preponderância sobre os individuais e socioeconômicos na permanência dos estudantes. Entre os aspectos institucionais de maior relevância estiveram: a qualidade do ensino ofertado, qualificação dos professores, auxílios financeiros, estrutura física da instituição, participação em projetos de ensino, atendimento individualizado dos professores, bom relacionamento interpessoal com professores e servidores, orientação educacional e acompanhamento pedagógico e interesse da escola e do corpo docente em atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem; o desejo de ter uma formação em instituição federal, o anseio pela obtenção de um melhor preparo para o Ensino Médio (ENEM) e o ingresso no ensino superior de qualidade, o esforço individual para alcançar bons resultados e não ficar reprovado em nenhum ano e/ou disciplina foram motivações pessoais; o apoio da família, a disponibilidade de tempo somente para o estudo, possuir computador e acesso à internet em casa e não exercer atividade remunerada estiveram associados aos aspectos socioeconômicos.

Mostrou ainda que a organização da formação em tempo integral nos cursos investigados se apresentou como uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, sendo também um problema para a conclusão da formação no prazo estipulado para a integralização. Concluiu a investigação indicando que o currículo do ensino médio integrado do IFG - Campus Uruaçu tem se apresentado como uma sobrecarga de disciplinas; que o elevado nível de formação acadêmica dos professores, em sua maioria mestres e doutores, muitas vezes não tem refletido em uma preparação didática e pedagógica para a atuação com o ensino verticalizado e com a formação de perspectiva integral e integrada; e, que a persistência de uma cultura institucional, "ora velada, ora ostensiva", de que as altas taxas de reprovação dos estudantes pode significar um maior compromisso com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, faz com que vários professores adotem posturas em que se orgulham de reprovar e "expulsar", declarando ser o estudante o único responsável pela falta de adaptação à dinâmica da instituição (Almeida, 2019, p. 175).

Sá (2020) realizou um estudo sobre a contribuição das atividades de extensão para a permanência dos estudantes dos Cursos de Ensino Médio integrado em Eletrotécnica, Informática e Mecânica do IFMS - Campus de Campo Grande. Concebeu a permanência como sendo a condição na qual o estudante cumpriu 75% de todo o itinerário formativo previsto no PPC, mas também o pertencimento e a participação nas atividades escolares. Constatou que os estudantes envolvidos em projetos de extensão como bolsistas apresentaram bom desempenho no coeficiente de rendimento, o que expressou um aspecto positivo quanto à sua permanência na escola. Ainda assim, a autora destacou, que essa participação deve ocorrer de maneira mais frequente e expressiva, mediante uma articulação entre os estudantes e a comunidade externa, para que se levanten as demandas a serem organizadas em forma de projetos, cursos ou eventos, além da submissão de projetos para os editais com fomento financeiros para pagamento de bolsas aos estudantes.

Zibenberg (2016) estudou as disposições sociais que favoreceram a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Eletrônica e em Informática para internet do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga. Ancorado teoricamente na Sociologia da Educação, levantou uma hipótese inicial de que haveria relação entre a permanência e o processo de formação

do *habitus* dos estudantes associado tanto ao capital cultural implicado pela origem social de Bourdieu (1998), quanto ao aprendizado do ofício de aluno de Perrenoud (1995). A análise dos dados possibilitou identificar a manutenção de critérios seletivos e excludentes no funcionamento do referido Instituto, sendo incongruentes com a legislação educacional brasileira e com as normativas institucionais; a contradição entre a proposta do ensino médio integrado e a persistência da seletividade escolar; as exigências institucionais desenvolvidas pelos agentes sociais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem têm sido maiores do que os mecanismos de gestão pedagógica. Concluiu que a permanência dos estudantes nos cursos de Eletrônica e Informática para internet guardaram relação muito próxima com a formação do *habitus* vinculado ao capital cultural implicado na origem social, pois os que conseguiram permanecer e alcançar êxito foram aqueles que se distinguiram dos demais através dos bens culturais transmitidos pela família e reconhecidos como “legítimos” pelos agentes sociais do IFRS - Campus Restinga; ao aprendizado do ofício de aluno, mediante a aceitação ao processo de socialização imposto pela escola e a integração à cultura escolar, “[...] a qual é tácita e constantemente reproduzida pelos agentes sociais do campus, tornam-se excelentes em desempenhar um ofício de aluno pelo qual angariam a chancela escolar que os viabiliza numa trajetória de sucesso escolar” (Zibenberg, 2016, p. 100); e, a busca pelo ensino médio integrado como estratégia de preparação para o vestibular ou realização do ENEM e ingresso no ensino superior.

Moraes (2022) analisou as ações do Instituto Federal do Acre (IFAC) - Campus Cruzeiro do Sul visando a permanência dos estudantes no Curso de Ensino Médio integrado em Meio Ambiente e demonstrou que existe uma prevalência dos fatores institucionais sobre os individuais e socioeconômicos. Por essa razão, coloca que o trabalho do Campus em relação à permanência estudantil deve iniciar pelo acolhimento para que haja uma maior integração entre o aluno ingressante, o ambiente, seus pares, professores e outros servidores, de forma a desenvolver o sentimento de pertencimento, uma vez que a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um processo de ruptura, onde o estudante precisa de apoio para integrar-se a um novo ambiente, com regras próprias, organização e ser muito bem acolhido, principalmente no primeiro ano.

Ao analisar as estratégias mobilizadas pelas famílias e a escola para a permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Informática e Mecânica do IFMS - Campus de Campo Grande, Pereira (2016) verificou que algumas estratégias das famílias as aproximavam da classe média, como o malthusianismo, o ascetismo e a boa vontade cultural e que não mediram esforços para a aquisição e posse do capital cultural institucionalizado, investindo tudo o que possuem na escolarização dos filhos com vistas ao alcance da ascensão social. Entre as estratégias institucionais, destacaram-se a proposta de formação integral e integrada, a política de assistência estudantil, os plantões de reforço para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Além disso, verificou poucos espaços de participação e diálogo, envolvendo os pais nos processos educativos e na tomada de decisões.

2.2.4 Cotas

O debate posto na temática **cotas** trouxe à tona a preocupação com os estudantes que ingressaram no Instituto Federal a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “lei de cotas” que estabeleceu a reserva de no mínimo 50% das vagas (por curso e turno) nas instituições de ensino superior federais para candidatos oriundos das escolas públicas, considerando como critério de seleção a condição de etnia, cor e socioeconômica (Brasil, 2012). Agrupados nesta categoria temática estão Rodrigues (2020), Damasceno (2019), Rateke (2018) e Isaacsson (2017).

Rodrigues (2020) analisou a implementação da política de cotas raciais no IFF - Campus Itaperuna, no período de 2013 a 2017 e os desafios enfrentados pelos estudantes para permanecerem nos Cursos de Ensino Médio integrado em Eletrotécnica, Informática, Química e Administração. Observou que as cotas colocaram novos desafios ao Instituto Federal Fluminense (IFF) - Campus Itaperuna, pois favoreceu o acesso de uma população até então excluída desse tipo de instituição de ensino e de seus serviços educacionais, mas não trouxe garantias para a sua permanência, fato este perceptível ao avaliar a taxa de evasão escolar: em 2014, entre os estudantes ingressantes pela ampla concorrência, a evasão escolar atingiu 34,3%, enquanto entre os cotistas o percentual chegou a 50%; em 2015, 26,7% dos

estudantes da ampla concorrência evadiram, ao passo que entre os cotistas, a evasão alcançou 38,2%; em 2016, a evasão foi de 9,1% na ampla concorrência e de 33,72% nas cotas. Em relação ao número de estudantes concluintes, constatou-se que ele foi maior entre os estudantes da ampla concorrência: em 2014, esses estudantes representaram 58,9% dos concluintes, enquanto os cotistas 41,1%; em 2015, o percentual de concluintes da ampla concorrência chegou a 60,4% e dos cotistas caiu para 39,5%.

Outro aspecto presente nas entrevistas foi de que a escola precisa pensar melhor a permanência dos estudantes, sobretudo dos cotistas, em decorrência das dificuldades pelas quais muitos deles passam, através de ações complementares que os auxiliem no seu desenvolvimento, tais como, o acolhimento integral, o ambiente de respeito à diversidade étnico-racial e a garantia de acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos, inclusive a aulas de reforço. Um dos maiores desafios colocados à permanência dos estudantes negros, em especial dos cotistas, foi o racismo, muitas das vezes disfarçado de brincadeiras que procura desqualificar o outro a partir de suas características físicas, algo que interfere na sua autoestima. “Essas práticas racistas, travestidas de piadas, acabam funcionando como um mecanismo que usa do humor para reiterar hierarquias sociais e raciais, exprimindo a falsa noção de que algumas pessoas não possuem o mesmo valor que outras, algo que só reforça e retroalimenta o próprio racismo” (Rodrigues, 2020, p. 288). O estudo também revelou que os estudantes negros têm enfrentado aos desafios postos, principalmente através de estratégias de permanência, incluindo aí as redes de solidariedade e apoio mútuo.

Damasceno (2019), em sua dissertação, teve o objetivo de analisar as contribuições da assistência estudantil para a permanência dos estudantes cotistas no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus São João Evangelista. Os resultados demonstraram que do total de estudantes concluintes, 31 receberam auxílio da assistência estudantil, uma vez que o recurso disponibilizado pelo governo federal aos Institutos para a implementação dessa política não consegue atender todos aqueles que a procuram, priorizando os de renda ainda mais baixa. Assim, a autora confirmou a hipótese, de que a assistência estudantil contribuiu para a permanência dos estudantes e que ele pode ser considerado uma ferramenta importante para a manutenção dos estudantes até a

conclusão do curso. Contudo, os sujeitos da pesquisa pontuaram que, apesar da grande importância da assistência estudantil durante o período em que estiveram no IFMG - Campus São João Evangelista, além do valor financeiro do recurso para a sua manutenção, sentiram falta de outros apoios, dentre eles, pedagógicos e afetivos. Quanto ao rendimento escolar dos estudantes de Ações Afirmativas (AA), tão presente no discurso de grande parcela dos servidores de uma possível queda da qualidade do ensino, mostrou que estudantes que ingressaram por cotas tiveram escore maior do que os da Ampla Concorrência (AC), considerando o recorte temporal da pesquisa: 2013 (AA=79,29 e AC=75,00); e 2014 (AA=72,40 e AC=71,56). Concluiu que a assistência estudantil e as ações afirmativas colaboraram para inclusão de estudantes das classes menos favorecidas, apesar dos cortes orçamentários realizados pelo governo federal.

Rateke (2018), em sua tese, realizou uma investigação acerca do acesso e da permanência de estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Edificações, Saneamento, Química, Eletrotécnica e Eletrônica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Florianópolis que ingressaram por meio das cotas, entre os anos de 2013 e 2015. O caminho definido para a investigação teve como fundamento a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, utilizando documentos legais, como a Lei de Cotas, documentos institucionais, como o Regimento Didático-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente aos anos de 2015 a 2019, questionários socioeconômicos preenchido pelos estudantes momento do ingresso e relatórios do Sistema de Registro Acadêmico Eletrônico, visando obter a relação de estudantes cotistas e dados de cancelamento, aprovação, reprovação e trancamento (estudantes cotistas e de ampla concorrência). Para a pesquisa de campo foi realizado entrevista semiestruturada com 9 estudantes cotistas, 5 servidores técnicos-administrativos e 3 professores que acompanharam a implementação da política de cotas no IFSC. A autora confirmou sua hipótese de que o sistema de cotas produziu a inclusão de uma parcela da população socialmente discriminada, porém, ao manter as mesmas condições de aprendizagem, produziu a exclusão. A pesquisa demonstrou cinco indicadores principais para determinar os motivos da não permanência ou das dificuldades escolares encontradas pelos cotistas no IFSC/Campus Florianópolis. a) baixo rendimento escolar como um problema de

responsabilidade individual (falta de interesse ou engajamento do estudante); b) o projeto formativo do IFSC, defende a pedagogia das competências e empregabilidade, embora esteja presente nos documentos institucionais e no currículo, outros conceitos, como a pedagogia histórico-crítica. A escola é, portanto, colocada para os estudantes como o lugar que possibilita ao jovem ocupar um lugar supostamente melhor na hierarquia social. c) cultura escolar marcadamente baseada no mérito acadêmico e no estudante padrão: “a recorrência de um mesmo estilo de ensino, a organização interna, a dinâmica da sala de aula, o número de aulas, a quantidade e o repasse de conteúdo, o acompanhamento pedagógico etc., são alguns pontos que explicitam as dificuldades dos cotistas” (Rateke, 2018, p. 260); d) lacunas na formação pedagógica dos professores.

No Instituto Federal Sul-rio-Grandense (IFSul)- Campus Pelotas, Isaacsson (2017) investigou a percepção dos estudantes cotistas sobre como ocorreu o seu acesso no período letivo de 2014 aos Cursos de Ensino Médio integrado em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Comunicação Visual, Química e Design de interiores do IFSul - Campus Pelotas e quais foram as ações voltadas para a sua permanência durante a sua trajetória escolar. Constatou que as cotas como meio de acesso à escola, podem promover uma “pseudo” mobilidade social, pois alguns estudantes “[...] se veem com a necessidade de tratamento diferenciado para conseguir ter acesso a uma educação de melhor qualidade” (Isaacsson, 2017, p. 71), ou seja, a cota não é vista como uma estrutura que aponte disparidade social, mas um elemento essencial à promoção de um direito constitucional, que é o do acesso à escola. Em relação à permanência, observou que as ações afirmativas estiveram atreladas aos serviços de saúde e aos benefícios da assistência estudantil. Concluiu que as cotas não foram determinantes para a permanência dos estudantes nos cursos, mas sim suas escolhas pessoais.

2.2.5 Acesso, permanência, reprovação, retenção e evasão escolar

As pesquisas contidas na categoria temática **acesso, permanência, reprovação, retenção e evasão escolar** discutiram acesso e evasão escolar; evasão e permanência escolar; reprovação e evasão escolar; retenção e evasão

escolar. Agrupados nesta categoria estão Cotrim-Guimarães (2022), Alvarez (2021), Rosales (2019) e Bastos (2013).

Cotrim-Guimarães (2022) analisou a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente do IFNMG - Campus Januária, ingressantes no ano de 2016. Verificou que a dualidade educacional exerceu um peso significativo na decisão dos estudantes de evadir, pois alguns deles compreendiam que a "mistura" entre formação geral e profissional prejudicava os seus interesses, devido ao fato do número de disciplinas e práticas profissionais tomarem espaço daquelas necessárias à preparação para o ingresso ao Ensino Superior, percepção esta reforçada pelo discurso e práticas de alguns docentes; e, que a concepção de Bourdieu de "desigualdades devidamente justificadas", convertidas no sistema de ensino em diferenças acadêmicas, permeou as práticas e organização do processo pedagógico e esteve presente na fala dos entrevistados, especialmente quando ressaltaram o "peso" do Instituto no que se refere à qualidade da formação, o nível de exigência dos cursos e os bons resultados dos estudantes no ENEM e nos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior. A pesquisa mostrou ainda que os estudantes mais propensos à evasão são de baixa renda familiar, pais e mães em posição profissional de baixa estabilidade, ensino fundamental cursado em escola pública, pretos e já ficaram retido em pelo menos uma das séries/anos. Por outro lado, os programas de auxílio financeiro, residência e semi-residência contribuem significativamente para a permanência dos estudantes, principalmente para os que apresentam características associadas ao risco de evasão. A afinidade com o curso, o apoio da família e dos amigos foram também aspectos que exercem influência positiva sobre a decisão dos estudantes de permanecer. Porém, a pesquisa evidenciou que as desigualdades sociais não se limitam à relação entre o perfil socioeconômico e o risco de evasão dos estudantes. As desigualdades sociais no Ensino Médio Integrado estão associadas às percepções e perspectivas que os diferentes grupos de estudantes apresentam e, dessa forma, orientam sua trajetória escolar e às concepções e decisões tomadas por docentes, gestores e outros profissionais, influenciando a organização pedagógica e, conseqüentemente, as escolhas e trajetórias dos estudantes.

Para Rosales (2019), os fatores que influenciaram na decisão dos estudantes de evadir do IF Sul - Campus Camaquã foram pessoais, como falta de interesse, necessidade de trabalhar, problemas de saúde, falta de identificação com o curso; e institucionais, tais como, metodologias dos docentes e problemas de relacionamento entre os estudantes. Já na decisão de permanecer, foi a possibilidade de participação em projetos, por favorecerem a criação de laços entre os estudantes e a escola.

Alvarez (2021), identificou que os fatores individuais, como a adaptação à vida acadêmica e a motivação com a escolha do curso foram decisivos para a evasão e permanência dos estudantes nos Cursos de Ensino Médio integrado em Administração, Eletroeletrônica e Informática do IFMG - Campus Ribeirão das Neves, enquanto a qualidade da formação e a participação nas atividades acadêmicas foram fatores da permanência. Observou, ainda, que os fatores internos apresentaram maior peso na evasão e, na permanência, as questões didático-pedagógicas e a existência de programas institucionais. Já a conjuntura econômica e social foi uma determinação da evasão e da permanência, enquanto a relação escola-família e a valorização da profissão tenderam a maximizar o peso dessas escolhas.

Ao analisar a permanência e a evasão nos Cursos de Ensino Médio integrado em Informática, Biocombustíveis e Eletromecânica, Bastos (2013) observou que o IFBA - Campus Irecê não foi inclusivo com os estudantes evadidos em relação à apropriação do conhecimento, pois muitos deles tiveram dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados pelos professores e adaptação à metodologia da escola. Isso demonstrou que uma das causas dessas dificuldades estiveram diretamente ligadas com a formação dos estudantes durante o ensino fundamental, que em sua maioria eram oriundos de escolas públicas da região, muito carentes de profissionais habilitados, especialmente nas disciplinas das ciências da natureza e matemática. A evasão escolar também se correlacionou com a baixa condição socioeconômica e grau de escolaridade dos pais. No que se refere aos estudantes frequentes, dentre as dificuldades encontradas para permanecerem estiveram o deslocamento por distâncias de até 60 km por dia ou o estabelecimento de moradia no município de Irecê, sem o acompanhamento direto das famílias, o que levou muitos dos estudantes pensarem em desistir em algum momento de sua trajetória escolar. Segundo o autor, essa situação não decorria apenas do cansaço ou desgaste físico aos estudantes, mas

principalmente, devido as dificuldades financeiras das famílias para arcar com as passagens.

4.2.6 Áreas rurais

No tocante à categoria temática **áreas rurais**, as pesquisas discutem os aspectos relacionados à permanência e evasão escolar de estudantes oriundos de áreas rurais. Compõe esta categoria, os estudos de Lima (2017), Santos (2017), Novais (2014) e Oliveira (2014).

Lima (2017) buscou compreender os fatores estimuladores da retenção e evasão escolar no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB e a contribuição das ações da assistência estudantil na redução ou mitigação desse fenômeno. Subsidiada por documentos e entrevistas com 15 estudantes, 10 professores, 3 servidores técnico-administrativos, coordenação do curso, direção de ensino e de pesquisa, constatou que apesar dos esforços os índices de reprovação e retenção escolar tem ocorrido a passos lentos e que isto é decorrente da trajetória de formação no ensino fundamental que não atende às necessidades de conhecimentos básicos exigidos nesta etapa da Educação Básica.

No IFRO - Campus Ariquemes, Santos (2017) investigou se o Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária efetivava a formação integral dos filhos de camponeses, identificando os desafios que estes enfrentaram para ingressar e permanecer no referido curso. Adotou como procedimento metodológico, a análise de documentos, questionário, contendo questões abertas e fechadas, aplicado com 6 seis professores e 10 estudantes e entrevista semiestruturada realizada com 3 estudantes e 1 pedagogo. A pesquisa evidenciou que os principais desafios encontrados pelos entrevistados foram: distância da família; defasagem de conhecimentos do ensino fundamental; distanciamento da relação teoria e prática; e ampliação do tempo na escola, não possibilitando aos estudantes contribuírem financeiramente com o sustento da família. A autora também inferiu que a formação vivenciada não foi de perspectiva integral, mas apenas de tempo integral; que tinha como primazia a Teoria do Capital Humano e estava articulada aos interesses do agronegócio, pouco contribuindo para o desenvolvimento da agricultura camponesa e, consequentemente,

para que os filhos dos camponeses permaneçam no campo e não se distanciem da classe à qual pertencem.

Outras reflexões, como a de Oliveira (2014), constatou que os desafios enfrentados pelos estudantes para permanecerem no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária foram: a limitação de vagas nas residências para meninos e a não disponibilidade de vagas para atender as meninas; falta de incentivos com bolsas de estudos para os estudantes provenientes de áreas rurais; falta de acessibilidade das famílias à vida escolar de seus filhos, considerando os problemas decorrentes da distância dos familiares e amigos; adaptação ao currículo escolar, costumes e hábitos alheios aos seus; e, principalmente questões financeiras.

Para Novais (2014), os fatores que exerceram influência para a permanência no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFRO - Campus Colorado do Oeste entre os estudantes concluintes foram primeiro a força de vontade e o interesse; em seguida, o apoio dos pais; e depois, o bom relacionamento, demonstrando “[...] o quanto as relações e interações sociais são importantes e o quanto contribuem para construção da subjetividade, associada a trajetórias escolares bem-sucedidas” (Novais, 2014, p. 100).

Entre os que dificultaram a sua permanência estiveram a falta de visita técnica, qualidade da alimentação, compensação das aulas após a greve, falta de apoio, conduta dos professores e servidores ou mau tratamento sofrido. Em relação aos estudantes evadidos, os fatores apontados foram: dificuldades de compreender o conteúdo; disciplinas do ensino médio e outras do ensino técnico; *bullying* sofrido pelos veteranos; falta de interação, dada a timidez; saudade de casa; e ficar o dia todo na escola. Percebeu que a questão da qualidade do ensino também foi um elemento constante no relato dos estudantes participantes e nos documentos institucionais, embora as suas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos não tenham sido alvo de uma ação específica da escola, visando a sua superação.

Constatou ainda que a ampliação do acesso ao Ensino Médio integrado para os filhos de agricultores rurais, não foi acompanhada de estratégias que assegurassem a sua permanência. Assim, além da chamada “falta de conteúdos básicos”, outros fatores prejudicaram o desempenho dos estudantes, como a rotina estabelecida, as

relações entre servidores e estudantes, que estabeleceram vários conflitos de natureza opressora e, assim, não colaboram para uma educação integral.

A análise das teses e dissertações possibilitaram encontrar pontos divergentes e em comum sobre as determinações intra e extraescolares que influenciaram na permanência dos estudantes no Ensino Médio Integrado. Esses dados estimularam o olhar para a permanência dos estudantes que ingressaram no IFPA-CRMB, no Curso de Agropecuária Integrado, no período de 2014 a 2019. É o que se discute na terceira seção.

3 AS DETERMINAÇÕES NA PERMANÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES

É preciso entender que estamos lidando com uma região que é muito ampla, que é muito vasta, que nós pensamos essa escola para os sujeitos que estão distribuídos em toda essa região e não adianta achar que a gente vai atender só um município, um assentamento, que não é essa a ideia, não era essa proposta. A proposta é formar uma região. Então, para que a gente chegue em todos esses territórios, a gente precisa de uma política bem estruturada e essa política envolve principalmente a assistência estudantil, para que a gente consiga trazer esses alunos. Agora para manter, exige uma série de outros elementos que não são só materiais. Eles são subjetivos também, desde as nossas práticas e princípios (Servidora docente 1).

A fala da servidora docente 1, expressa a compreensão da formação profissional de nível médio integrada para as populações do campo que vai além da escolarização e requer contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo que considere as determinações históricas que instituem as relações sociais do modo de produção capitalista, agravando as desigualdades sociais e que permeiam, portanto, as práticas educativas escolares, atuando como reprodutora destas relações e gerando desigualdades educacionais.

Os processos implicados na permanência dos estudantes do IFPA-CRMB analisados a partir dos obtidos nos questionários, nas entrevistas e nos documentos institucionais foram resumidos na seguinte subseção: a) os processos que afetam o desempenho escolar e a permanência dos estudantes. Para a compreensão desta síntese, foi necessário responder inicialmente a duas questões: De que forma está organizada a formação no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária? Quem são os estudantes que participaram da pesquisa?

3.1A organização curricular do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária

O Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, considerando o recorte temporal delimitado para esta pesquisa, possui dois documentos intitulados PPC, os quais expressam a proposta de formação dos estudantes e as estratégias adotadas pela instituição para concretizá-la. Foram elaborados, discutidos e aprovados

pelo CONSUP do IFPA em 2014²⁶ e 2017²⁷, sendo que o primeiro correspondente às turmas que ingressaram nos anos de 2014 e 2015; e o segundo às do período de 2017 a 2019). Há aspectos que mudaram no PPC de 2017 e, por essa razão, optou-se pela análise dos dois documentos, retirando deles as informações a serem tratadas nesta subseção.

O currículo do curso está estruturado em três ciclos pedagógicos, com eixos temáticos articulando-os e orientando as disciplinas, na perspectiva de enfrentar os desafios do processo produtivo e do trabalho na agricultura familiar camponesa do Sudeste Paraense, a saber: Ciclo 1 – A dimensão histórica das populações do campo e o estudo do lote; Ciclo 2 – Agroecossistemas e sustentabilidade do campo; Ciclo 3 – Desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar.

A organização curricular em eixos temáticos tem origem em diversos questionamentos. Um deles, e talvez o mais difundido, está no argumento de que os fatos sociais não podem ser analisados a partir de uma ciência específica e de seu corpo teórico-metodológico, nem descolados dos diferentes processos formativos existentes na vida das pessoas.

Contudo, essa crítica não é recente e se processou a partir da consolidação do positivismo na ciência, no decorrer do século XIX e, sua ligação cada vez mais profunda com a ordem industrial burguesa (Lowy, 1994). Ela está fundamentada, na avaliação de Lowy, em três premissas básicas: 1) de que a sociedade é guiada por leis naturais, invariáveis e independentes do desejo e da ação humana; 2) decorrente da anterior, é de que a sociedade pode ser estudada pelos mesmos métodos das ciências da natureza; e, 3) que as ciências devem restringir-se à observação e explicação apenas das causas dos fatos sociais, procurando alcançar a objetividade e a neutralidade do conhecimento.

A análise acerca do modo hegemônico de produção do conhecimento científico é importante ao identificar no PPC a preocupação de que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos docentes tenha como ponto de partida o contexto específico onde os estudantes estão inseridos, a fim de lhes possibilitar a apropriação de conhecimentos e de formas de conhecer próprias de cada disciplina, necessários para

²⁶ Resolução nº 188, de 12 de junho de 2014.

²⁷ Resolução nº 183, de 28 de abril de 2017.

“[...] uma melhor compreensão e aprendizado sobre a cultura e a realidade vivida pelos camponeses localmente, criando reais condições de propor ações técnico-profissionais que ajudem a transformar e melhorar tal realidade” (IFPA-CRMB, 2014, p. 31). Por isso, os princípios pedagógicos tomados como pressupostos para a formação escolar dos estudantes são:

- i. **Desenvolver uma formação escolar contextualizada, pautada pelo princípio da indissociabilidade teoria-prática**, assegurando o diálogo entre os saberes científicos e populares e a (re)construção contínua do conhecimento;
- ii. **Estimular educadores e estudantes** para a realização de atividades pedagógicas voltadas à **problematização, pesquisa e estudo interdisciplinar** sobre a realidade local, regional, nacional e mundial, focando os agroecossistemas da agricultura familiar e camponesa, suas demandas, desafios e possibilidades;
- iii. **Incorporar a diversidade cultural como elemento educativo** e provocar a vivência de novas práticas e valores de solidariedade, cooperação e justiça;
- iv. **Provocar estudantes e educadores** a se assumirem **como sujeitos de conhecimento** no exercício da participação ativa, dinâmica e autônoma no processo pedagógico e na vida política e cultural da escola e de suas comunidades;
- v. **Subsidiar a intervenção coletiva e sistemática sobre a realidade** e a construção de propostas de ação técnico-profissional voltadas à **transformação social** e melhoria das condições de vida dos sujeitos aprendentes e dos povos do campo (IFPA-CRMB, 2014, p. 31, grifos do documento).

Para que estes princípios e intencionalidades se concretizem, o curso é ofertado em regime de alternância entre momentos educativos realizados no IFPA-CRMB (TE) e nas comunidades rurais de origem dos estudantes (TC).

No TE os estudantes têm acesso a residência e restaurante estudantil, com cinco refeições por dia, o que é assegurado por dois aspectos legais: primeiro, porque o referido campus é caracterizado pela SETEC como agrícola; e, segundo, porque define os estudantes como de Regime de Interno Pleno (RIP).

A proposta de organizar o processo formativo dos estudantes a partir de dois tempos e espaços educativos têm respaldo no âmbito do IFPA no Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino²⁸ e visa:

²⁸ Resolução nº 041, de 21 de maio de 2015, vigente até 07 de março de 2023, quando foi revogada pelas resoluções nº 944 e 945.

a) a manutenção do vínculo socioafetivo com a família, amigos, comunidade e com a terra em que vivem-trabalham; b) a valorização e a reflexão sobre as experiências sócio culturais (trabalho, festas, costumes etc.), vivenciadas na família e comunidade; c) a participação na vida política da comunidade e da produção familiar; d) a percepção crítica e experimentação do trabalho - no caso, de práticas de agricultura - buscando o aprimoramento e a qualificação técnica possam promover a produção sustentável em uma relação/transformação da natureza de forma equilibrada, para a criação de condições necessárias à sustentação da existência humana (IFPA-CRMB 2014, p. 20).

A formação por alternância é uma prática construída nas experiências educacionais do Movimento de Educação do Campo em diferentes regiões do país e instituições de ensino federais, primeiramente nos projetos do PRONERA e, tem como referência teórico-metodológica a Pedagogia da Alternância²⁹, desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)³⁰, mas com distinções pelo fato de ampliar a relação da escola “[...] com os sujeitos e suas organizações sociais (incluindo a família) em seus diferentes espaços e temporalidades” (Hage, Antunes-Rocha e Michelotti, 2021, p. 430).

Dessa forma, os cursos organizados por alternância estão enquadrados na modalidade de ensino presencial, mesmo que uma parte da formação ocorra fora do espaço físico da escola. O Tempo-Comunidade, reconhecido legalmente como letivo, implica uma outra maneira de realizar a formação presencial regular, sendo integrante daquela que acontece no Tempo-Escola.

Desde 2014, ano de implantação da primeira turma regular, observou-se a utilização de um conjunto de mediações para realizar a articulação entre TE/TC, das

²⁹ Experiência educativa desenvolvida por agricultores na França, nas primeiras décadas do século XX, que articulava no processo de formação dos jovens períodos na família e na escola. Em meados do século, houve a expansão dessa experiência em diversos estados da Europa, África e América Latina (Nosela, 2020). No Brasil, a primeira experiência ocorreu em 1969, no estado do Espírito Santo a partir do Movimento de Educação Promocional (MEP), fora da rede ensino e com foco na formação profissional. Ao longo dos anos, passou a ofertar as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio integrado à formação profissional (Antunes-Rocha e Martins, 2011).

³⁰ Movimento nacional constituído a partir do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, em 2005 pelas EFAs, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas de Assentamento, Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais, Escolas Técnicas Estaduais, Casas das Famílias Rurais e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural.

quais destacam-se: o **Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT)**; o **acompanhamento de TC**; o **TE/Retorno**; o **planejamento integrado**; e a **experimentação nas Unidades Pesquisa-Ensino-Extensão (UNIEPEs)**.

O **PEPT** consiste nas atividades, considerando os eixos temáticos, planejadas pelos professores no TE e executadas pelos estudantes no TC em suas comunidades rurais ou outra escolhida por eles, sendo estas objetos de estudo e atuação ao longo de sua trajetória no IFPA-CRMB.

O TC inclui as visitas aos estudantes para o acompanhamento pelos professores das atividades em desenvolvimento nos municípios pólos, aglutinadores de outros municípios, quais sejam: Marabá (Marabá, Itupiranga, Jacundá e Nova Ipixuna), Parauapebas (Parauapebas, Canaã, Eldorado e Curionópolis), São Domingos (São Domingos, São Geraldo, Piçarra, Brejo Grande, Palestina e São João) e Rondon do Pará (Rondon, Bom Jesus e Abel Figueiredo).

Finalizado o período de TC, os estudantes voltam para o TE (**TE/Retorno**) e mediado por instrumentos indicados pelos professores, sistematizam, socializam, analisam e debatem sobre os resultados obtidos.

Partindo das principais questões que aparecem nos relatos dos estudantes como obstáculos para o desenvolvimento da produção familiar nas comunidades rurais, a gestão do ensino – coordenações pedagógica e do curso, bem como a Diretoria de Ensino - organizam a formação continuada, envolvendo professores e técnicos, para pensar o trabalho a ser desenvolvido durante o TE, integrando os conteúdos e atividades a partir de aproximações entre domínios teóricos (**planejamento integrado**).

A relação teoria-prática na escola é viabilizada por meio da realização de **experimentações nas UNIEPEs**, planejadas e acompanhadas pelos professores em dois dias da semana, cada um com duas horas de atividades. Nos demais dias e finais de semana, estas atividades ocorrem sem a presença de um professor ou técnico, mas atendendo ao Plano de Trabalho Anual (PTA) da Diretoria de Extensão (IFPA-CRMB, 2014).

A carga horária no curso está distribuída de maneira a cumprir uma parte no TE e a outra no TC. Assim, há disciplinas que contam com uma carga horária para o TE e outra para o TC, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 4 – Distribuição da carga horária do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, por ciclo pedagógico (PPC de 2014)

	Disciplinas	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Total
		TE	TC	TE	TC	TE	TC	
Formação geral	Língua Portuguesa e literatura	64	26	96	39	28	12	265
	Língua Estrangeira (inglês)	20	0	42	0	20	0	82
	Língua Estrangeira (espanhol)	20	0	42	0	20	0	82
	Educação Física	32	0	48	0	20	0	100
	Artes e Música	40	0	57	0	20	0	117
	Matemática	56	24	84	36	28	12	240
	Biologia	64	26	84	36	32	13	255
	Física	60	25	84	36	28	12	245
	Química	56	24	84	36	21	9	230
	Geografia	42	18	63	27	21	9	180
	História	42	18	63	27	21	9	180
	Sociologia	28	12	42	18	14	6	120
	Filosofia	28	12	42	18	14	6	120
	História e cultura afro-brasileira	20	6	42	18	10	0	96
	Subtotal	572	191	873	291	297	88	2.312
Formação Técnico-Profissionalizante	Educação do campo	10	0	20	0	10	0	40
	Informática	37	0	36	0	15	0	88
	Agroecologia	21	9	16	4	0	0	50
	Extensão Rural	35	15	28	12	14	6	110
	Associativismo e cooperativismo	14	6	21	9	21	9	80
	Metodologia de pesquisa	24	0	36	0	12	0	72
	Economia e administração rural	21	9	21	9	21	9	90
	Manejo e conservação do solo e recursos hídricos	21	9	21	9	21	9	90
	Sistema de criação	35	15	84	36	21	9	200
	Sistema de cultivo	28	12	84	36	21	9	190
	Silvicultura e manejo florestal	28	12	42	18	21	9	130

	Topografia e georreferenciamento	21	9	35	15	0	0	80
	Funcionamento do estabelecimento agrícola	42	18	21	9	0	0	90
	Construções e instalações rurais	21	9	21	9	0	0	60
	Processamento e beneficiamento	21	9	21	9	0	0	60
	Máquinas e implementos agrícolas	14	6	42	18	0	0	80
	Subtotal	393	138	549	193	177	60	1.510
Atividades acadêmicas específicas	Estágio Supervisionado	-	-	-	110	-	250	360
	Atividades complementares	-	20	-	20	-	20	60
	Subtotal	-	20	-	130	-	270	420
Total geral da carga horária obrigatória		965	349	1.422	614	474	418	4.242

Fonte: PPC de 2014.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

A carga horária total prevista é de 3.822 horas, compostos por disciplinas da formação geral (67,4%) e técnico-profissionalizante (32,6%), excluindo-se o estágio e as atividades complementares. O TE representou neste PPC, 74,8% do total da carga horária.

Identificou-se que a carga horária ultrapassa em 15,6% o mínimo estabelecido pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), quando o curso é ofertado de forma integrada.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (Art. 27, Resolução nº 06/2012).

No caso do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, a carga horária mínima deve ser de 3.200 horas.

O estágio, caracterizado como prática profissional, foi organizado em duas etapas: 110 horas no espaço físico do IFPA-CRMB durante o segundo ciclo, cujo objetivo era o acompanhamento pelos estudantes do processo de implantação, manejo e experimentação das UNIEPEs; e, 250 horas em instituições e entidades ligadas à organização, extensão rural e beneficiamento da produção agropecuária na região Sudeste Paraense durante o terceiro ciclo.

As atividades complementares, com carga horária de 60 horas, abrangeu os eventos acadêmicos, programações culturais, cursos de extensão, projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou ensino que os estudantes participaram durante os três anos do curso.

O PPC de 2017 apresentou, como observado no Quadro 5, uma redução da carga horária, passando para 3.330 horas (12,9%), com as disciplinas da formação geral correspondendo a 61,1% e da formação profissional, a 38,9%.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária do Curso de Ensino Médio Integrado do IFPA-CRMB, por ciclo pedagógico (PPC de 2017)

	Disciplinas	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Total
		TE	TC	TE	TC	TE	TC	
Formação geral	Língua Portuguesa e literatura	80	20	80	20	80	20	300
	Língua Estrangeira (inglês)	26,4	6,6	26,4	6,6	-	-	66
	Educação Física	26,4	6,6	26,4	6,6	26,4	6,6	99
	Artes e Música	26,4	6,6	26,4	6,6	26,4	6,6	99
	Matemática	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	Biologia	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	Física	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	Química	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	Geografia	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	História	53,6	13,4	53,6	13,4	53,6	13,4	201
	Sociologia	26,4	6,6	26,4	6,6	26,4	6,6	99
	Filosofia	26,4	6,6	26,4	6,6	26,4	6,6	99
	História e cultura afro-brasileira	-	-	26,4	6,6	26,4	6,6	66
	Subtotal	533,6	133,4	560	140	533,6	133,4	2.034
Formação Técnico-Profissionalizante	Metodologia de pesquisa	26,4	6,6	26,4	6,6	-	-	66
	Informática básica	26,4	6,6	26,4	6,6	-	-	66
	Agroecologia	26,4	6,6	26,4	6,6	-	-	66
	Associativismo e cooperativismo	53,6	13,4	-	-	-	-	67
	Educação do campo	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Alimentos e alimentação	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Avicultura	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Fertilidade do solo e nutrição de plantas	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Olericultura	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Funcionamento do estabelecimento agrícola	53,6	13,4	-	-	-	-	67
	Manejo e conservação do solo e recursos hídricos	26,4	6,6	-	-	-	-	33
	Extensão rural	-	-	26,4	6,6	-	-	33
	Bovinocultura de corte e leite	-	-	53,6	13,4	-	-	67

	Forragicultura	-	-	26,4	6,6	-	-	33
	Culturas Anuais	-	-	53,6	13,4	-	-	67
	Silvicultura	-	-	53,6	13,4	-	-	67
	Economia e administração rural	-	-	26,4	6,6	-	-	33
	Construções e instalações rurais	-	-	26,4	6,6	26,4	6,6	66
	Suinocultura	-	-	-	-	26,4	6,6	33
	Piscicultura	-	-	-	-	26,4	6,6	33
	Ovinocaprinoicultura	-	-	-	-	26,4	6,6	33
	Fruticultura	-	-	-	-	53,6	13,4	67
	Topografia e georreferenciamento	-	-	-	-	53,6	13,4	67
	Irrigação e drenagem	-	-	-	-	53,6	13,4	67
	Processamento e beneficiamento	-	-	-	-	26,4	6,6	33
	Máquinas e implementos agrícolas	-	-	-	-	53,6	13,4	67
	Subtotal	344,8	86,2	345,6	86,4	346,4	86,6	1.296
Atividades acadêmicas específicas	Estágio supervisionado	-	-	-	-	-	200	200
	Projeto integrador	66	-	66	-	67	-	200
	Subtotal	66	-	67	-	67	200	400
Total geral da carga horária obrigatória		944,4	219,6	972,6	226,4	947	420	3.730
Optativas	Língua Estrangeira (espanhol)	67	-	-	-	-	-	67
	Apicultura	-	-	33	-	-	-	33
	Subtotal	67	-	33	-	-	-	100
Total geral da carga horária (obrigatórias e optativas)		1.011,4	219,6	1005,6	226,4	947	420	3.830

Fonte: IFPA – CRMB, PPC, 2017.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Outras mudanças foram: 1) a redução da carga horária do estágio supervisionado para 200 horas, a ser cumprida no terceiro ciclo e do percentual das atividades de TC, de 30% para 20%, regulamentado em 2018 pela Política de Educação do Campo³¹ do IFPA para todos os cursos ofertados em alternância pedagógica.; 2) a retirada das atividades complementares, de espanhol e apicultura³², como obrigatórias.

Com a ampliação na matriz curricular do percentual para o TE a partir do PPC de 2017, houve a extensão das etapas de TE e consequentemente a redução das de TC. Esta alteração trouxe o desafio de colocar em prática o princípio fundamental da alternância que é de os estudantes estarem na escola sem se desvincularem dos problemas que atravessam as suas comunidades rurais não apenas para a sua compreensão, mas também para encontrar alternativas para enfrentá-las.

Feita a apresentação do projeto formativo do Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, passa-se a apresentar alguns dados gerais sobre o perfil dos estudantes.

3.2 O perfil dos estudantes que participaram da pesquisa

Quando os estudantes ingressaram no IFPA-CRMB, 65,2% estavam na faixa etária de idade entre 14 e 17 anos, dos quais 2,9% tinham abaixo de 14 anos, 27,5% entre 18 e 20 anos e 7,2% acima de 20 anos.

Embora a maioria estivesse dentro da faixa etária adequada para este nível de ensino, esses dados revelam que ainda é elevado o percentual de estudantes que apresentam distorção idade-série, com um ou mais anos de atraso escolar. Entre os motivos para a existência deste indicador, estão o ingresso tardio devido à falta de oferta da educação escolar no campo, as repetências e evasões.

No que se refere ao sexo, 62,3% eram do sexo masculino e 37,7% do sexo feminino – observa-se, assim, que os estudantes do sexo masculino predominam no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária.

³¹ Resolução nº 81, de 30 de abril de 2018.

³² No PPC de 2014, esta atividade produtiva estava dentro da disciplina sistema de criação.

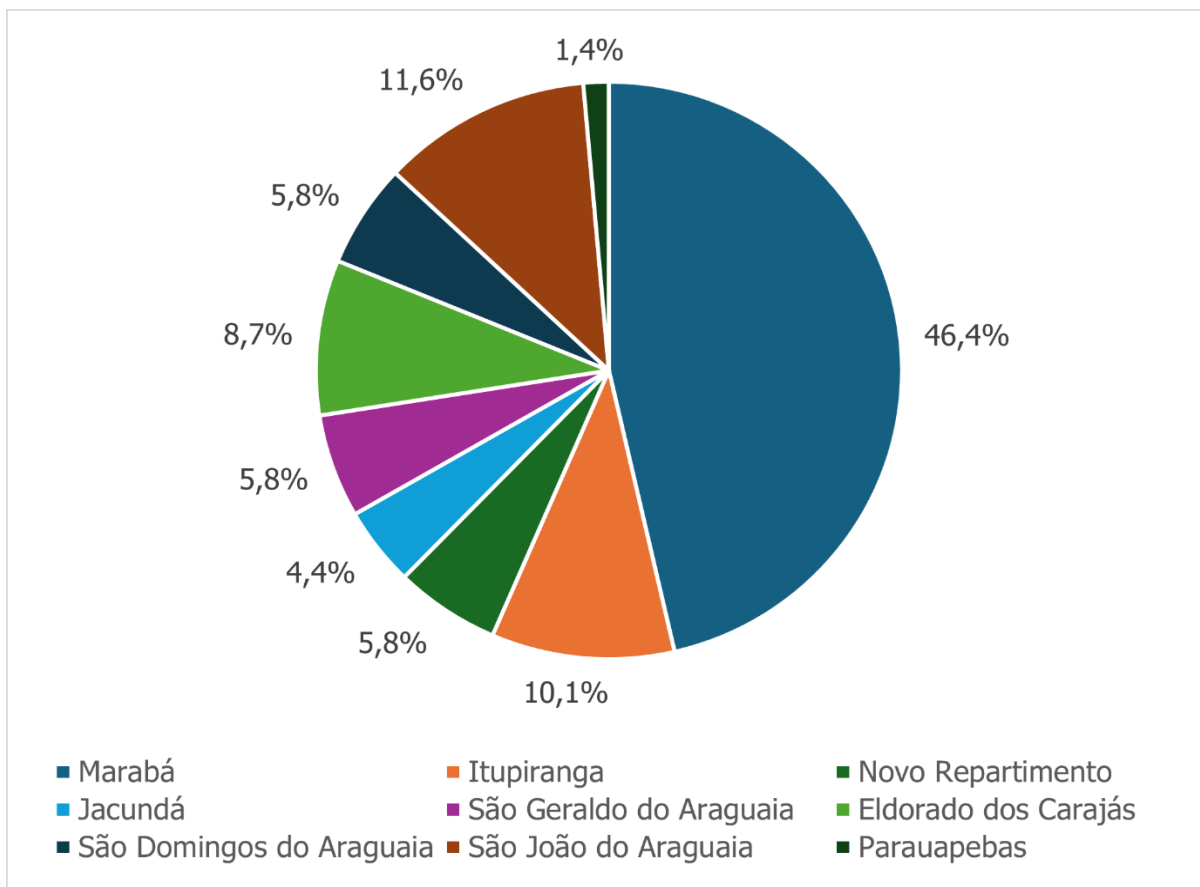
Esse dado assinala que a categoria divisão sexual do trabalho é importante para explicar a inserção dos estudantes do sexo masculino neste curso.

O advento do capitalismo industrial provocou o surgimento de duas esferas do trabalho distintas: a do lar e a da produção material. Antes essas esferas coincidiam e as atividades do lar, apesar de restritas ao grupo familiar, eram realizadas em conjunto com outras atividades relacionadas à produção social. Como divisão “natural” dos sexos (Bruschini, 1997), a reprodução e o trabalho não remunerado passou a pertencer às mulheres e a produção e o trabalho não remunerado aos homens.

Assim, o trabalho não remunerado no âmbito da reprodução social é responsabilidade muitas vezes exclusiva das mulheres. Essa divisão sexual do trabalho, fruto da divisão nas relações sociais entre os sexos (Hirata e Kergoat, 2007), materializou uma relação desarmônica que cria e reproduz simultaneamente desigualdades e hierarquias de funções no processo produtivo, marcadas pela exploração e dominação de um sexo em contraponto à superioridade do outro – atividades simples e manual como capacidades de destaque para as mulheres; e atividades técnicas para os homens.

A divisão do trabalho entre homens e mulheres, seja na esfera da produção, quanto da reprodução, segue as transformações que acontecem nas relações sociais de produção, o que explica a maior presença de estudantes do sexo masculino na área agropecuária, na qual concentra o trabalho mais pesado.

Em relação ao local de moradia, 58% dos estudantes eram oriundos de assentamentos de reforma agrária, 40,6% de vilas rurais e 1,4% de acampamentos. Geograficamente estavam distribuídos em nove municípios da mesorregião Sudeste Paraense, destacando-se Marabá, conforme o gráfico abaixo.

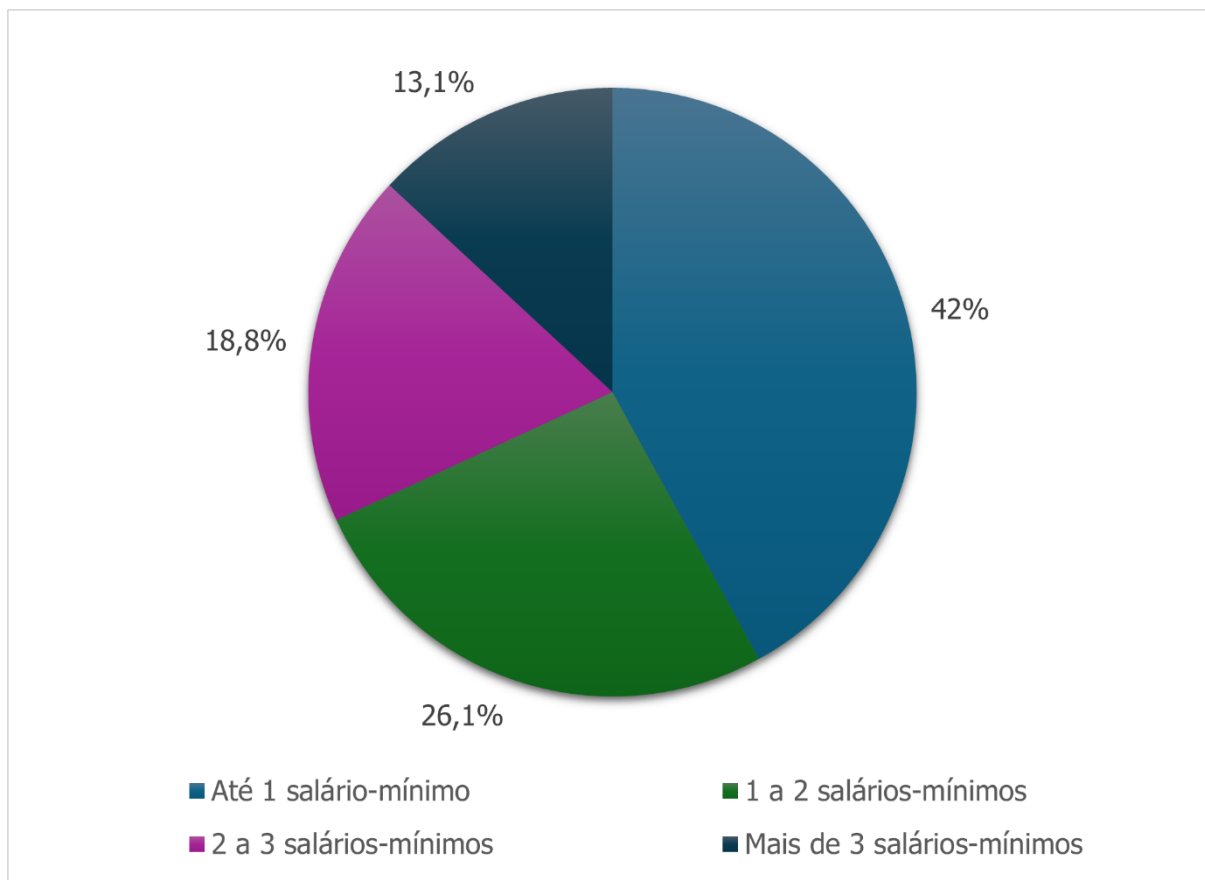
Gráfico 2 – Municípios de moradia do grupo pesquisado

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Um aspecto que chamou a atenção a partir da análise dos dados oriundos do questionário aplicado em 2022 é que mais da metade dos estudantes (53,6%), já não vivia nas comunidades rurais de origem. Destes, 83,% mudaram para a área urbana, sendo 48,4% para outros municípios, 35,5% no mesmo município e 16,1% para outros estados.

Esses dados revelam a impossibilidade de os jovens permanecerem na terra, produzindo a vida. Uma explicação é a falta de recursos financeiros das famílias. No momento da pesquisa, 68,1% recebiam até 2 salários-mínimos e, se levasse em consideração a renda de até três salários-mínimos, esse percentual chegaria a 86,9%. Entre os estudantes, 58% informaram não receber qualquer tipo de programa social do governo.

Gráfico 3 – Renda familiar do grupo pesquisado

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Apesar da reduzida renda, 42% dos estudantes tinham conseguido concluir o ensino médio em outra instituição de ensino e 20,3% estavam cursando, sendo que destes, 35,7% retornaram para o Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB.

A análise do perfil do grupo pesquisado demonstra o quão desiguais e excludentes são as condições de vida no campo. Dados esses elementos, a próxima subseção visa discutir e apresentar como estes se manifestam na trajetória escolar dos estudantes.

3.3 Os processos que afetam o desempenho escolar e a permanência dos estudantes

3.3.1 Extraescolares

Os dados do Quadro 6 demonstram que 49 estudantes (71% do total) tiveram as suas trajetórias no Curso de Ensino Médio Integrado impactadas por aspectos externos ao IFPA-CRMB.

Quadro 6 – Categorias empíricas externas à escola

Descrição	Nº de estudantes
Conciliar trabalho e estudo durante a pandemia da COVID-19	11
Conciliar trabalho e estudo	9
Falta de condições financeiras para garantir a sobrevivência e o transporte TE/TC	6
Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares	5
Falta de acesso à internet durante o ensino remoto	5
Gravidez na adolescência	4
Após a gravidez, ficar distante do filho/a	3
Distância dos pais	2
Mudança de estado/cidade	2
Motivos pessoais	1
Ingresso no Ensino Superior	1
Total	49

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

Destes, 47, ou 95,9%, a condição econômica foi determinante para o abandono, materializando-se de variadas formas. O motivo preponderante indicado por vinte estudantes (40,8%), 94,1% do sexo masculino, foi a dificuldade de conciliar trabalho remunerado e estudo, sobretudo, durante a pandemia de COVID-19, quando houve a suspensão das atividades escolares no IFPA-CRMB, em 19 de março de 2020³³ e, a retomada, em 28 de setembro³⁴, no formato de ensino remoto, ministrado por

³³ Resolução nº 60, de 07 de abril de 2020 – CONSUP/IFPA, com base na Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020.

³⁴ O Plano de Retorno do Calendário Acadêmico foi aprovado pelo CONSUP do IFPA em 10 de setembro de 2020, por meio da Resolução nº 45.

meio das Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) ou materiais tradicionais impressos³⁵: onze (55%) dos vinte estudantes encontraram-se nesta situação.

Muito expressivo é o resumo feito pelo estudante 1, da turma 2019, quando questionado acerca do motivo da sua desistência do curso:

Em 2020, teve esse negócio da pandemia e parou as aulas. Ainda tentei assistir as aulas *online*, mas comecei a trabalhar em Parauapebas, porque eu não podia ficar parado e porque já tinha filho também, precisava dar uma condição para ele. Mas era muito dificultoso conseguir estudar. Saía de madrugada e chegava à noite. Como ia conseguir fazer alguma coisa do colégio? Ainda peguei o material, mas só que não consegui fazer nada. Desisti, foi o jeito. Ou trabalhava ou estudava (Estudante 1).

Como ele, outros estudantes tiveram dificuldades, especialmente no cumprimento dos prazos para o envio das atividades exigidas nas disciplinas. O estudante 2, da turma 2019, relatou que: “Quando estava no período da pandemia, que estava tendo aulas *online*, comecei a trabalhar e fiquei em Artes e Música II, Irrigação e Drenagem, por não entregar a atividade. Como tinha muitos trabalhos, priorizei os outros e acabei deixando Artes e Música II para a última hora. Quando fui ver não tinha mais tempo”. Já na disciplina “Irrigação e Drenagem, fiz a atividade, mas acho que estava muito cansado e acabei esquecendo de enviar”.

A condição econômica das famílias marca de maneira implacável o processo educativo escolar e as falas nesta perspectiva são muito relevantes, como os destes dois estudantes, a seguir:

Uma das coisas que interferiu na minha permanência foi o fato de ter ficado em algumas disciplinas durante a pandemia. Logo que voltei para a Vila, comecei a trabalhar em uma casa de produtos agropecuários e como eu quase não tinha tempo, não consegui acompanhar as atividades *online*. Eu fiz algumas provas, alguns trabalhos, entreguei. Com o tempo eu percebi que já tinha ficado em duas, porque tinha que ficar falando com os professores, correndo atrás (Estudante 3).

³⁵ O ensino remoto foi aprovado pelo Consup do IFPA por meio da Resolução nº 110, de 20 de julho de 2020, com base na autorização desta modalidade feita pelo MEC por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil 2020).

O período da pandemia dificultou muito mim permanecer no curso. Quando nós saímos de lá tive que procurar trabalho, porque já era maior de idade. A dificuldade não era as atividades, mas a gente tinha que trabalhar e chegava cansado para responder as atividades, porque eles colocavam um período para mandar. Só que naquele período não dava e já atrasava uma. Tentava fazer outra e já atrasava também (Estudante 4).

Dado o tempo insuficiente para assistir as aulas, do cansaço e desgaste físico e psíquico após a saída do trabalho que absorvia grande parte do dia, do acúmulo de atividades atrasadas pelo não cumprimento dos prazos, da prioridade por determinadas disciplinas, dos atropelos no envio das atividades e das reprovações, a decisão dos estudantes foi parar a formação no IFPA-CRMB. Discutido sobre a questão, Ramos (2007) destacou que os filhos dos trabalhadores tem que se preocupar com as condições materiais de sua existência, o que impede a permanência na escola, pois não podem “perder tempo” com ela.

Constata-se que a permanência na escola não é exclusivamente uma escolha, segundo a vontade dos estudantes, mas uma adaptação ao momento que cada um avaliou como o mais adequado e que representou um menor risco de exclusão do acesso de determinados bens e serviços, do qual dependem para assegurar a sua sobrevivência material e dos membros de sua família.

No que se refere ao contexto pandêmico, além dos onze estudantes que desistiram do curso em razão da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, cinco estudantes se viram impedidos de acompanhar as aulas das disciplinas, pelo fato de não conseguirem ter acesso a uma internet de qualidade nas suas comunidades rurais que pudesse atender às especificidades do ensino remoto. Ou seja, dos 47 estudantes, dezesseis, ou 34%, tiveram a trajetória escolar impactada pela pandemia da COVID-19.

Assim, o estudante 5, da turma 2017, viu-se: “Uma das principais dificuldades e que contribuiu para mim querer trancar a matrícula foi o acesso à internet, porque na região onde moro, no período da pandemia, não estava tendo”. Mesmo os professores enviando materiais impressos, “[...] a gente tinha que responder as atividades, tirar foto e enviar, mas não tinha internet”. Para superá-la, mudou-se para a casa do irmão, na cidade de Marabá. Foi então que conseguiu “[...] pegar algumas poucas aulas. Como eu digo: foi sessenta por cento do que foi ofertado *online*”.

O estudante 6, da turma 2019, também interrompeu a formação no IFPA-CRMB, porque “[...] aqui na zona rural a internet não colabora em questão de estudo e os professores querem a atividade no tempo tal, só que eu não consigo fazer. Até posso conseguir fazer atividade no tempo tal, mas não consigo entregar. Com isso, eu consegui acompanhar poucas aulas”. A saída encontrada foi mudar para a casa de um colega de turma, que havia lhe convidado para que continuasse estudando, “[...] mas quando chegou lá a internet não colaborava. Foi aí que eu cheguei e falei: eu vou parar. E ele disse: - se tu vai parar, vou para também. Então, nós paramos, por conta disso”.

Após a saída da sua comunidade rural de origem para morar na cidade Marabá, o estudante 7, da turma 2017, provavelmente, porque os pais não dispunham de recursos financeiros suficientes para mantê-lo, começou a trabalhar de carteira assinada. “Chegava em casa cansado e ainda tinha que fazer as atividades. Às vezes não dava tempo de entregar e isso foi pesando, gerando muito constrangimento, porque o professor mandava mensagem e eu não estava com o trabalho pronto, mesmo sabendo que tinha que entregar”. Somou-se a isso, a saudade da família. “Foi quando do nada, pedi as contas e fui embora para casa”.

Para onze estudantes (22,4%), 90,9% do sexo feminino, as demandas da esfera da reprodução social apareceram como o principal motivo para abandonar a trajetória escolar no IFPA-CRMB, sendo a mais expressiva, a conciliação entre estudo e gravidez (36,4%). Como relatou a estudante 8, da turma 2015: “Quando engravidei tive problemas de saúde e vi que não dava para conciliar a gravidez com o estudo. Então, decidi parar de ir para a escola. Uma falha minha professora”. Como a estudante 9, a estudante 6, da turma 2014, fez um relato semelhante:

Eu queria muito concluir, só que engravidei, justamente dentro do Instituto e veio uma dificuldade, porque tinha que ir para o hospital, fazer aquele percurso todo, do pré-natal. Era difícil para mim, porque meus pais ficavam aqui [na roça] e eu ficava para lá, muito longe e no início da minha gravidez, passei um pouco mal. Então, achei melhor eu desistir. Meu pai não queria. Ele queria que eu continuasse, concluísse o estudo, que ele ia me ajudar, como realmente até hoje ele me ajuda.

Já o distanciamento do filho, após a licença maternidade (27,3%), apareceu em segundo lugar dentro desta categoria de análise, conforme o relato da estudante 10, da turma 2014 que depois de um pouco mais de ano de ter retomado a formação, desistiu “[...] porque tinha que ficar distante do meu filho e isso para mim foi bem difícil, porque não podia permanecer com ele na escola. Isso foi o que dificultou mais para mim e me fez desistir”. Os demais, em número de dois (18,2%), deixaram de frequentar o curso por causa da distância dos pais. Como era muito apegada, a estudante 11, da turma 2018, comentou que: “Final de semana, quando terminava a aula, eu queria vir embora. Minha mãe chegou até assinar um termo para mim ficar vindo todo final de semana, mas como eles não deram conta para mim vir mais, desisti”. Tomando realidades diferentes, pesquisas no IFRO, nos campis Ariquemes (Santos, 2017; Oliveira, 2014) e Colorado do Oeste (Novais 2014) revelaram que a distância da família também tem sido um desafio enfrentado pelos estudantes oriundos das áreas rurais para permanecerem no ensino médio integrado.

Outros estudantes, em número de 22 (44,9%), indicaram as despesas de deslocamento do TE para o TC e do TC para o TE (10,1%), os problemas de saúde de si ou de algum membro da família (7,2%), a mudança de estado ou cidade (2,9%), os motivos pessoais (1,4%) e o ingresso no ensino superior (1,4%)³⁶ como aspectos que influenciaram na saída da formação no IFPA-CRMB, antes da sua conclusão.

Os servidores docentes e técnicas que participaram da pesquisa apresentaram percepções semelhantes a respeito da permanência escolar dos estudantes. Citaram a dificuldade financeira dos estudantes para as despesas com a subsistência e o transporte para TE/TC e TC/TE, pois como avaliou a servidora docente 2: “[...] tem muitos alunos que vem mesmo de uma condição de muita pobreza”; a inserção no trabalho remunerado durante a pandemia da COVID-19 ou no lote e por causa disso não conseguiram acompanhar as atividades remotas; a falta de acesso à internet; a distância da família ou do filho; e a conciliação entre estudo e gravidez.

Todavia, destacaram outras, como a não aptidão/identificação com o curso/área técnica; a não continuidade do tratamento de saúde quando está no

³⁶ No terceiro ano do curso, muitos estudantes foram aprovados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa e para a obtenção do diploma do Ensino Médio realizaram o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

período de TE, como por exemplo, nos casos de estudantes que são acompanhados pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) em seus municípios de origem, só que o município de Marabá não atende, “[...] mesmo a gente já tendo se oferecido para levar semanalmente ou mensalmente, se precisar, não aceitam, porque teria que ser alguém da família e os nossos alunos, a maioria, são de fora” (Servidora técnica 1); e a demanda para “[...] acompanhar a mãe, o pai ou um parente que está doente, porque não existe outra pessoa” (Servidora técnica 2).

Verifica-se que as condições desiguais vividas pela população do campo no Sudeste Paraense, dada a profunda concentração da terra e da renda, nega o direito humano dos jovens a se desenvolverem, tal qual promete o projeto de sociedade e de educação da burguesia, para, alcançada a maturidade intelectual, no ensino superior, fazerem escolhas pela carreira profissional.

Este não é um problema específico do IFPA-CRMB, como demonstraram os resultados de pesquisas realizadas em outras regiões do país (Sbardelotto, 2021; Oliveira, 2021; Silva, 2017; Oliveira, 2014; Bastos, 2013) e representa um limite desde a expansão do Ensino Médio Integrado que ampliou e diversificou significativamente o perfil do público ingressante, especialmente, com a implementação das ações afirmativas na modalidade de cotas que passou a garantir o acesso de grupos sociais mais vulneráveis economicamente, sem disponibilizar na mesma proporção os recursos financeiros necessários à construção de infraestrutura e logística para prestar assistência aos estudantes – alimentação, hospedagem, auxílios, bolsas de diferentes modalidades e etc., permitindo a permanência e conclusão da Educação Básica.

A análise da política visando assegurar a permanência dos estudantes no IFPA-CRMB, especialmente aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, possibilitou identificar o desenvolvimento de estratégias, entre elas, na maioria dos relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa, destacou-se as ações do PNAES.

A Política de Assistência Estudantil no IFPA foi regulamentada pelo CONSUP por meio da Resolução nº 134/2012. Dessa política, derivou o Programa de Assistência Estudantil (PAE), elaborado e executado por cada campus do IFPA.

No IFPA-CRMB, o PAE é de competência da Direção de Ensino, subsidiada pelo DAE. A seguir apresenta-se as duas formas como o IFPA-CRMB oferece apoio aos estudantes por meio deste programa:

a) Sem repasse financeiro direto: alojamento, refeições, transporte institucional a cada início e final de TE (Marabá-CRMB-Marabá) e material didático (uniformes para as atividades de sala de aula e práticas, tais como camisas, short, calça e botas), concedido a todo e qualquer estudante regularmente matriculado em curso presencial do IFPA, exceto pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*);

b) Com repasse financeiro direto (Resolução nº 08/2020b): auxílio alternância³⁷, auxílio Pessoa com Deficiência (PcD), auxílio eventual, auxílio assistência ensino, auxílio assistência pesquisa, auxílio assistência extensão, auxílio apoio pedagógico (participação em eventos técnico-científicos, esportivos e culturais) e auxílio eventual aos estudantes que comprovadamente estejam em vulnerabilidade socioeconômica, aferido pelo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)³⁸.

Durante a pandemia da COVID-19, o IFPA lançou um conjunto de editais, acompanhando as áreas de atuação do PNAES para o atendimento dos estudantes do IFPA-CRMB:

- a) Auxílio financeiro emergencial, em virtude da suspensão dos serviços de alimentação e moradia estudantil, no valor de R\$ 110,00 (cento e dez reais), pago em três parcelas de uma única vez (cota única)³⁹, como maneira de complementar as refeições dos estudantes que se encontrassem vivenciando circunstâncias de insegurança alimentar;
- b) Projeto Alunos Conectados⁴⁰: disponibilização de chip/pacotes de dados de internet (dados móveis) com créditos de dados de 5GB a 40GB, das operadoras de Serviço Móvel Pessoal (SMP) habilitadas Claro e Oi;
- c) Auxílio Inclusão Digital para aquisição de chip de celular e/ou pacote de dados para acesso à internet, no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais), para o ano de 2021⁴¹ e para aquisição de equipamento de informática (*notebook, desktop, all-in-one* ou *chromebook*), no valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais)⁴².

³⁷ Voltado para atender as demandas de transporte, saúde, creche e apoio pedagógico.

³⁸ De acordo com a Instrução Normativa nº 01/2021 da PROEN, as variáveis utilizadas são renda bruta per capita, educação, composição familiar, ocupação, trabalho e emprego, moradia, saúde, transporte e beneficiário em programas sociais.

³⁹ Resolução nº 87, de 06 de maio de 2020.

⁴⁰ Editais nº 07, de 14 de outubro de 2020 e nº 13, de 28 de julho de 2021 – IFPA. Parceria do MEC e da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, sob a coordenação da Secretaria de Educação Superior e da SETEC.

⁴¹ Edital nº 13, de 28 de julho de 2021 – IFPA.

⁴² Edital nº 08, 22 de outubro de 2020 – IFPA.

No entanto, os servidores entrevistados, percebem que o excesso de documentos exigidos pelo IFPA para a análise da situação de vulnerabilidade socioeconômica tem colocado obstáculos para o acesso dos estudantes às ações do PAE envolvidas nos editais, conforme os relatos destacados a seguir de dois servidores docentes:

Na minha opinião, as políticas de assistência estudantil todas funcionaram, aconteceram os editais. Infelizmente, não é uma questão do Campus Rural, mas do IFPA que tem muitos critérios para estabelecer o índice de vulnerabilidade social e esses critérios acabam tirando muitos dos nossos estudantes, que não conseguem comprovar com documentos, determinadas coisas que eles pedem nos editais. Isso faz com que a gente tenha uma situação de muitos indeferimentos nas inscrições. Os editais rodam, existe o recurso, a possibilidade, mas a gente esbarra nisso (Servidora docente 2).

A questão da política de assistência que entra com os auxílios tem uma série de questões que são importantes, que precisam ser potencializadas e avançadas que é principalmente a análise feita do diagnóstico socioeconômico que identifica a vulnerabilidade e que temos toda a clareza de que a maioria dos estudantes se enquadra nisso. Mas quando essas políticas são criadas não é para incluir e sim para excluir, porque é uma numerosa burocracia de documentações que as vezes são desnecessárias, mas que precisam ser garantidas lá. [...] por exemplo, no ano passado [ano de 2021] o aluno tinha que provar que morava na aldeia com um documento. E como é que prova? Não, a declaração da Funai não serve. Liga para o professor. O professor tentando convencer a assistente social de ir lá no local. A assistente social vai e só depois disso que provou que o aluno existe, que mora naquele lugar é que vai ser cadastrado no sistema dos auxílios (Servidor docente 3).

Além dos aspectos mencionados anteriormente, apontaram as exigências para a submissão de projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino pelos servidores docentes, tendo os estudantes em situação de vulnerabilidade como participantes, o critério de currículo *lattes* para o público do ensino médio que ainda não possui vivência com a pesquisa, as publicações dos editais fora do período de TE e o quantitativo de auxílios financeiros ofertados:

Sobre os auxílios realmente são muitos documentos solicitados. [...] A gente até consegue atingir um número bem alto de alunos inscritos

nos editais, só que não consegue alcançar um número considerável de alunos contemplados. Um outro problema sobre os editais é que eles nunca começam no início do ano quando os alunos iniciam o tempo-escola, o ano letivo. Sempre começam lá para abril, maio, junho. Aí tem aluno que perde auxílio, período de inscrição de edital, porque é fora do período deles também [na escola] e como moram em zona rural às vezes não vê o *WhatsApp* todo dia, porque a gente sai divulgando nos grupos ou nos *status*, nem olham o site todo dia. [...] Outra dificuldade é a quantidade de bolsas que consegue ser ofertada para esses alunos. A maioria do recurso que recebemos precisa ser destinado para a alimentação, onde o gasto é maior. Esse ano não conseguimos comprar nenhum uniforme e material pedagógico (Servidora técnica 1).

E outra questão é a relação também do professor com a pesquisa a extensão [...] que encontra uma barreira, porque a burocracia dos editais para proposição [de projetos], ela dificulta também. Por exemplo, eu tenho dificuldade na elaboração do projeto porque quando sai um edital o aluno já tem que estar no grupo de pesquisa ou com o currículo *lattes*. [...] Tem professor que deixa de apresentar projeto por isso, porque às vezes o aluno está no período de alternância [TC], o edital vence e ele precisa da assinatura do aluno naqueles vários documentos para ingressar (Servidor docente 3).

Outros aspectos destacados nas entrevistas com os servidores foi acerca das ações durante a pandemia da COVID-19, tais como, os valores de auxílios disponibilizados para a aquisição de equipamentos de informática e a contratação de serviços de empresa de internet que não atuavam na maioria dos municípios do Sudeste Paraense:

O que a gente detectou é que os canais que foram feitos de auxílio do aluno conectado, um dos exemplos de auxílio, a operadora não cobria as nossas áreas. [...] Então, o aluno às vezes nem se inscreveu e não era porque não necessitava do auxílio. Outros se inscreveram, mas quando realmente detectaram qual era a operadora, nem pegaram o chip de dados. O outro que era de aquisição de equipamento muitos nem se inscreveram porque na sua região já não tinha internet. O outro foi porque o valor, que era só um auxílio para adquirir, mas precisava comprovar, não permitia a aquisição de *smartphone* e o valor que recebia não era suficiente para aquisição de um notebook. Então, a família precisava complementar, mas não tinha condição para isso. Assim, acabaram não pegando o recurso, porque os computadores tiveram os preços aumentados para três mil reais, computador que às vezes a gente comprava por 1.200, 1.300 foram para 3.000, 3.500, 4.000 mil, ficando muito distante do valor do auxílio recebido pelos estudantes (Servidora técnica 2).

No que pese o esforço do IFPA no aporte de recursos financeiros para novas ações de apoio aos estudantes, eles foram insuficientes, pois não atenderam a todos. O descompasso entre o recurso dos Institutos Federais para a assistência estudantil e as demandas apresentadas pelos estudantes também já foi observado por outras pesquisas (Doriguetto, 2021; Pereira, 2020; Diniz, 2019; Damasceno, 2019). Soma-se a isso, a burocracia interna presente nos trâmites dos editais de processos seletivos para o acesso aos auxílios ou bolsas, com um conjunto de documentos exigidos, os quais não se adequam a realidade das populações do campo, por não existirem no cotidiano de suas vidas.

Importante demarcar que o PNAES está inserido no contexto, principalmente a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, marcado por uma profunda redução dos recursos públicos direcionados às Instituições de Ensino Federais, decorrente do ajuste fiscal posto pelo Estado brasileiro.

Se a demanda dos movimentos sociais e setores progressistas para o aumento no nível de escolarização da população (médio e superior) a partir do final do século XX sofreu significativas mudanças, pode-se identificar a continuidade nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) do desafio de superar as políticas públicas focalizadas do governo FHC nos grupos sociais mais vulneráveis, a partir da determinação de um padrão mínimo de atendimento, geralmente orientado pelo critério de renda familiar *per capita* para alívio da pobreza.

O relato de dois estudantes, permite apreender os limites da política de assistência no IFPA para este público-alvo:

Uma coisa que era bastante chato era a forma de avaliação para o aluno ter o auxílio transporte. Conheci vários alunos dali da Vila Sororó que, embora muitos não tivessem condição, só que estavam ali à dez quilômetros e para quem morava a setenta, oitenta e cento e vinte, não tinha muita diferença. Eu e outro colega da turma que morava a essa distância, a gente nunca conseguia receber esse auxílio. Então, eu não acreditava mais nesse auxílio, em avaliação, em entrevista, em nada, porque se a gente está com a prova que é a passagem, se a gente fala que mora em tal lugar, se eles sabem que a gente é daquele região, porque eu não passava e o aluno que mora bem do lado, na Vila próxima, passava todas as vezes que fazia? (Estudante 12, turma 2015).

Eu deixei de pegar auxílio, correr atrás, por causa de burocracia. Eu disse: rapaz, eu não vou atrás disso não, é muita burocracia, que era o auxílio creche, que eu tinha direito, por causa do meu menino. Tem o auxílio, mas não significa que a gente vai ter o acesso não, por causa dessa burocracia (Estudante 1).

Em relação às estudantes mães, o atendimento por meio do PAE se resume a oferta de auxílio financeiro para o cuidado da criança fora do espaço físico do IFPA-CRMB, pois desde o dia 30 de novembro de 2017, com base na nota jurídica emitida pelo Procurador Federal do IFPA proibindo “[...] que filhos de alunos permaneçam no Campus durante as aulas, ante à ausência de previsão legal e de competência institucional do IFPA, devendo ser adotadas as medidas com vistas a não permitir mais a ocorrência de tal situação⁴³” foi emitida portaria pela Direção Geral do IFPA-CRMB decretando “[...] a impossibilidade de filhos de alunos durante as aulas no Campus Rural de Marabá [...]”⁴⁴. Dessa forma, as condições financeiras das estudantes mães não permite custear outras despesas, como hospedagem e alimentação fora do espaço do IFPA-CRMB.

A análise acima possibilitou identificar onze aspectos que interferirem na permanência escolar dos estudantes. Entretanto, eles não ocorreram de forma isolada, ao contrário, desnudam as dificuldades e os limites que atravessam o contexto institucional na materialização da proposta pedagógica fundamentada na concepção da Educação do Campo e nos princípios da alternância pedagógica, impactado por reduzidos recursos, mas principalmente pela ausência de firmeza estratégia na condução da política de acesso, permanência e êxito, e ainda, no desenvolvimento da política de formação continuada docente como elementos estratégicos para contribuir com a permanência dos estudantes no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária, como pode ser observado no item discutido a seguir.

⁴³ Nota Jurídica nº 0003/2017, de 09 de novembro de 2017 - Procuradoria Federal/IFPA.

⁴⁴ Portaria nº 431, de 30 de novembro de 2017 – Direção Geral do IFPA-CRMB

3.3.2 Intraescolares

De acordo com os dados, do total de 69 estudantes, 20 (29%) tiveram a trajetória escolar limitada por aspectos internos.

Quadro 7 – Categorias empíricas internas à escola

Descrição	Quant. de estudantes
Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas	17
Dificuldade de acesso aos computadores do IFPA-CRMB	1
Convivência em grupo	1
Maturidade para lidar com a liberdade de estar distante dos pais	1
Total	20

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Elaboração: Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho.

O mais destacado foi a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas (85%), em função do excesso e ritmo das atividades exigidas pelos docentes, corroborando com outras pesquisas que discutiram a permanência no ensino médio integrado dos Institutos Federais (Oliveira, 2021; Almirante, 2021; Almeida, 2019; Matos, 2018; Silva, 2017; Novais, 2014).

O recorte do relato de um dos estudantes, possibilita de certo modo, apreender como esta situação se expressou na trajetória escolar:

Quando terminou o tempo escola em dezembro, não me lembro o ano, eles falaram que dia 10 de janeiro era o nosso retorno. Fui para a comunidade e passei um mês, porque era quarenta dias para gente ficar. Onde eu morava tinha um *wi-fi* aqui, outro acolá, de pessoas com melhores condições financeiras, mas eu não tinha telefone. Quando estava faltando dez dias para voltar, consegui entrar em contato com outros alunos de lá, porque não fiquei sabendo nem foi através de algum professor, nem de alguém da escola, que estavam no colégio desde o dia 2 e que eu já tinha perdido bastante matéria. A coordenadora do curso tentou falar com os professores, mas disseram que não podiam fazer nada, que era erro da coordenação, que a aula foi dada, a prova feita, a nota lançada e não tinham o que fazer. Com muita luta, a coordenação conseguiu que todos me passassem a prova novamente. Só que teve uma coisa: a gente já estava estudando e tinha outros professores passando prova no nosso horário letivo mesmo. Então, eu tinha que estudar durante o dia todo e a noite tinha que estudar para aquela prova, sendo que tinha disciplinas que estavam sendo dadas. Foi aí que eu me perdi, que não dei conta da carga horária. Cheguei a virar noite, quatro, cinco horas da manhã,

acordado, estudando. Tinha dias de a gente ter quatro seminários para fazer e pessoas que choravam por não dar conta, a carga horária estava sendo muito excessiva. [...] E foi isso o que aconteceu, porque no tempo que eu estava lutando para recuperar o que tinha perdido, não conseguia acompanhar o que estava sendo dado. Eu tinha que escolher: o que foi perdido ou o que era dado. No meu modo pessoal, o que foi que eu pensei: não, vou recuperar o que foi perdido e esse aqui vou enrolar mais para frente”. E foi onde eu me perdi, porque quando eu recuperei algumas matérias, fiquei em outras que estavam sendo dadas. Então, caí de turma e fui para a 2017. Acho que estudei um tempo escola, quando me chamaram na direção e informaram que meu nome não estava constando no sistema [SIGAA], que não estavam conseguindo me matricular. Foi quando disseram que iam me passar para a turma 2018. Eu falei: não pode isso. E a professora disse que não tinha mais o que fazer, que não tinha como resolver. Me passaram para a turma 2018 e foi quando eu desisti, porque eu meio que criei uma decepção comigo mesmo. Minha família já me olhava assim e falava: - “não, ele não vai conseguir concluir o curso, só está caindo de turma”. Veio as piadinhas dos outros alunos: - “vai morar aqui mesmo, virou patrimônio do colégio”. Eu estava na turma 2018 e ver minha turma formando, porque iam formar com uns seis meses, preparando cerimônia de formatura e tudo. Foi quando eu falei: não, eu não vou assistir isso, não vou ficar. [...] Ainda estudei um mês na turma 2018 e falei para os outros alunos que não voltava no próximo Tempo Escola, porque o que era de esperança, o que achava que podia ser feito nesse colégio, o que podia aprender, não tinha mais animação para nada não [...] Só voltei para trancar o curso (Estudante 12).

A fala do estudante apresenta as dificuldades de comunicação entre instituição e estudantes, tendo como consequência a perda de disciplinas, a insensibilidade docente e a incapacidade da gestão do ensino de resolver a situação, pois a alternativa dada representa a falta de cuidado com o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os dados evidenciam um processo de exclusão na escola, resultante dos mecanismos de reprovação e retenção (Ferraro e Ross, 2017) que conformam a relação tradicional com o conhecimento: reproduzir o conhecimento que é do professor. Por meio dessa prática, o IFPA-CRMB legitima a histórica e estrutural segregação e inferiorização, porque não rompeu com o ensino bancário (Freire, 2011) e a proposta de formar desde uma perspectiva de subordinação aos interesses do capital, por meio da separação da escola com a realidade vivida pelos estudantes.

Embora as práticas de integração entre as disciplinas já fosse uma questão na qual o IFPA-CRMB enfrentava desafios, a alteração na forma de organização do ensino diante da pandemia da COVID-19 para garantir a continuidade das atividades escolares, que passaram a ocorrer via internet, não contribuiu para avançar nesta

proposta educativa. Como relatou a estudante 10, da turma 2019: “Foi na pandemia que desisti, porque era trabalho por cima de trabalho e eu não conseguia muito desenvolver. Já era difícil na sala de aula e em casa ficava mais difícil ainda”.

Outros estudantes questionam a atuação dos docentes, pelo fato de não ter sido respeitado o cronograma de aula que contribuiria para a aprendizagem do que estava sendo ensinado e para a realização de outras atividades existentes na sua vida, cujas condições econômicas foram significativamente agravadas pelo contexto pandêmico e que forçaram parte deles a tentar conseguir uma renda mediante algum tipo de trabalho:

Quando começou a pandemia eu trabalhava para os meus avós na lanchonete e dava para fazer as atividades. Só que quando os professores falavam que ia ter uma aula *online*, não dava para assistir. Muitas vezes eles falavam que ia ter a aula, mas não tinha. Muitos dos meus colegas desistiram. Eu não. Falei: vou aguentar aqui, fazer algumas disciplinas, o que conseguir fazer. O que não conseguir, vou deixar passar. De umas quinze, acho que fiz dez, ficando as outras. Na pandemia fui embora para Pernambuco, trabalhar com a minha mãe e teve outra etapa de disciplinas de forma remota e foi do mesmo jeito que da primeira vez. Os professores informavam: “hoje vai ter aula tal”. Só que chegava na hora, não tinha aula. Juntou aquele bolo de atividade e deu no que deu, eu não consegui (Estudante 13, turma 2017).

Na pandemia tive muitas dificuldades, porque eles fizeram um cronograma onde cada dia um professor iria entrar e fazer um videoaula, passar uma atividade. No começo, até que seguiu o cronograma, mas depois o professor entrava no dia que queria. Muitas vezes entrava dois, três professores no mesmo dia e cada um passava uma atividade. Acabou acumulando muitas atividades e a gente foi perdendo tempo e não conseguiu finalizar algumas disciplinas (Estudante 14, turma 2017).

No caso de três (15% do total), a permanência no IFPA-CRMB foi limitada pela dificuldade de acesso aos computadores do IFPA-CRMB para a realização das atividades solicitadas pelos docentes (33,3%), de convivência em grupo (33,3%) e de maturidade para lidar com a liberdade de estar distante dos pais (33,3%).

Alguns servidores docentes entrevistados justificam o problema da permanência escolar, considerando os estudantes como portadores da falta de “base”, referindo-se às lacunas trazidas do ensino fundamental; a incapacidade acompanhar

e desenvolver bem todos os conteúdos, atribuindo às dificuldades de cognição; e a incapacidade de conviver com a sobrecarga e a pressão presente no processo de ensino no TE, conforme as falas a seguir:

Eu vejo que um dos primordiais aspectos é a baixa qualificação do ensino que eles tiveram no ensino fundamental e ao chegar em uma escola onde você já tem um grupo de professores mestres, doutores, alguns especialistas e se depara com um ensino talvez um pouco diferente, não vou dizer melhor, mas é diferente e que em determinados momentos acaba exigindo um pouco mais. [...] (Servidor docente 4).

Uma é a questão de base, específico para português e matemática. Os alunos chegam aqui sem base nenhuma em escrita. Eu estou aqui corrigindo uma prova, por exemplo, e um aluno que escreveu desculpa "dicupa". A gente tem aluno que não sabe escrever, ler, somar, subtrair, as quatro operações básicas. [...] Tem aluno que vem para cá e quando chega aqui às vezes, é até muito bom, esforçado, mas as condições psicológicas do aluno afeta. A gente tem casos de vários alunos que não conseguem concluir o curso, pede transferência, porque não consegue assimilar essa sobrecarga de trabalho, porque é uma sobrecarga. É dezesseis, vinte disciplinas em cada período letivo. Então, ele não consegue controlar o tempo, dar uma pisada no freio em determinadas atividades, ter prioridade. O psicológico afeta muito os alunos aqui da nossa escola (Servidora docente 5).

Eu acho que primeiro é o modo como o ensino é, o choque de realidade, consequentemente, o desempenho escolar dele, fazendo com que tenha várias reprovações e aí ele entende o que é a reoferta e o que vai ter que acontecer. Primeiro passo para ele [o estudante] abandonar, que é do ensino integrado, o volume de aulas, trabalho, disciplinas e aí ele chega com as lacunas que a gente sabe [...] Mau desempenho, reprovações e evasão. Então, esse, eu acho, que é o maior, de imediato (Servidor docente 6).

As dificuldades de aprendizagem ligadas ao percurso escolar anterior ao ingresso no Instituto Federal já foram também observadas em outras pesquisas (Oliveira, 2021; Santos, 2017; Lima, 2017; Novais, 2014; Bastos, 2013).

Entretanto, a individualização pelos servidores docentes dos problemas de aprendizagem nos estudantes, mostra-se inadequada, porque corre o perigo de visualizá-los de maneira independente e isolada, deixando de levar em consideração os processos sociais que atravessam e contribuem para interferir na sua trajetória escolar (Patto, 2015).

Arroyo (2018) alerta que responsabilizar os indivíduos pela condição de desigualdade na aprendizagem dos conhecimentos escolares tem sido uma das maneiras mais perversas no pensamento político, social e pedagógico de perpetuar as desigualdades sociais.

Entre as ações institucionais previstas na Política de Permanência e Êxito do IFPA para reduzir as dificuldades dos estudantes no acompanhamento das disciplinas está o nivelamento, a ser realizado a partir de projetos de ensino de orientação de aprendizagem, atividades de reforço durante o atendimento intraescolar, produção e utilização de cursos livres e/ou vídeo-aulas e da revisão dentro das disciplinas (IFPA, 2022).

Contudo, a servidora técnica 2, coordenadora pedagógica, avaliou que não se consegue garantir efetivamente essas atividades em função do percentual de 20% do total da carga horária para o TE: “No máximo nós conseguimos espaços de duas aulas, dois dias para atendimento intraescolar. Então, os projetos de ensino ou qualquer outra atividade são muito restritas”.

Os relatos acima parecem também desconsiderar que os estudantes que ingressam no Ensino Médio são adolescentes, em sua maioria na faixa etária de idade entre 14 e 17 anos (conforme já apresentado na subseção 3.2) e que nunca ficaram longe da família. Exigir que possuam maturidade emocional e intelectual representa uma fragilidade dos docentes na compreensão sobre a especificidade do tempo de desenvolvimento e formação humana (Arroyo, 2012).

Durante o TE, os estudantes contam ainda com profissionais das áreas da saúde (enfermeiras, técnicos de enfermagem, médico, psicóloga e nutricionista) por meio do DASCA. Além do atendimento individual, o DASCA realiza campanhas e programas educativos direcionados ao bem-estar, acolhimento e orientação sobre práticas de higiene, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e prevenção ao câncer do colo de útero e mama, que era uma realidade que os estudantes poderiam estar expostos a isso no campus. Contudo, conforme o relato da servidora 3 “[...] essas ações foram se perdendo e sinceramente de uns anos para cá nem falam mais, o que fez com que os servidores, pelo menos de alguns setores, fossem desestimulando sabe?”, porque “[...] os técnicos administrativos também participavam das formações, conseguiam ser ouvidos na hora das proposições de

atividades”. Outra coisa, “[...] a gente vê que a mentalidade da gestão mudou, como se as ações do DASCA não fossem tão importante. Aí entra a questão da grade curricular, da carga horária obrigatória. Isso sufocou, porque não tinha brecha, não tinha como encaixar”.

Outros aspectos pedagógicos elencados por servidores para delinear considerações sobre os desafios da permanência dos estudantes no IFPA-CRMB são: a adaptação à dinâmica de alternar TE/TC, a duração do período de TE, a distância entre escola e família e a falta do acompanhamento de TC. Para a servidora docente 8, a dificuldade dos estudantes com a proposta de formação em alternância pedagógica tem relação com a mudança no perfil do público que passou a ingressar a partir do ano de 2019.

Eu lembro bem que a turma 2014, muitos alunos terminaram. [...] no entanto, não concluíram, que é uma diferença, em função de alguns trâmites administrativos, estágio, professores que faltavam, uma coordenação mal articulada. Então, muitos problemas institucionais não permitiram a conclusão. Hoje o que acontece. Os alunos mais recentes, eu digo dessa turma 2019, que houve muita desistência, eu já atribuo à mudança do perfil. Os alunos não conseguiam se apropriar desse momento do tempo comunidade, por exemplo, porque muitos casos não tinham lote, uma estrutura familiar que entendesse a proposta, que tivesse a rotina necessária para manter esse processo de ida e volta, de tempo comunidade/tempo escola e iam para o tempo comunidade, mas não voltavam (Servidora docente 8).

O levantamento dos editais de seleção para o Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, no período de 2009 a 2020, propiciou identificar diferentes estratégias. As turmas de 2009, ofertadas no âmbito do PRONERA, contaram com um Processo Seletivo Especial (PSE), realizado em três etapas: memorial; prova objetiva e redação; e, entrevista. Para as turmas de 2014, apesar de especial, foi nos moldes do IFPA, com prova objetiva. Nas turmas de 2015 e 2017, a seleção foi em duas etapas: redação (turmas de 2015); prova objetiva e redação (turmas 2017), na primeira etapa; e entrevista, na segunda.

Em 2017, começou um movimento conduzido pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) de unificação dos processos seletivos, porém, por ter se pautado à participação voluntária dos campi do IFPA, manteve no edital das turmas de 2018 do IFPA-CRMB, a entrevista (IFPA, 2017). Ao longo dos anos de 2019 e 2022, o ingresso

foi realizado por meio do Processo Seletivo Unificado (PSU), com prova objetiva como único procedimento.

Um dos limites dessa padronização que reduz a avaliação dos candidatos ao conteúdo escolar é o fato de desconsiderar os conhecimentos estes que trazem, seus modos de ver o mundo, como se as condições do ensino público fossem iguais para todos.

Outros servidores docentes entrevistados compartilham da percepção de que ocorreu uma mudança no perfil do público, especialmente a partir do PSU:

A partir de 2014, com as turmas regulares, diferentemente da primeira turma [do Pronera], a gente vai ter um perfil mais amplo, mesmo que esteja focado na questão da política de educação do Campus Rural e atendendo esses territórios que são da área de abrangência, mas já vai abrindo também para a possibilidade de entrada de jovens que além de serem filhos de agricultores ou que atuam no campo, são oriundos das periferias da cidade, do próprio centro da cidade, sendo também já um primeiro experimento do que a gente vai ver posteriormente quando a instituição adota o Processo Seletivo Unificado, em 2019. A permanência desses jovens, dessas turmas de 2014, 2015 está vinculada ainda também pelo foco da inserção no movimento social, tanto os alunos que estavam ligados à Fetagri, quanto ao MST, a esse perfil de jovens que foram egressos oriundos da ampla mobilização no próprio processo de inscrição e de ingresso na instituição a partir desses dois movimentos [...] (Servidor docente 3).

Esse relato indica que a partir do processo seletivo de 2014, o IFPA-CRMB passou a receber outros jovens da classe trabalhadora do campo, além dos assentados, ampliando o acesso ao ensino médio integrado na perspectiva da Educação do Campo. As turmas de 2014 e 2015 eram formadas por jovens ligados às duas principais organizações de luta pela terra no Sudeste Paraense, mesmo que alguns residissem nas sedes dos municípios, configuração alterada a partir das turmas de 2019, com o PSU. A permanência dos estudantes destas turmas estava alicerçada na possibilidade de estudar e continuar participando dos processos educativos existentes na vida de suas comunidades rurais.

A servidora docente 1, ao falar sobre as situações que na sua percepção tenderam a comprometer a permanência escolar dos estudantes, reiterou a posição do servidor docente 3 e acrescentou outros, como a cor ou raça, faixa etária e trajetória

de escolar anterior. A pesquisa realizada por Gomes (2021) sobre as implicações da formação no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, na vida dos egressos das turmas ofertadas no período de 2010 a 2015, na construção e “desenvolvimento” do território camponês no Sudeste Paraense assinalou que o perfil dos estudantes, seja em relação à faixa etária ou local de origem, mudou ao passo que o processo seletivo se tornou regular.

O direito de acesso de fato dos jovens do campo ao Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, revelou-se como um desafio, potencializado com o PSU. Suas repercussões, a partir das observações durante a pesquisa de campo e da análise das percepções dos professores entrevistados, evidenciou-se com a intensificação do ingresso nas turmas ao longo de 2019 e 2022 de um público que não atendia ao perfil expresso no PPC.

Após discussão da gestão e servidores do IFPA-CRMB com a PROEN, o PSE foi retomado a partir das turmas de 2023, com a entrevista como uma das exigências. Gomes (2013) também mostrou que o PSU tem diminuído as chances dos egressos do ensino fundamental das Escolas Familiares Agrícolas e/ou Casas Familiares Rurais do estado do Maranhão de concorrerem às vagas do ensino médio integrado do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)/Campus São Luís-Maracanã.

O processo seletivo tem uma função imprescindível para oportunizar o acesso dos jovens do campo à educação escolar, contemplando a especificidade e intencionalidade deste projeto de formação. Todavia, os conflitos e disputas na criação e implantação de estratégias de seleção diferenciadas nos espaços do IFPA é uma direção necessária para tornar possível a inclusão. Entende-se, assim como Caldart (2010, p. 67) que a Educação do Campo “[...] é uma disputa que não se vence de uma vez (porque se conseguiu incluir determinados aspectos no seu projeto político-pedagógico, por exemplo)”.

Refutando a percepção recorrente que vincula a permanência dos estudantes à organização da formação em alternância, um dos servidores docentes considera que o problema está no tempo de duração do TE/TC:

Eu acho que um erro grave, um equívoco quando a gente tenta avaliar o processo de permanência só a partir da alternância, porque principalmente no Campus Rural pela questão de onde ele está

localizado e pela sua política como foi projetada, não existe outra alternativa a não ser a alternância pedagógica e eu asseguro, não é nem eu acho não, não é uma questão de achismo, que a questão da alternância é o que faz com que o aluno permaneça. O grande problema hoje da alternância se dá pela questão de não se flexibilizar o calendário letivo, ou seja, você tenta construir um processo de calendário dentro do ano civil. Não tem condição de você fazer uma alternância com qualidade para garantir os diferentes tempos de formações, mesmo que a LDB garanta, está lá, a questão do calendário diferenciado, mas a instituição, ela tem e aí eu falo instituição enquanto política no âmbito todo do IFPA, porque no âmbito do todo, o campus ainda segue, não tem essa autonomia, de definir resolução própria para conduzir o seu próprio ensino. Então, se não ter um olhar diferenciado, de um calendário que atenda a realidade do campo, a gente vai ter alternâncias como a que tivemos recentemente, alternância com quase 70 dias. Não tem sanidade mental de alunos e de professores que aguentem um processo desse.

Outro aspecto observado pela servidora docente 1 é que a organização de um período de sessenta dias para o TE e quinze dias para o TC impede que o estudante concilie o trabalho produtivo com a escola:

[...] Por exemplo, tem uma família do 26 de Março que tem dois filhos: um está no ensino médio; e o outro, estava no superior. Pelo formato, tanto do superior, no caso do tecnólogo, como o técnico, tem uma alternância muito parecida, que é diferente da licenciatura, mas é muito semelhante a carga horária de permanência na escola do superior com a do técnico. O que a família decidiu, por que os dois filhos homens que precisavam ajudar a família no trabalho do lote estavam estudando e passando muito tempo na escola? Tinha que decidir qual dos dois filhos iria continuar, exatamente, por conta do trabalho na terra e como um já tinha o ensino médio e estava no ensino superior, se decidiu que o aluno do ensino médio ia continuar, para poder tirar o ensino técnico e o outro iria trancar o curso. Eles fizeram essa escolha exatamente porque o formato da nossa alternância de sessenta dias na escola e quinze dias na comunidade hoje impede os alunos de trabalhar. E não é só trabalhar de carteira assinada. É trabalhar na casa também, na roça, ajudar o pai, é trabalhar no lote.

A maioria dos estudantes entrevistados, diferente de alguns servidores docentes, apontam a alternância como potencialidade para a permanência escolar.

Para mim, ela contribui muito, porque nós passa um tempo na escola, que é o Tempo Escola; passa o Tempo Comunidade que é o tempo que nós vem fazer nossas pesquisas e é onde nós mais aprende que é

na prática. Nós vem fazer nossas pesquisa, saber sobre a trajetória da nossa comunidade, solo, área, e isso é bom, porque nós não pára para chegar e pesquisar sobre isso. Nós não tem uma cabeça para chegar e falar: ah, vou pesquisar sobre nossa área, vê como é que é, como está sendo, mas a escola dá essa coisa para nós pesquisar sobre nossa própria área, solo para ver qual o cultivo vai ser melhor para nosso solo. E isso contribui muito na permanência no curso (Estudante 6).

Eu acho que esse período dos estudantes virem para casa, esses quinze dias, essas quatro vezes no ano, junto com as férias, eu acho que é como se fosse uma válvula de escape, porque a pessoa passa ali um grande período, quando volta tem aquele alívio de voltar ao convívio da família. Essa era a minha válvula de escape. Quando passava aquele tempo abarrotado, quando chegava a última semana, era aquela semana oh passa logo. Eu acho a alternância essencial e favorece a permanência, justamente por isso, por aliviar a pressão, como eu coloquei ainda agora, é uma válvula de escape para aliviar toda essa pressão. Porque mesmo que a pessoa, como eu citei que meus colegas de quarto eram excelentes, só que eu ainda precisava do convívio familiar entendeu (Estudante 2).

Para o servidor docente 9, a falta de recursos para o acompanhamento das atividades do TC pelos docentes tende a contribuir para dificultar a permanência dos estudantes no IFPA-CRMB:

Quando eu entrei aqui, em 2016, em 2017, participei de uma reunião em que teve um planejamento pedagógico maravilhoso em que foi trabalhado todos os temas que seriam trabalhados no tempo-comunidade. Teve as visitas nas comunidades, onde os docentes reuniam-se em grupos e iam nas comunidades. Eu visitei algumas comunidades, em Nova Ipixuna. Nesse momento eu achei encantador e via que os alunos adoravam essa participação, essa integração, ou seja, o docente vai conhecer a realidade do aluno, pega parte daquela realidade e tenta trazer para a sala de aula em uma forma pedagógica. O encaminhamento do tempo-comunidade que foi feito, a gente trabalhou integrado física, química e biologia. O retorno deles foi muito bom. Só que com o passar dos anos, o que eu vi que foi muito bom, se diluiu a tal ponto, que se torna um encaminhamento onde o aluno tem que trazer uma determinada pesquisa, sem gerenciamento do professor.

Há servidoras – docente e técnicas – que atribuíram as dificuldades dos estudantes para permanecerem no IFPA-CRMB à estrutura física (água, internet, energia, residência estudantil) e a segurança:

Um fator que eu considero que acaba influenciando na permanência dos estudantes é a infraestrutura. Você imaginar que vai passar às vezes sessenta dias longe da sua casa, dormindo no alojamento junto com outras pessoas que nem sempre são seus amigos mesmo, num quarto que não é o seu quarto, o banheiro que não é só seu banheiro, a comida que não é sua mãe que faz. Você ficar ainda sem energia, sem água, sem internet, que é uma realidade, inclusive esse semestre [segundo semestre do ano de 2022], a gente passou de quatro a cinco dias sem internet e os pais já ligando para os coordenadores. [...] Para gente que vai para casa todo dia, mas vai viver nessa situação? [...] (Servidora docente 2).

Uma das maiores dificuldades na permanência dos alunos são as condições de infraestrutura que temos na residência. [...] Desde que entrei aqui no campus nenhum armário para guardar roupas foi comprado, não tem recurso para investimento. A cozinha da residência estudantil também fica em condições precárias, porque os alunos jantam cedo e como ficam fazendo atividades até as 23 horas, meia noite, 3 horas da manhã, sentem fome e usam a cozinha da residência estudantil. Só que o campus não tem recurso para comprar fogão, porque estraga muito rápido, devido ao fato de não ter uma equipe responsável pela manutenção da cozinha, porque o contrato de limpeza não abrange esse espaço, ficando por conta dos alunos. [...] O gás às vezes os alunos precisam comprar, porque o campus nem sempre tem recurso [...] A questão da segurança é uma dificuldade para os estudantes permanecerem, porque quando some objetos, já se desmotivam em permanecer aqui (Servidora técnica 1).

A pesquisa procurou, com base nos relatos, identificar as determinações externas e internas na permanência dos estudantes oriundos das áreas rurais no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB.

Utilizando-se os dados das teses e dissertações defendidas no período de 2009 a 2022 e disponibilizadas no BTD/Capes e BDTD/Ibicti sobre permanência nos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, estes trouxeram questões próximas ao comparar os dados da pesquisa de campo realizada nesta tese.

Entretanto, o fato de o IFPA-CRMB ser oriundo de políticas públicas resultantes das demandas e lutas dos movimentos sociais de luta pela terra do Sudeste Paraense revela que este não tem se voltado para a superação das desigualdades sociais. E isso foi evidenciado pelas múltiplas determinações que enfatizam os limites de ordem financeira, infraestrutural, pedagógica e de gestão para a permanência dos estudantes no IFPA-CRMB.

Os relatos revelam um conjunto de problemas associados à permanência escolar, passando pela forma de ingresso, pela infraestrutura, pela maneira como as aulas estão organizadas no TE, pela integração dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese desenvolveu estudos e análises sobre a permanência dos estudantes no IFPA-CRMB. A criação e instituição deste Instituto foi resultado de um conjunto de lutas dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST que, frente às históricas desigualdades sociais e educacionais no Brasil, reivindicavam o acesso dos trabalhadores rurais à educação escolar pública, em todos os níveis de ensino.

Nas reflexões sobre o contexto do Sudeste Paraense, região onde estão/estiveram inseridos os estudantes que ingressaram no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB, no período de 2014 a 2019, discutido na primeira seção, é possível identificar, de um lado, o caráter excludente da estrutura agrária, o avanço do agronegócio com a continuidade da concentração da terra e da renda em mais de 70% envolvidos na produção de *comodities* e da exclusão educacional das populações do campo; e de outro, a importância da agricultura familiar, pois, embora possua menor área (percentual) ocupa um maior número de trabalhadores envolvidos na produção de alimentos.

Os dados obtidos nas pesquisas de campo e as análises sobre a temática da permanência nos Cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, com o olhar atento para os estudantes oriundos das áreas rurais, discutido na seção dois possibilitou identificar que os principais fatores de evasão escolar mencionados nas 104 teses e dissertações, por ordem de importância apresentada, são: a) fatores pessoais (saúde de casa, dificuldade de conciliar estudos e trabalho, falta de identificação com o curso, desinformação sobre os cursos, dificuldades em lidar com reprovações ou ser retido nos cursos); b) fatores pedagógicos e curriculares (excesso de disciplinas, carga horária elevada, sobrecarga de conteúdos e processos avaliativos; currículo não integrado, práticas pedagógicas inadequadas, e docentes sem formação didático-pedagógica; c) fatores socioeconômicos (famílias de baixa renda, necessidade de trabalhar para ajudar a família e dificuldade de cobrir pequenos custos, como transporte e alimentação, transporte insuficiente); d) fatores institucionais (greve/paralisações que dificultam a frequência escolar; ausência de suporte psicológico e pedagógico adequado para estudantes com dificuldades de aprendizagem e adaptação; humilhações, violência e trotes por parte de colegas; falta

de recursos para aulas práticas, insuficiência de recursos na assistência estudantil; burocracia, falta de acompanhamento contínuo).

As leituras, fichamentos e posterior análise também permitiu identificar os principais fatores que contribuem para a permanência dos estudantes nos cursos, em ordem de importância, conforme apresentados nas 104 pesquisas realizadas no processo de construção desta tese, tais como: contribuições do PNAES para cobrir necessidades básicas como alimentação, transporte e moradia, além de programas de apoio pedagógico, monitoria, e iniciação científica; boa formação dos professores, oferta de ensino de qualidade, programas de reforço e acompanhamento pedagógico; envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, como projetos de extensão, que favorecem a integração e o bom desempenho acadêmico; auxílio financeiro para despesas com transporte, alimentação, e material didático, além de auxílio para contribuir com a renda familiar; sentimento de pertencimento, acolhimento na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e desenvolvimento de laços com colegas e professores; desejo de obter uma boa formação, melhorar o desempenho acadêmico e alcançar melhores oportunidades de trabalho e estudo no futuro; incentivo dos pais e familiares para manter os alunos no curso; disponibilidade de laboratórios, bibliotecas, refeitórios e acesso a recursos tecnológicos; bom relacionamento interpessoal com professores e outros servidores; currículos e práticas pedagógicas adaptadas às realidades dos estudantes e suas condições socioeconômicas.

Finalmente, a revisão de literatura expressou claramente os desafios enfrentados pelos Institutos Federais.

A análise da seção três concentrou-se na percepção de estudantes, servidores técnicos e docentes sobre as dificuldades para a permanência no Curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária e que ações foram desenvolvidas pelo IFPA-CRMB no sentido de superá-las.

Nesta perspectiva, a pesquisa permitiu identificar que a permanência escolar depende de um conjunto de políticas e de ações que se articulam e se complementam envolvendo inúmeros aspectos institucionais que se referem a forma de acesso que não alcança o público prioritário para sua permanência, tais como: 1) a descaracterização da metodologia e, também, dos princípios que envolvem os tempos

e espaços de formação na escola e na comunidade, o que tem produzido contradições como por exemplo: 2) o não atendimento ao calendário agro cultural e a perda da relação do jovem com o processo de produção na terra e do Curso com a sua materialidade de origem; 3) o distanciamento do jovem com sua família provocando problemas de ordem efetiva e emocional e a ruptura com o modo de vida no campo; dificuldade de acesso a recursos; 4) a descontinuidade dos processos organizativos comunitários e, também, estudantes no Campus, deixando de promover a participação sobre os rumos da formação e para a construir relações sociais e de trocas entre os estudantes e tornar mais prazeroso os tempos na escola; 5) a descontinuidade de formação continuada docente, devido à ausência de qualificação que oportunize que os docentes e técnicos ligados ao ensino se apropriem da concepção e princípios da educação do campo, da pedagogia da alternância e do currículo integrado com vista a formação humana, a ponto de incorporá-los em suas práticas.

Em relação à terceira seção alguns relatos de estudantes foram comoventes; outros denunciaram dinâmicas excludentes e segregadoras, especialmente no momento da pandemia da COVID-19, atravessadas por ações de inclusão insuficientes e muitas vezes inconsistentes, como ocorreu na contratação de serviços de empresa de internet que não atua na região. Todos os relatos indicaram que o acesso não implicou a inclusão dos jovens do campo que ingressaram no IFPA-CRMB, no período de 2014 a 2019, e de seus benefícios, pelo fato de não se encontrarem legalmente habilitados a disputar uma vaga no ensino superior ou a buscar melhores condições de inserção no mercado de trabalho.

Com o auxílio dos dados de campo, foi possível realizar uma síntese dos pontos mencionados acima e desnudou dois determinantes centrais na permanência dos estudantes no Curso de Ensino Médio integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB: a condição econômica das famílias; e, o processo pedagógico.

O primeiro ocorre porque a sobrevivência é determinante na vida do jovem, militante ou não, uma vez que o suprimento das necessidades materiais prescinde qualquer outra situação, pois se refere a manutenção da vida. Ele se refere também aos aspectos relativos aos custos de deslocamento entre o campo no município onde residem, devido as distâncias geográficas e a condição das estradas em tempos chuvosos, vestuário, material escolar e de higiene pessoal necessários para cada

alternância, custo de acesso à internet no campo, o trabalho junto a família que se caracteriza como parte da mão-de-obra e da renda familiar.

O resultado da pesquisa possibilitou constatar que a escola tem papel central, ao desenvolver uma formação que assegure a permanência estudantil, mas isso requer uma política de acesso, permanência e êxito que alcance o público prioritário e desenvolva a formação coerente com as dimensões da *omnilateralidade* (que implica na formação em todas as dimensões da vida humana, do trabalho, da ciência e da cultura); *política* (que refere-se a *indissociabilidade entre educação profissional e educação básica*, ofertado nas formas integrada, o que corresponde a necessidade e aos direitos dos trabalhadores, tendo a integração como um princípio, por representar duplo direito: assegurar o acesso, a permanência e êxito; *a interdisciplinaridade e a integração* entre os conhecimentos sobre a realidade, os conhecimentos sobre as diferentes áreas e o saber dos estudantes como parte de uma mesma *totalidade*, mediadas pelo diálogo.

A forma como o IFPA-CRMB está organizado mesmo que, sendo oriundo de políticas públicas resultantes das demandas e lutas dos movimentos sociais em suas conquistas por terra no Sudeste Paraense contribui parcialmente para a superação das desigualdades no campo, o que pode ser percebido nos dados da pesquisa de Gomes (2021) com os egressos: 82% residiam nos assentamentos e/ou comunidades rurais; 63% atuavam nos movimentos sociais; e, 60% estavam inseridos em diversas atividades produtivas ligadas ao campo. Entretanto, considerando a burocracia do acesso aos auxílios e/ou bolsas, a insuficiência de recursos financeiros disponibilizados para estas ações, o retorno ao ensino bancário (pedagogia do oprimido) e a organização dos tempos e espaços educativos com maior temporalidade na escola do que na comunidade rural estão contribuindo para fortalecer as duas principais funções do modelo educacional único, hegemônico, instituído pela sociedade capitalista desde a sua gênese: produzir e reproduzir as desigualdades e exclusões sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Questão agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da geografia. **Terra livre**. São Paulo, ano 27, vol. 1, n. 36, jan-jun 2011. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/426>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno. **Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu**: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9380>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ALMIRANTE, Angelamar Gonçalves. **Permanência e êxito dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Roraima, Boa vista, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11307780. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALVAREZ, Karine Rodrigues. **Evasão e permanência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio**: um estudo no IFMG Campus Ribeirão das Neves. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais-profept> 2021. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARROYO, Miguel. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/> Acesso em: 10 ago. 2024.

_____. Tempos humanos de formação. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BALTA, Orico dos Santos. **Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul, Paranaíba, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072881. Acesso em: 25 mar. 2022.

BASTOS, Ancelmo Machado Miranda. **A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus de Irecê.**

Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=148591. . Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento. **Relatório nº 0227, 18 de outubro de 2022.** Projetos de Reforma Agrária conforme fases de implementação. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos-relacao-de-projetos>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Emenda Constitucional nº 95 de 15, de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=co-reiosabia.com.br. Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 282, de 09 de julho de 2015.** Elaboração de Nota Informativa para as instituições da Rede Federal, contendo as informações para a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. **Nota Informativa nº 138, de 15 de julho de 2015.** Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos Estudantes. Brasília, 2015. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/documentos-gerais/2015/1234-nota-informativa-n-138-2015-dpe-ddr-setec-mec/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____**Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 506, de 13 de março de 2013 - Plenário.** Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Carência de professores e de profissionais de laboratório. Ausência de instalações físicas adequadas em alguns institutos federais. Recomendações. Determinação. Comunicações. Brasília, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/ACORDAO%2520506%252F2013/%2520/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____**Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

_____**Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

_____**Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____**Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Períodos Letivos 2009 e 2010.** Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____**Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____**Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

_____**Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

_____**Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____**Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____**Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____**Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane (org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-79.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In* – **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde prática da licenciatura em educação do campo**. CALDART, Roseli *et al* (org.). 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, Horácio Martins. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Boletim DATALUTA: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, dez., 2013. Disponível em: www.fct.unesp.br/nera. Acesso em: 22 abr. 2022.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORREIA, Jociane Marta da Silva. **Os sentidos da política de assistência estudantil para estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia (Campus Jacobina, 2014 – 2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6320551. Acesso em: 25 abr. 2022.

COSTA, Alexandro Antunes. **Permanência e êxito estudantil: uma proposta para o curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFNM/G/Campus Montes Claros**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11341411. Acesso em: 10 fev. 2022.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado:** uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_fd5f696a203c6b5d88201e4cfc808edf.

DAMASCENO, Kely Meiry. **Contribuição do Programa de Assistência Estudantil para estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas para o curso de nível técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7998420. Acesso em: 10 fev. 2022.

DELGADO, Guilherme. Questão Agrária hoje. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, ano 35, vol. 1, n. 02, out., 2014.

DORIGUETTO, Giani Neves Santiago. **Assistência estudantil no Ensino Médio Integrado:** um olhar sobre o curso Técnico em Agropecuária do IF Sudeste MG/campus Rio Pomba. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2021. Disponível em: <https://profept.riopomba.ifsudestemg.edu.br/index.php/dissertacoes?showall=1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DOURADO, Amanda Mendes de Santana. **Educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia:** análise dos fatores intraescolares da evasão como base para criação do observatório pedagógico institucional no Campus de Irecê/Bahia. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4241771. Acesso em: 10 fev. 2022.

EMMI, Marília Ferreira. **A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais.** Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária e capitalismo: o debate paradigmático de modelos de desenvolvimento para o campo. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, ano 35, vol. 1, n. 02, out., 2014.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, ano 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em nov. 2024.

FERREIRA, Gilma Flavia Souza. **Educação profissional no território de identidade de Irecê Bahia**: análise das percepções dos professores sobre as causas da evasão de alunos do IFBA/Campus Irecê (2011/2012). Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1238337. Acesso em: 10 fev. 2022.

FREC. **Boletim da Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará**. 1 ed., ano 1, Marabá, dezembro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALDINO, Patrícia Gomes. **A política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4978505. Acesso em: 10 fev. 2022.

GARCIA, Afrânio. A Sociologia rural no Brasil: entre escravos do passado e parceiros do escravos do passado e parceiros do futuro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 154-189, jul/dez. 2003 (Dossiê). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/TzQKyzFjRs4N8NrKTpWNHPm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GOMES, Maria Suely Ferreira. **Território camponês do Sudeste do Pará: a construção da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11643>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GOMES, Vivian Adriana Ramos. **Pedagogia da alternância e o IFMA - Campus São Luís Maracanã**: o proposto e o vivido pelos Alunos Egressos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In: Caderno do Cárcere*. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MICHELOTTI: Formação por alternância. *In: Dicionário em agroecologia e educação*. DIAS, Alexandre Pessoa (*et al*). 1 ed. – São Paulo, Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Joaquim Venâncio, 2021.

HALL, Anthony L. **Amazônia**: Desenvolvimento para quem? Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

HÉBETTE, Jean. Fluxos migratórios decorrentes da política de desenvolvimento para a Amazônia. *In: Cruzando a fronteira*: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2004 (vol. III, p. 331-354)

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra**. Petrópolis, Vozes, 1978.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017/resultados-definitivos#pecuaria>. Acesso em: 20 abr. 2023.

_____. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em:

<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2006/segunda-apuracao>. Acesso em: 20 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Belém, PA. 2022.

_____. Conselho Superior. **Resolução nº 846, de 24 de outubro de 2022**. Regulamenta a Política de Permanência e Êxito no IFPA. Belém: Pará, 2022.

_____. **Resolução nº 08, de janeiro de 2020**. Regulamenta a concessão de auxílios da Assistência Estudantil. Belém: Pará, 2020.

_____. **Resolução nº 87, de 06 de maio de 2020**. Aprova concessão de Auxílio Eventual Campo para atender situação emergencial de alunos do IFPA, Campus Marabá Rural, em razão da pandemia mundial do COVID-19. Belém: Pará, 2020.

_____. **Resolução nº 110, de 20 de julho de 2020**. Regulamento de Atividades de Ensino Remotas nos Cursos de Educação Básica e Profissional e Cursos Superiores de Graduação do IFPA para o ano acadêmico de 2020. Belém: Pará, 2020.

_____**Resolução nº 134, de 04 de dezembro de 2012.** Regulamenta a política de assistência ao estudante no IFPA. Belém: Pará, 2012.

_____**Edital nº 05, de 22 de março de 2021.** Seleção de estudantes para atendimento com chip/pacotes de dados de internet (dados móveis) pelo projeto alunos Conectados/MEC/RNP. Belém: Pará, 2021.

_____**Edital nº 13, de 28 de julho de 2021.** Seleção de estudantes concessão de Auxílio Inclusão Digital – aquisição de chip de celular e/ou pacote de dados para acesso à internet, ou ambos. Belém: Pará, 2021.

_____**Edital nº 07, de 14 de outubro de 2020.** Seleção de estudantes para atendimento com chip/pacotes de dados de internet (dados móveis) pelo Projeto alunos Conectados/MEC/RNP. Belém: Pará, 2020.

_____**Edital nº 08, 22 de outubro de 2020.** Auxílio Inclusão Digital – aquisição de equipamento de informática. Belém: Pará, 2020.

_____**Conselho Superior. Resolução nº 081, de 30 de abril de 2018.** Política de Educação do Campo. Belém: Pará, 2018.

_____**Conselho Superior. Resolução nº 183, de 28 de abril de 2017.** Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA-CRMB. Belém, Pará, 2017.

_____**Procuradoria Federal. Nota Jurídica nº 0003, de 09 de novembro de 2017.** Outros assuntos administrativos. Belém: Pará, 2017.

_____**Conselho Superior. Resolução nº 188, de 12 de junho de 2014.** Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA-CRMB. Belém, Pará, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS RURAL DE MARABÁ. Direção Geral.
Portaria nº 431, de 30 de novembro de 2017. Marabá: Pará, 2017.

_____**Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA-CRMB.** Marabá, Pará, 2009.

ISAACSSON, Maria Cecília Pereira. **Ações afirmativas em foco:** uma análise do acesso e da permanência de alunos cotistas do IFSul - Campus Pelotas. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5122225. Acesso em: 10 fev. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções.** 41ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEITE, Sérgio. Assentamento rural. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIMA, Maria Eliane. **Política de Assistência Estudantil e Educação Tecnológica do campo:** estratégias de permanência escolar. Dissertação (Mestrado Profissional

em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares, Instituto Federal do Pará, Castanhal, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6021815 Acesso em: 21 out. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.

Revista Katál, Florianópolis, v. 10 n. p. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LINS, Patrícia Gomes. **Evasão e ações de intervenção: uma análise de quatro cursos técnicos integrados em uma instituição federal de ensino**. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9438635. Acesso em: 10 fev. 2022.

LOPES, Roberto de Queiroz. **Programas de permanência do aluno na Educação Agrícola Profissional da Rede Federal: um estudo de caso no IFRR**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3334>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 5ª ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Livia Fernanda Leal. **O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas: a assistência estudantil em xeque**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7179?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. 2 ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso**.

Revista Tempo Social. vol. 15, n. 2, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12407>. Acesso em: 02 fev. 2023

_____. **A militarização da questão da terra no Brasil**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1984.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATTEI, Lauro. HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Revista de Economia Política**, vol. 40, n. 4, p. 647-668, out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/8snSbBwVqmYgd5pZVQ5Vhkn/>. Acesso em:

MEDEIROS, Evandro Costa. Proneza, educação do campo e a formação técnico-profissional de jovens trabalhadores rurais no Sudeste do Pará. **Tempos Históricos**, vol. 23, p. 629-662, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/20682>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MEDEIROS, Leonilde Sérulo. Movimentos Sociais no Campo, Lutas por Direitos e Reforma Agrária na Segunda Metade do Século XX. In: CARTER, Miguel (org.) **Combatendo a Desigualdade Social: o MST e a reforma agrária o Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MENDONÇA, Sônia Regina. **O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

MICHELOTTI, Fernando. **Territórios de produção agromineral: relações de poder e novos impasses na luta pela terra no sudeste paraense**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MIRANDA, Jakelinne Lopes de Sousa. **Assistência estudantil e seu papel na permanência e êxito escolar: percepções dos estudantes do ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11905668. Acesso em: 20 fev. 2022.

MIRANDA, Rogério Rego. O agronegócio no Sudeste Paraense e as relações de trabalho. **Revista Geoaraguaia**, Barra do Garças, v.9, n.2, p.85-104, ago., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/7607>. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. **Contra(hegemonia) e território do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) no sudeste paraense**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORAES, Mary Clícia da Costa. **Acolhimento estudantil como prática escolar na EPT: uma busca pela permanência e superação da evasão**. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11631818. Acesso em: 12 fev. 2022.

MUNIZ, Marilene Antônia dos Santos. **Por que perdemos nossos alunos?** Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Ciência e tecnologia de Goiás. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/9654>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: **Geografia agrária: teoria e poder**. FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio Cesar (orgs.). 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOSELA, Paolo. Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, vol. 2, n.4, nov., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33417/22358>. Acesso em 10 mar. 2024.

NOVAIS, Lucimar de Freitas. **Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em:

<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3060>. Acesso em: 27 abr. 2022.

OLIVEIRA, Izaqueu Chaves. **Percepções de alunos e famílias agrícolas frente aos desafios na trajetória para a formação técnica no IFRO/Campus Ariquemes**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2974>. Acesso em: 14 fev. 2022.

OLIVEIRA, Paula Fernanda. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IFMT/Campus São Vicente: uma proposta de guia como instrumento de apoio aos trabalhos de permanência e êxito**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727437. Acesso em: 14 fev. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará:** migrações, conflitos e violência no campo. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PEREIRA, Cintia Valeria Batista. **A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes:** um estudo de caso do Campus Recife. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10335033. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, Ewângela Aparecida. **Relação família e escola:** estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Mato Grosso Do Sul (IFMS)/Campus de Campo Grande/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2834>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, João Márcio Mendes; SAUER, Sérgio. História e legado da reforma agrária de mercado no Brasil. In: **Capturando a terra:** Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Márcio (orgs.). 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PETIT, Pere. **Chão de Promessas:** elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia:** encruzilhada civilizatória: tensões territoriais. 1 ed. – Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social** [S. l.], v. 20, n. 43, p. 268–289, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 20 de mar. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Superintendência de Ensino Médio, Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal e Mossoró, 2007.

RATEKE, Deise. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da lei de cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC - Campus Florianópolis.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206044>. Acesso em: 10 fev. 2022.

RESENDE, Maria Liliana do Amaral. **Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio Integrado do IF Sul de Minas/Campus Machado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_9d9edaf9dfacd1c87fe62f96d19771cc.

RODRIGUES, Marcio Toledo. **A implementação da política de cotas raciais no campus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense: os desafios da permanência**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9273306. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROSALES, Grazielle Fagundes. **Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IF Sul/Campus Camaquã**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7837322. Acesso em: 17 nov. 2022.

SAUER, Sérgio; PIETRAFESA, José Paulo. Novas fronteiras agrícolas na Amazônia: expansão da soja como expressão das agroestratégias no Pará. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Geografia Agrária, 2013. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/1974>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÁ, Lindayane dos Santos Amorim. **Atividades e ações de extensão no IFMS: interfaces com a permanência e êxito dos estudantes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9939390. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Candida Maria Maciel. **A efetividade das políticas assistenciais para a permanência e êxito em cursos técnicos integrados do Campus São Vicente do Sul - Instituto Federal Farroupilha**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Farroupilha, Jaguarí, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10958594. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Silvana de Fatima. **O ensino médio integrado ao ensino técnico:** expectativas e desafios apresentados aos filhos de camponeses. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2230>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAUER, Sérgio; PIETRAFESA, José Paulo. Novas fronteiras agrícolas na Amazônia: expansão da soja como expressão das agroestratégias no Pará. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Geografia Agrária, p.245-264, 2013. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/1974>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SBARDELOTTO, Liane. **A evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC Campus Concórdia:** na perspectiva dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_a2c106e0e4bbd287ca3af9bd3c3ff7c8. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Alana Mendes. **Evasão na educação profissional:** perfil e motivações dos evadidos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5277846. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Michele Rufino. **A evasão escolar no IF Sertão-PE Campus Salgueiro:** políticas de enfrentamento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8935474. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, Nildes Batista. **Evasão na educação profissional:** o Ensino Médio Integrado em Questão. Dissertação ((Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Pará, Belém, 2022.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals; SILVA, Aline Gonçalves Batista. **A política de Educação Profissional no Brasil:** as contribuições do Estado e da sociedade para o surgimento dos Institutos Federais. *In:* SOUZA, Alexandre Augusto Cals; NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa (orgs). Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SOUZA, Haroldo. **A reprodução socioeconômica e produtiva do campesinato no Sudeste Paraense:** o assentamento Palmares II, Parauapebas, PA. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. História da questão agrária no Brasil. *In*: **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional - 1500-1960**. STÉDILE, João Pedro (org.). 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica** (*on line*). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zjf4z>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151262>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Goiás



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS RURAL DE MARABÁ: desafios para a permanência

Pesquisador: Shauma Tamara Nascimento Sobrinho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58484222.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.555.004

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS RURAL DE MARABÁ: desafios para a permanência

Pesquisador Responsável: Shauma Tamara Nascimento Sobrinho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58484222.6.0000.5083

Submetido em: 22/06/2022

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

O projeto discute sobre a permanência dos jovens do campo na formação de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), de maneira específica, no Instituto Federal do Pará (IFPA)/Campus Rural de Marabá (CRMB). A concepção de formação entendida nessa pesquisa é a que leva em conta todas as dimensões constituintes da especificidade do ser humano e as condições concretas objetivas e subjetivas que assegurem a produção e a reprodução permanente de sua existência.

No âmbito do projeto institucional, o CRMB se diferencia dos demais campi do IFPA, pelo fato de atender prioritariamente as populações do campo e adotar no projeto pedagógico dos cursos de Educação Básica e Superior um dos instrumentos didático-pedagógico mais importante, a

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.555.004

alternância dos tempos-espacos de estudo na escola com tempos-espacos de trabalho no lote e na comunidade, visando relacionar de forma direta os processos formativos com os processos produtivos na construção de conhecimentos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender e descrever o modo como as condições socioeconômicas e educacionais dos jovens do campo tem afetado a sua possibilidade de permanência e em seus percursos de formação no IFPA-CRMB.

Objetivo Secundário:

- a) Analisar e descrever as condições socioeconômicas e educacionais dos estudantes do IFPA-CRMB;
- b) Descrever as ações desenvolvidas pelo IFPA-CRMB voltadas para a permanência dos estudantes no Ensino Médio integrado;
- c) Analisar e descrever as mediações imbricadas na trajetória escolar dos jovens do campo, antes e durante o ingresso no IFPA-CRMB, voltadas para a permanência desses jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os questionamentos presentes nas técnicas de pesquisa - questionário e entrevista - podem gerar riscos mínimos, tais como: o cansaço para realizar atividades propostas pela pesquisa, constrangimentos e riscos emocionais. Contudo, caso tais riscos surjam, os participantes poderão, a qualquer momento, caso decidas, não responder a qualquer pergunta feita ou mudar de ideia sobre sua participação na pesquisa, se retirar da pesquisa ou interromper a entrevista ou se recusar a responder o questionário.

Benefícios:

A pesquisa beneficiará diretamente os entrevistados, cuja participação é fundamental para que seja possível produzir uma reflexão sobre a atuação da escola, colaborando para o fortalecimento do projeto da Educação do Campo e a promoção do debate sobre a permanência dos estudantes na formação que se realiza no âmbito da instituição escola. Em caso de participante menor de idade, será solicitado a autorização por escrito aos pais ou responsável.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.555.004

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia:

Como procedimentos será realizado pesquisa bibliográfica, documental e campo.

1) A pesquisa de campo percorrerá a seguinte trajetória: No primeiro momento, se concentrará na aplicação de um questionário único, contendo questões fechadas e abertas, com 100 estudantes. Este questionário respeitará a idade do grupo de estudantes participantes da pesquisa;

No segundo momento, será feito entrevistas com roteiros semiestruturados diferentes para cada grupo de participantes: estudantes, professores, gestor e membro da Comissão de Permanência e Êxito do IFPA-CRMB. Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, as entrevistas serão gravadas.

Logo, a pesquisadora realizou mudanças solicitadas por este CEP detalhando melhor a metodologia de sua pesquisa e inclusive acrescentou nos anexos o questionário (um dos instrumentos para a construção do corpus da pesquisa)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados:

- 2 termos de anuência, conforme solicitado anteriormente por este CEP, um diretamente do IF do Pará como o outro do pólo em que ocorrerá a investigação para essa pesquisa;
- detalhou os procedimentos metodológicos quanto a entrevista e do questionário direcionado no TALE, conforme solicitado por este CEP;
- detalhou os procedimentos metodológicos quanto a entrevista e do questionário direcionado no TCLE, conforme solicitado por este CEP;
- projeto de pesquisa com mudanças solicitadas (metodologia mais detalhada de como será aplicado o questionário e feita a entrevista com os diferentes grupos);
- termo de compromisso assinado pela pesquisadora e orientadora;
- adequou as datas do cronograma proposto;
- carta de encaminhamento;
- questionário direcionado (instrumento da pesquisa).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu e realizou as alterações solicitadas por este CEP, antes descrita e feitas nas pendências da primeira submissão do projeto (anexar o questionário direcionado - um dos instrumentos da pesquisa deixando claro que este seria único para os diferentes grupos de pesquisa, detalhar a metodologia da pesquisa e que o mesmo seria colocado e esclarecido no TALE e no TCLE, termo de anuência do IF do Pará e do pólo - local em que a investigação ocorrerá).

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.555.004

Cronograma	Cronograma_atividades.docx	03/05/2022 16:32:06	Shauma Tamara Nascimento Sobrinho	Aceito
Folha de Rosto	Folho_rosto.pdf	02/05/2022 19:53:48	Shauma Tamara Nascimento Sobrinho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 01 de Agosto de 2022

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))**

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **"Formação de Jovens do Campo no Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá: desafios para a permanência"**. Meu nome é Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação do Campo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail shauma_2009@hotmail.com e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (94) 99166-6949, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG)* é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os aspectos que interferem na possibilidade de permanência dos jovens do campo no IFPA-CRMB. Você será convidado a responder um questionário, contendo perguntas fechadas e abertas, no primeiro momento da pesquisa, e, no segundo momento, pode ser que você seja convidado também para uma entrevista com questões semiestruturadas e para isso deverá reservar um período de quatro meses para participar da pesquisa. Os entrevistados responderão um questionário específico a sua idade e função. Será aplicado um questionário único para o grupo de 100 estudantes e para as entrevistas roteiros semiestruturados diferentes para cada grupo participantes: estudantes, professores, gestor e membro da Comissão de Permanência e Êxito do IFPA-CRMB. A aplicação do questionário será realizada por meio das plataformas digitais. Já para as entrevistas serão realizadas através de encontro presencial, respeitando os devidos protocolos sanitários de segurança para evitar a transmissão do SARS-CoV-2 (Covid-19). Caso o encontro presencial seja totalmente inviabilizado, será adotado para a realização das entrevistas, as plataformas digitais.

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os questionamentos do questionário e da entrevista são sobre a sua condição socioeconômica e experiência e vivência na escola, podendo gerar certos riscos mínimos, tais como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa,

constrangimento e riscos emocionais. Contudo, você pode, a qualquer momento, caso decida não responder a qualquer pergunta feita ou mudar de ideia sobre sua participação na pesquisa, interrompendo a entrevista. Além disso, essa pesquisa beneficiará você diretamente e sua participação é fundamental para que seja possível produzir uma reflexão sobre a atuação da escola, colaborando para o fortalecimento da Educação do Campo e a promoção do debate sobre a permanência dos estudantes na formação que se realiza no âmbito da instituição escola.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

Será necessário a utilização de um gravador:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
 () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
 () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "**Formação de Jovens do Campo no Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá: desafios para a permanência**". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha

participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE A

Questionário de identificação dos estudantes do Curso Técnico integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB para a entrevista individual

1. DADOS PESSOAIS

Este item é reservado as questões pessoais do estudante.

1.1. Nome:

1.2. Data de nascimento: ____/____/____

1.3. Cor/etnia: ☐ Branco(a) ☐ Pardo(a) ☐ Negro(a)
☐ Amarelo(a) ☐ Indígena

1.4. Local de nascimento (município/Estado): _____

1.5. LOCAL DE MORADIA quando você INGRESSOU no Curso Técnico integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB?

☐ Acampamento ☐ Assentamento ☐ Outro. Responder a **QUESTÃO 1.6.**

1.6. No caso da opção OUTRO na **QUESTÃO 1.5**, especifique o LOCAL DE MORADIA quando você INGRESSOU no Curso Técnico integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB?

1.7. Com relação à **QUESTÃO 1.5.**, especificar o NOME e MUNICÍPIO do assentamento, acampamento ou outro?

1.8. ATUALMENTE você mora onde?

☐ Área urbana ☐ Área rural

1.9. LOCAL da MORADIA ATUAL?

☐ Acampamento ☐ Assentamento ☐ Outro. Responder a **QUESTÃO 1.10.**

1.10. No caso da opção OUTRO na **QUESTÃO 1.9**, especifique o LOCAL DE MORADIA ATUAL.

1.11. Com relação à **QUESTÃO 1.9.**, especificar o NOME e MUNICÍPIO do seu LOCAL DE MORADIA ATUAL.

1.12. ATUALMENTE mora com quem?

☐ Sozinho, no meu lote

☐ Com os pais, no lote deles

☐ Com a família, no meu lote

☐ Com os pais, na cidade.

☐ Com a família na cidade.

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 1.13.**

1.13. No caso da opção OUTRA SITUAÇÃO na **QUESTÃO 1.12**, especifique COM QUEM você mora.

1.14. Você conseguiu CONCLUIR o ENSINO MÉDIO em outra instituição?

☐ Não. Seguir para a **QUESTÃO 1.16.**

☐ Em andamento

☐ Sim. Responder a **QUESTÃO 1.15.**

1.15. Após a CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, conseguiu INGRESSAR no ENSINO SUPERIOR?

☐ Não.

☐ Sim.

1.16. Telefone para contato: [] _____ - _____

2. SITUAÇÃO DE TRABALHO E RENDA FAMILIAR

Este item trata de questões relacionadas a situação de trabalho e renda familiar.

2.1. Você desenvolve alguma atividade remunerada?

☐ Não. Seguir para a **QUESTÃO 2.4.**

☐ Sim. Responder a **QUESTÃO 2.2.**

2.2. Qual a condição em que você desenvolve esta atividade?

☐ Carteira assinada

☐ Informal (trabalha para alguém, mas não é de carteira assinada)

☐ Autônomo

☐ Servidor público

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 2.3.**

2.3. No caso de OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 2.2., especifique a CONDIÇÃO que esta atividade é desenvolvida.

2.4. Indique a atividade PRINCIPAL desenvolvida por você:

☐ No lote, com atividades agrícolas

☐ Comércio

☐ Construção civil

☐ No lar

☐ Funcionário público

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 2.5.**

2.5. No caso de OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 2.4., especifique a atividade PRINCIPAL desenvolvida.

2.6. Somando todos os rendimentos seu e das pessoas com quem você mora, qual é, aproximadamente, a renda mensal total da sua família?

☐ Menos de 1 salário-mínimo;

☐ 1 salário-mínimo;

☐ 1 a 2 salários-mínimos;

☐ 2 a 3 salários-mínimos;

☐ Mais de 3 salários-mínimos;

2.7. Quantas pessoas, INCLUINDO VOCÊ, vivem da renda mensal familiar?

☐ Nenhuma

☐ Uma

☐ Duas pessoas

☐ Três pessoas

☐ Mais de 4 pessoas

2.8. Como VOCÊ participa na renda mensal familiar?

☐ Não trabalho e os meus gastos são custeados;

☐ Trabalho e sou independente financeiramente;

☐ Trabalho, mas não sou independente financeiramente;

☐ Trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

☐ Outra situação. Responder a questão 2.9.

2.9. No caso de OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 2.8., especifique COMO VOCÊ PARTICIPA na renda mensal da família.

2.10. Alguém da família recebe algum benefício de Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único/CadÚnico), Estadual ou Municipal?

☐ Não. Seguir para a **SEÇÃO 3.**

☐ Sim. Responder as **QUESTÕES 2.11 e 2.13.**

2.11. No caso de SIM na QUESTÃO 2.10, quais são os programas sociais recebidos pela família?

☐ Auxílio Brasil/Programa Bolsa Família

- ☐ Tarifa Social de Energia Elétrica
- ☐ Programa Minha Casa Minha Vida
- ☐ Outro. Responder a **QUESTÃO 2.12.**

2.12. Especifique os programas sociais recebidos pela família.

2.13. Qual ou quais membros da família recebe programas sociais?

3. FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO DO IFPA-CRMB

Este item é reservado as questões relacionadas a experiência de formação escolar no IFPA-CRMB.

3.1. Que idade você tinha quando ingressou no Curso Técnico integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB?

3.2. Durante o período em que esteve no IFPA-CRMB, ABANDONOU alguma vez o TEMPO-ESCOLA (antes de abandonar DEFINITIVAMENTE o curso)?

☐ Não. Seguir para a **QUESTÃO 3.7.**

☐ Sim. Responder as **QUESTÕES 3.3., 3.4 e 3.5.**

3.3. Quantas vezes ABANDONOU o Tempo-Escola (LEMBRE-SE: antes de abandonar DEFINITIVAMENTE o curso)?

☐ Uma vez ☐ Duas vezes ☐ Três vezes ☐ Mais de 3 vezes

3.4. Em que ano-letivo você ABANDONOU o Tempo-Escola (LEMBRE-SE: antes do abandono definitivo do curso)?

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano

3.5. O motivo mais relevante que contribuiu para o ABANDONO do Tempo-Escola (LEMBRE-SE: antes do abandono definitivo do curso)?

☐ Dificuldades financeiras para custear o transporte para a escola

☐ Distância dos pais

☐ Falta de apoio financeiro da família para se manter na escola

☐ Dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo

☐ Discriminação/preconceito dos colegas ou professores com relação a raça, cor, idade, sexo

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 3.6.**

3.6. No caso da opção OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 3.5, especificar o motivo mais relevante que contribuiu para o ABANDONO do Tempo-Escola (LEMBRE-SE: antes do abandono definitivo do curso)?

3.7. Você teve REPROVAÇÃO em alguma disciplina durante o período em que esteve no curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?

☐ Não. Seguir para a **QUESTÃO 3.13.**

☐ Sim. Responder as **QUESTÕES 3.8 a 3.11.**

3.8. Quantas vezes REPROVOU?

☐ Uma vez ☐ Duas vezes ☐ Três vezes ☐ Mais de 3 vezes

3.9. Em que ano-letivo você REPROVOU?

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano

3.10. Quais foram as disciplinas em que você REPROVOU?

3.11. O motivo mais relevante que contribuiu para a REPROVAÇÃO em disciplinas?

☐ Frequência na escola

☐ Baixo rendimento escolar

☐ Trabalho

☐ Falta de apoio familiar

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 3.12.**

3.12. No caso da opção OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 3.11, especifique o motivo mais relevante que contribuiu para a REPROVAÇÃO em disciplinas?

3.13. Você ficou RETIDO alguma vez durante o período em que esteve no curso Técnico em Agropecuária integrado? (Fica RETIDO aquele estudante que reprovou em mais de 3 disciplinas)

☐ Não. Seguir para a **QUESTÃO 3.18.**

☐ Sim. Responder as **QUESTÕES 3.14 e 4.15.**

3.14. Em que ano-letivo você ficou RETIDO?

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano

3.15. Quantas vezes você ficou RETIDO?

☐ Uma vez ☐ Duas vezes ☐ Três vezes

3.16. O motivo MAIS RELEVANTE que contribuiu para a RETENÇÃO no curso Técnico em Agropecuária integrado?

☐ Frequência na escola

☐ Baixo rendimento escolar

☐ Trabalho

☐ Falta de apoio familiar

☐ Outra situação. Responder a **QUESTÃO 3.17.**

3.17. No caso da opção OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 3.16, especifique o motivo MAIS RELEVANTE que contribuiu para a RETENÇÃO no curso Técnico em Agropecuária integrado?

3.18. Em que ano-letivo você deixou de frequentar DEFINITIVAMENTE o curso Técnico em Agropecuária integrado?

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano

3.19. Um dos motivos MAIS RELEVANTES que dificultou a sua permanência e conclusão do curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?

☐ Dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo

☐ Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos

☐ Falta de condições financeiras;

☐ Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares

☐ Discriminação/preconceitos dos colegas ou professores (raça, cor, idade, sexo)

☐ Dificuldades após reprovação nas disciplinas

☐ Outra. Responder a **QUESTÃO 3.20.**

3.20. No caso da opção OUTRA SITUAÇÃO na QUESTÃO 3.19, especifique o motivo MAIS RELEVANTE que dificultou a sua permanência e conclusão do curso Técnico em Agropecuária integrado?

APÊNDICE B
Roteiro de questões para entrevista individual com estudantes do Curso
Técnico integrado em Agropecuária do IFPA-CRMB

Data: ____/____/2022.

Local da entrevista: _____

1. Nome: _____
1. Ano de ingresso: _____
2. Porque você escolheu o curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?
3. A partir da vivência no curso Técnico em Agropecuária integrado, suas expectativas foram sendo atendidas? Comente.
1. O curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB é organizado a partir da alternância pedagógica, ou seja, com Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O que você pensa sobre o formato de alternância pedagógica no processo de formação e se ela contribui ou dificulta as possibilidades de permanência.
2. A formação no curso Técnico em Agropecuária do IFPA-CRMB é desenvolvida a partir do currículo integrado: conhecimentos da Formação Geral e da Formação Profissional. O que você pensa sobre a forma de oferta integrada para a permanência dos jovens do campo no curso e se ele contribui ou dificulta as suas possibilidades de permanência.
4. Quais as dificuldades encontradas por você para permanecer no curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?
5. A formação vivenciada durante o Ensino Fundamental contribuiu ou dificultou as suas possibilidades em permanecer como estudante no curso? Comente.
6. O IFPA-CRMB deu suporte institucional voltado para a sua permanência no curso Técnico em Agropecuária integrado? De que forma?
7. O que o IFPA-CRMB deve fazer para favorecer efetivamente a permanência dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária integrado?
8. Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE C
Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os servidores
docentes do IFPA-CRMB

Data: ____/____/2022.

Local: _____

1. Nome: _____
2. Nível de formação: _____
3. Área da formação: _____
4. Possui formação pedagógica? [] Não [] Sim.
5. Turmas CTA que o docente atuou: (considerar as turmas referente ao período de 2014 a 2020)? _____
6. Desde que ano atua como professor no CTA?

7. Ano em que ingressou no IFPA-CRMB?

8. O curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB é em alternância pedagógica: Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O que você pensa sobre o formato de alternância pedagógica e se contribui ou dificulta as suas possibilidades de permanência.
9. A formação no curso Técnico em Agropecuária do IFPA-CRMB é desenvolvida a partir do currículo integrado: conhecimentos da Formação Geral e da Formação Profissional. O que você pensa sobre a forma de oferta integrada e se contribui ou dificulta as possibilidades de permanência.
10. A formação vivenciada durante o Ensino Fundamental contribui ou dificulta as possibilidades de permanência.
11. O IFPA-CRMB deu suporte institucional para a permanência dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária integrado? De que forma?
12. No período de 2014 e 2020, quais os aspectos mais relevantes que dificultaram a permanência e conclusão dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?
13. O que o IFPA-CRMB deve fazer para favorecer efetivamente a permanência dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária integrado?
14. Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada com servidor do Departamento de Assistência Estudantil e Departamento de Saúde do IFPA-CRMB

Data: ____/____/2022.

Local: _____

1. Nome: _____
2. Nível de formação: _____
3. Área da formação: _____
4. Departamento do CRMB de lotação: _____
5. Quais turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado você atuou (considerar as turmas referente ao período de 2014 a 2020) como servidor do Departamento? _____
6. Atua no curso Técnico em Agropecuária integrado, a partir de comissões? [] Não [] Sim. Quais? _____
7. Ano em que você ingressou no IFPA-CRMB? _____
8. Cargo no IFPA-CRMB: _____
15. O curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB é em alternância pedagógica: Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O que você pensa sobre o formato de alternância pedagógica para a permanência dos estudantes no curso? (Pode pontuar se contribui ou dificulta as possibilidades de permanência).
16. A formação no curso Técnico em Agropecuária do IFPA-CRMB é desenvolvida a partir do currículo integrado: conhecimentos da Formação Geral e da Formação Profissional. O que você pensa sobre a forma de oferta integrada e integral para a permanência dos estudantes no curso? (Pode pontuar se contribui ou dificulta as possibilidades de permanência).
9. Que ações o Departamento/Comissão desenvolveu para assegurar a permanência dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado?
10. No período de 2014 e 2020, quais os aspectos mais relevantes que dificultaram a permanência e conclusão dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária integrado do IFPA-CRMB?
11. Na sua avaliação, o que o IFPA-CRMB deve fazer para favorecer efetivamente a permanência dos estudantes no Ensino Médio integrado?
12. Algo mais que deseja acrescentar?

APÊNDICE E

Relação de teses e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICTI), no período de 2009 a 2022, por categorias e subcategorias temáticas

Categoria temática 1: Evasão escolar
Ano 2022
SILVA, Nildes Batista. Evasão na educação profissional: o Ensino Médio Integrado em Questão. Dissertação ((Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Pará, Belém, 2022.
SACRAMENTO, Laura Neta Dias. Protocolo para Permanência: uma Proposta de Prevenção à Evasão Escolar no Ensino Médio Integrado. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia, Salvador 2022
SILVA, Retieli de Oliveira. Evasão escolar: estudo para redução e controle no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Timon. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2022
TAVARES, Nicolle Oliveira. Identificação de alunos com riscos de evasão escolar no ensino médio integrado por meio da mineração de dados com aplicação das regras de associação. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
NOGUEIRA, Maria Goretti Pereira. Itinerários adaptativos para acolhimento dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Paraíso do Tocantins – IFTO. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Tocantins, Palmas, 2022.
REZENDE, Sarah Elayne de Freitas. Fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Ceres, 2022
Ano 2021
SILVA, Thiago Henrique Carvalho. Monitoramento da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFMT - Campus Alta Floresta. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2021.
SBARDELOTTO, Liane. A evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC Campus Concórdia: na perspectiva dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

VIANNA, Ingrid Ferreira. **A evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande:** aproximações da meta 11 do Plano Nacional de Educação. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

MELO, Filipe Rocha. **Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

OLIVEIRA, Paula Fernanda. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IFMT/Campus São Vicente:** uma proposta de guia como instrumento de apoio aos trabalhos de permanência e êxito. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021

COSTA, Danyla Martins Rezende. **A perspectiva do discente e os fatores de evasão escolar:** estudo de caso no Instituto Federal Goiano. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.

STAATS, Lucimeire Silva. **Trajetórias de desistência de jovens-alunos do IFSUL – Campus Charqueadas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2021.

Ano 2020

LINS, Patrícia Gomes. **Evasão e ações de intervenção:** uma análise de quatro cursos técnicos integrados em uma instituição federal de ensino. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SOUSA, Maria da Graça do Nascimento. **Evasão ou permanência na educação profissional tecnológica?** um estudo de caso no IFSul-rio-grandense/Campus Santana do Livramento. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FEITOSA, Marivânia da Silva. **Evasão escolar na educação profissional, científica e tecnológica:** reflexões e possibilidades de enfrentamento. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2020.

PEREIRA, Débora da Costa. **Evasão no Instituto Federal do Paraná:** uma análise dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Ivaiporã. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020.

Ano 2019

NOGUEIRA, Flavinéria de Oliveira. **Evasão escolar no Ensino Médio Integrado:** decifra-me ou devoro-te? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, Michele Rufino. A evasão escolar no IF Sertão-PE Campus Salgueiro: políticas de enfrentamento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
KONGSEN, Eleno Gustavo Beduhn. A evasão escolar na educação profissional: diagnóstico e ações preventivas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2019.
ALMEIDA, Elisa Carmo Franco. "É este curso que eu quero": a comunicação pública na promoção de conhecimento e prevenção da evasão no ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019.
OLIVEIRA, Ronaldo Efigênio. Evasão escolar no Campus Arraial do Cabo – IFRJ: uma análise do curso técnico em informática integrado ao ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.
JUNIOR, Aherton Batista. Motivos da evasão escolar na visão dos alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Arinos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019.
RODRIGUES, Miriam Antônia Soares Filha. Evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio: o curso técnico agropecuária no IFGoiano. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
Ano 2018
MEDEIROS, Adriana Valéria Gomes Coriolano. Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF campus Ouricuri - PE. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
BRANDÃO, Irma Hentz dos Santos. Estratégias para reduzir a evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino. Dissertação (Mestrado em Profissional em Sistemas de Gestão) - Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
Ano 2017
BALTA, Orico dos Santos. Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.
SILVA, Alana Mendes. Evasão na educação profissional: perfil e motivações dos evadidos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017
MARQUES, José Luís Nogueira. Um estudo sobre a evasão no ensino integrado do Instituto Federal do Amapá, Campus Laranjal do Jari. Dissertação

(Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
Ano 2016
OLIVEIRA, Laenia Chagas. Evasão escolar: identificando causas e propondo intervenções. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST, São Leopoldo, 2016.
DOURADO, Amanda Mendes de Santana. Educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia: análise dos fatores intraescolares da evasão como base para criação do observatório pedagógico institucional no Campus de Irecê/Bahia. – Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
Ano 2015
MUNIZ, Marilene Antônia dos Santos. Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Ciência e tecnologia de Goiás. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.
Ano 2013
FERREIRA, Gilma Flavia Souza. Educação profissional no território de identidade de Irecê Bahia: análise das percepções dos professores sobre as causas da evasão de alunos do IFBA/Campus Irecê (2011/2012). Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
Ano 2012
RESENDE, Maria Liliana do Amaral. Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio Integrado do IFSul de Minas/Campus Machado. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
Ano 2011
ARANTES, Luciléia Maria. Entre textos e contextos... Atos e atores: investigações e estratégias para o combate à evasão no curso técnico em zootecnia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.
ALVES, André Soares. Evasão de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF-SC Campus Florianópolis: propostas de controle. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

Categoria temática 2: Assistência estudantil e permanência escolar
Ano 2022
SOUZA, Altina Maria Pereira. A política da assistência estudantil nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO Campus Guajará-Mirim: desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MARQUES, Nara Faria Silva. **Assistência estudantil do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé:** uma análise do Programa de Atendimento aos Estudantes em Baixa Condição Socioeconômica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

MIRANDA, Jakelinne Lopes de Sousa. **Assistência estudantil e seu papel na permanência e êxito escolar:** percepções dos estudantes do ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

Ano 2021

DORIGUETTO, Giani Neves Santiago. **Assistência estudantil no Ensino Médio Integrado:** um olhar sobre o curso Técnico em Agropecuária do IF Sudeste MG/campus Rio Pomba. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2021.

ROCHA, Virginia do Nascimento Barbosa. **Os desafios e as possibilidades da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina Central:** relatos de vivência. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SANTOS, Candida Maria Maciel. **A efetividade das políticas assistenciais para a permanência e êxito em cursos técnicos integrados do Campus São Vicente do Sul - Instituto Federal Farroupilha.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Farroupilha, Jaguarí, 2021.

SILVA, Emmanuelle Moreira Santos. **Assistência estudantil no Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão:** da Política à sua implementação na percepção dos estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2021.

Ano 2020

GOIS, Luana Santana. **A repercussão do programa de assistência e apoio aos estudantes na evasão escolar do Instituto Federal da Bahia/Campus Porto Seguro.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2020.

NORBERTO, Juliana Alvim. **A política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo:** percepções de alunos sobre acesso e permanência. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARTINS, Joao Paulo Lira. **Política de Assistência Estudantil no Ensino Médio Integrado:** Análise sob a ótica dos alunos do curso de Agropecuária do IFPI – Campus Oeiras. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2020.
SILVA, Luci Rodrigues. A perspectiva do estudante do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí quanto à importância e eficácia do programa de residência estudantil para sua formação. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.
MEDEIROS, Sidineya Aires. Programa Nacional de Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano/Campus Morrinhos. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020.
PEREIRA, Cintia Valeria Batista. A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e suas contribuições para a permanência dos/as estudantes: um estudo de caso do Campus Recife. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020.
Ano 2019
MELO, Claudenira Cavalcante. A política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará na perspectiva dos/as discentes dos cursos técnicos integrados do campus de Tauá. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.
DINIZ, Karolina Nogueira Mendonça. Políticas públicas na educação: análise dos resultados do PNAES para a permanência e êxito do estudante em vulnerabilidade social do IFPI – Campus Parnaíba. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
SOUZA, José Lopes. Análise da eficiência e eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência e êxito na educação técnica de nível médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2019.
Ano 2018
FERREIRA, Eliza Marta Gonçalves. O recorte assistencial do ensino agrícola como estratégia de permanência do estudante do Curso Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
CORREIA, Jociane Marta da Silva. Os sentidos da política de assistência estudantil para estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal da Bahia (Campus Jacobina, 2014 – 2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
Ano 2017
SILVA, Carlos Eduardo Correia. Assistência estudantil e ensino médio integrado: um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte

e Lazer e a permanência escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
Ano 2016
GALDINO, Patrícia Gomes. A política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
Ano 2015
MACEDO, Lívia Fernanda Leal. O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas: a assistência estudantil em xeque. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
Ano 2014
ROSA, Lucília Batista de Santa. Dificuldades de Permanência de Alunos vinculados à Assistência Estudantil no IFBA de Jacobina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
Ano 2013
LOPES, Roberto de Queiroz. Programas de permanência do aluno na Educação Agrícola Profissional da Rede Federal: um estudo de caso no IFRR. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

Categoria temática 3: Permanência escolar
Ano 2022
MORAES, Mary Clícia da Costa. Acolhimento estudantil como prática escolar na EPT: uma busca pela permanência e superação da evasão. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre, Rio Branco, 2022.
SOUZA, Ângela Caroline da Costa Santos. Permanência e Êxito Estudantil no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Sergipe: um estudo realizado no Campus Itabaiana. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2022.
PAULA, Igor Luiz. Abordagem sobre os elementos de permanência dos estudantes dos cursos do IFC – Campus Blumenau. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2022.
TEMP, Haury. Efetividade do uso de mensagens de texto para a permanência e o êxito de estudantes da educação profissional e tecnológica. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Centro de ciências naturais e exatas da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
SILVA, Bruna Daniele. A permanência de estudantes dos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFRS/Campus Restinga diante da pandemia

da Covid-19. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Charqueadas, 2022.

Ano 2021

MARCHESAN, Maria Cristina Carpes. **O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: perspectivas para o pós-pandemia.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha, Alegrete, 2021.

COSTA, Lorena Lopes. **A Teoria as Atribuição da Causalidade (TAC), a motivação e as TIC'S como aliadas no processo de permanência e êxito dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Tocantins, 2021.

ALMIRANTE, Angelamar Gonçalves. **Permanência e êxito dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Roraima, Boa vista, 2021.

COSTA, Alexandro Antunes. **Permanência e êxito estudantil: uma proposta para o curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFNMG/Campus Montes Claros.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021.

CRUZ, Carolina Nabuco Queiroz. **Desistências, resistências e permanências: olhares discentes de suas trajetórias no IFS- Campus São Cristóvão.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2021.

KIESSLING, Hélio Fritz. **A educação como direito: A Permanência como Princípio na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Ano 2020

SOARES, Sandra José. **Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

RIBEIRO, Estela Maris. **Guia educacional sobre os fatores de permanência e êxito dos alunos egressos da rede pública do ensino fundamental no ensino médio integrado do IFSC-Campus Florianópolis.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – o Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SA, Lindayane dos Santos Amorim. Atividades e ações de extensão no IFMS: interfaces com a permanência e êxito dos estudantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
Ano 2019
PAES, Rhena Schuler da Silva Zacarias. Retratos sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.
SOUSA, Clécia Messias. A eficiência da monitoria nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres: o processo de ensino aprendizagem, permanência e êxito escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019.
VICENTE, Carla Cristina. Conhecendo o curso técnico em metalurgia do IFMG – Campus Ouro Preto: reconstrução histórica do curso como ação motivacional para permanência e êxito discente. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019
ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno. Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
Ano 2018
MATOS, Lenon Araújo. Permanência no Ensino Médio Profissional: o caso do Instituto Federal Fluminense campus Cabo Frio. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
FEITOSA, Elciane Leal Novaes Ferraz. A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
SANTOS, Vanilza Valentim. Educação profissional: a trajetória de alunos com dificuldades escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
Ano 2016
ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
PEREIRA, Ewângela Aparecida. Relação família e escola: estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Mato

Grosso Do Sul (IFMS)/Campus de Campo Grande/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

Categoria temática 4: Cotas
Subcategoria – Permanência escolar
RODRIGUES, Alexandre Lopes. Perfis Sociais, Percursos Escolares, Condições de Permanência e Perspectivas de Futuro: O Caso de Cotistas de Cursos Técnicos Integrados do IF Sudeste MG – Campus Muriaé. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
SOUZA, Ana Paula. Política de cotas e ações de permanência e êxito no IFG: como os cotistas do ensino médio se inserem nelas? Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2021.
RODRIGUES, Marcio Toledo. A implementação da política de cotas raciais no campus Itaperuna do Instituto Federal Fluminense: os desafios da permanência. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
SILVA, Cristiane Queiroz de Almeida. Desafios para permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas no IFBA/Campus Eunápolis-BA. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2020.
DAMASCENO, Kely Meiry. Contribuição do Programa de Assistência Estudantil para estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas para o curso de nível técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.
Subcategoria – Acesso e permanência escolar
LOPES, Santana Neta. Acesso e permanência de pessoas negras nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2022
MENDES, Raquel de Oliveira. O “combo” da trajetória da formação escolar no IFS: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no Ensino Médio Integrado do campus Aracaju. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019.
RATEKE, Deise. As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da lei de cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC - Campus Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ISAACSSON, Maria Cecília Pereira. **Ações afirmativas em foco:** uma análise do acesso e da permanência de alunos cotistas do IFSul - Campus Pelotas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017.

Subcategoria – Reprovação e evasão escolar

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas:** reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2015.

Subcategoria – Abandono escolar

KOSTRYCHI, Xana Machado. **Para além do abandono:** a política de cotas e o abandono escolar no Instituto Federal do Paraná, Campus Paraguaná. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Categoria temática 5: Acesso, permanência, reprovação, retenção e evasão escolar

Subcategoria - Desigualdades sociais, evasão e permanência escolar

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado:** uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

Subcategoria - Acesso e evasão escolar

NUNES, André Marcos de Sousa. **Indicadores de equidade e de trajetórias da educação profissional e tecnológica: monitoramento dos índices de acesso e de evasão no ensino médio integrado do IFNMG – Campus Araçuaí.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021.

Subcategoria - Evasão escolar e permanência escolar

ALVAREZ, Karine Rodrigues. **Evasão e permanência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio:** um estudo no IFMG Campus Ribeirão das Neves. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021.

ROSALLES, Grazielle Fagundes. **Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica:** um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFSul/Campus Camaquã. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2019.

BASTOS, Ancelmo Machado Miranda. **A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus de Irecê.**

Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
Subcategoria - Retenção e evasão escolar
CARVALHO, Josefina Lourenço. Retenção e Evasão escolar na Formação Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-Campus Pinheiral. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
Subcategoria – Reprovação e evasão escolar
SANTOS, Maiusa Ferraz Pereira. Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA/Campus Eunápolis. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

Categoria temática 6: Áreas rurais
Subcategoria temática - Assistência estudantil e permanência escolar
LIMA, Maria Eliane. Política de Assistência Estudantil e Educação Tecnológica do campo: estratégias de permanência escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará, Castanhal, 2017.
Subcategoria temática - Permanência escolar
SANTOS, Silvana de Fatima. O ensino médio integrado ao ensino técnico: expectativas e desafios apresentados aos filhos de camponeses. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.
OLIVEIRA, Izaqueu Chaves. Percepções de alunos e famílias agrícolas frente aos desafios na trajetória para a formação técnica no IFRO/Campus Ariquemes. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.
Subcategoria temática - Evasão e permanência escolar
NOVAIS, Lucimar de Freitas. Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.